

# Au nom de l'inclusion

Les contradictions  
d'une ambition scolaire

**Laurent Bovey**  
**Héloïse Durler**  
**Philippe Losego**  
**Valérie Angelucci**  
**Alexandre Sotirov**





**Au nom de  
l'inclusion**



# **Au nom de l'inclusion**

Les contradictions  
d'une ambition scolaire

**Laurent Bovey  
Héloïse Durler  
Philippe Losego  
Valérie Angelucci  
Alexandre Sotirov**



Publié avec le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique

Direction générale : Lucas Giossi  
Directions éditoriale et commerciale : Sylvain Collette et May Yang  
Responsable de production : Christophe Borlat  
Éditorial : Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime  
Graphisme : Kim Nanette  
Promotion et diffusion : Manon Reber  
Comptabilité : Daniela Castan  
Logistique : Émile Razafimanjaka

Première édition, 2025

Épistémé, Lausanne

Épistémé est une maison d'édition de la fondation des Presses  
polytechniques et universitaires romandes

ISBN 978-2-88915-599-6, version imprimée

ISBN 978-2-8323-2263-5, version ebook (pdf), [doi.org/10.55430/8022LBHDAo1](https://doi.org/10.55430/8022LBHDAo1)

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

# Sommaire

**Introduction** \_\_\_\_\_ 7

## **Première partie**

**La pensée inclusive** \_\_\_\_\_ 25

**1 L'inclusion et ses évidences** \_\_\_\_\_ 27

A. Sotirov, V. Angelucci et L. Bovey

**2 Les mots de l'inclusion.  
Comment les problèmes de l'école  
(ne) sont (pas) nommés** \_\_\_\_\_ 51

H. Durler

## **Deuxième partie**

**L'inclusion en actes** \_\_\_\_\_ 73

**3 Les injonctions faites aux enseignants  
et enseignantes: collaborer, personnaliser,  
différencier** \_\_\_\_\_ 75

P. Losego

**4 Un déplacement des marges de l'école  
ou les habits neufs de la ségrégation scolaire** \_\_\_\_ 103

L. Bovey

<b>5 Partenaires particuliers: l'école inclusive et les familles</b>	<b>121</b>
H. Durler et P. Losego	
<b>6 Une période d'essai permanente: ce que les dispositifs de l'école inclusive font aux élèves</b>	<b>151</b>
L. Bovey	
<b>Conclusion</b>	<b>171</b>
<b>Postface – L'inclusion: du projet politique à l'objet scientifique. Entretien avec Serge Ebersold</b>	<b>183</b>
V. Angelucci, L. Bovey et A. Sotirov	
<b>Auteurs et autrices</b>	<b>211</b>
<b>Table des matières</b>	<b>213</b>



# Introduction

Depuis la Conférence internationale de Salamanque organisée par l'UNESCO en 1994, la notion d'inclusion s'est imposée dans le vocabulaire politique, scientifique et pédagogique. L'inclusion scolaire se présente comme un bouleversement idéologique dans la prise en charge des élèves que l'on nomme aujourd'hui « à besoins éducatifs particuliers ». En s'appuyant sur des principes de justice, de participation sociale, d'équité et de prise en compte de la diversité, le courant inclusif propose de renverser le paradigme de l'intégration scolaire en vigueur depuis les années 1970 : ce n'est plus aux élèves – équipés, accompagnés et soignés – de s'intégrer à l'école ordinaire parmi les « normaux » et de porter la responsabilité de cette intégration, mais c'est à l'école, et plus généralement aux institutions, de se remettre en question et de se transformer – en profondeur – pour accueillir tous les élèves et répondre à leurs « besoins particuliers ». Ainsi, comme l'écrit Robert Lafore (2016) l'inclusion vise « tout autant le bénéficiaire qu'il faut "inclure" que les institutions collectives qui se doivent d'être "non excluantes" et si possible "inclusives" » (p. 202).

Avec son caractère ambitieux, voire radical, le projet d'école inclusive devrait en toute logique susciter des débats houleux au sein des différentes formations politiques et plus largement dans la société. Une transformation d'une telle ampleur, un « changement de paradigme scolaire », une « révolution » de l'éducation (Rogers, 1993) devrait bousculer les consciences. Comment, dès lors, comprendre que les changements de l'école impulsés par les politiques inclusives

aient jusqu'ici fait l'objet d'un quasi-consensus au sein des diverses organisations politiques<sup>1</sup> ?

Une première piste d'explication se situe sur le plan des valeurs charriées par l'inclusion, difficilement contestables dans nos démocraties libérales contemporaines et appréhendées comme des évidences. Humanisme, célébration de la diversité, liberté individuelle, encouragement à être soi-même, à obtenir une reconnaissance indépendamment de son handicap ou de sa différence, participation sociale, équité ou encore justice sociale : ces principes se présentent comme un « amalgame d'idéaux » (Magnússon, 2019) constitutifs d'un « lexique malléable, à faible teneur conflictuelle » (Garnier, Derouet et Malet, 2020, p. 13) dont l'appropriation par la quasi-totalité des partis politiques est aisée (Benn Michaels, 2023).

Afin de comprendre pourquoi une telle « révolution » peut apparaître comme consensuelle, il faut, comme deuxième piste d'explication, considérer les logiques institutionnelles et les pratiques effectives qui caractérisent l'école contemporaine : la mise en place d'une école qui vise à inclure tous et toutes s'accompagne de pratiques quotidiennes de séparation, d'exclusion et de sélection des élèves. L'institution scolaire s'accommode de ces contradictions, notamment à travers la création de dispositifs prenant en charge certains élèves en dehors de la classe régulière et palliant ainsi une forme scolaire

<sup>1</sup> Ce constat devra être nuancé à l'avenir. En effet, on observe aujourd'hui l'émergence d'une contestation et un effritement de ce consensus. D'une part, en Suisse romande, deux enquêtes menées récemment par des syndicats d'enseignants et enseignantes auprès de leurs membres mettent en avant la surcharge de travail engendrée par les politiques inclusives, mais aussi une remise en question du principe même de l'inclusion par une partie de la profession (SPV – SSP – SUD, 2023) ; d'autre part, durant l'été 2024, le parti libéral-radical (à droite de l'échiquier politique) a dénoncé les « dérives » de l'inclusion et appelé à un recentrage de l'école sur les fondamentaux : lire, écrire et compter (« Pour le président du PLR, "l'école inclusive a échoué" », *Le Temps*, 20 juin 2024 ; « Le flegme des ministres de l'Éducation PLR face à la pression de leur parti », *Le Temps*, 9 octobre 2024).

incapable de s'adresser à tous et toutes (Barrère, 2013). Au final, parce qu'elle se fonde largement sur une vision individualiste des difficultés des élèves et des solutions à leur apporter, l'inclusion scolaire et le « magma » de valeurs qu'elle convoque ne transforme pas fondamentalement l'école. On peut même supposer qu'elle empêche – de par les progrès qu'elle promet et la morale qu'elle instille – une remise en cause et une transformation d'une école toujours aussi inégalitaire.

## Une politique éducative qui s'impose

Pour comprendre la diffusion des politiques inclusives, il faut les réinscrire dans le contexte plus général de l'allongement de l'enseignement obligatoire. Dans les années 1960, le mouvement de massification de l'enseignement secondaire a en effet conduit à élever l'âge de fin de la scolarité obligatoire à 14 puis 16 ans dans la plupart des pays occidentaux et le « collègue unique » est devenu le modèle dominant dans le monde occidental (Green, 2008)<sup>2</sup>. Cette massification a été le substrat de l'idéologie méritocratique, c'est-à-dire de la notion d'égalité des chances. Mais cette égalité des chances concernait l'entrée dans le système : chaque élève se voyait garantir de débiter sa scolarité avec les autres, pas de l'achever avec sa certification. Des voies de relégation se sont développées pour séparer progressivement les élèves et en orienter rapidement certains vers une vie active ou vers un enseignement spécialisé (Mazereau, 2016). À partir des années 1990, on constate au contraire que la plupart des gouvernements, aiguillés en cela par les organisations supranationales telles que l'OCDE, le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, etc., commencent à déplacer leur horizon normatif vers une certification de fin de scolarité obligatoire pour tous les élèves d'une classe d'âge. Au niveau du secondaire obligatoire,

<sup>2</sup> Même si, dans les pays du centre de l'Europe comme la Suisse, l'Autriche ou l'Allemagne, la ségrégation précoce est restée la règle (Baluteau *et al.*, 2018; Losego, 2018; Mons, 2007; Ragutt et Helmchen, 2018).

il ne s'agit plus de sélectionner une élite, mais bien d'élever le niveau général de connaissances (ou de «compétences», terme qui s'impose à l'époque). Les politiques inclusives trouvent leur place dans ce mouvement d'universalisation de l'expérience scolaire. Elles participent non seulement de la réprobation des filières de relégation et de toutes sortes de ségrégation scolaire (classes spéciales, redoublements, etc.), mais offrent aussi une forme de dérogation ou d'assouplissement des logiques méritocratiques, pratiquement incontestées du temps de la massification (entre les années 1960 et 1990).

Enfin, pour comprendre pourquoi les politiques inclusives ont jusqu'ici peu fait débat, il faut envisager les manières contemporaines de faire de la politique éducative, que Xavier Pons (2022) qualifie de «*fast*-politiques». Elles sont rapidement imposées (Chauvière et Plaisance, 2008; Ramel, 2022; Woollven, 2021), afin de «surprendre les acteurs pour les orienter» (Pons, 2022, p. 8). Les syndicats ou associations représentant les enseignants et enseignantes sont, au mieux, consultés après la mise en œuvre, mais ne sont pas conviés à participer à leur définition. Le «transnationalisme», principe contemporain de légitimation, vise à s'épargner la cogestion, parfois difficile, des systèmes éducatifs avec les syndicats ou associations professionnelles (van Zanten, 2008). La profession enseignante se voit obligée d'accepter une réforme qui commence par une «déclaration» ou une «charte» de la part d'un organisme supranational (UNESCO, OCDE, UE, etc.) énonçant une posture essentiellement morale, difficile à remettre en question. Que ce soit au niveau international ou national, ces réformes sont promues par des «entrepreneurs de morale» au sens d'Howard Becker (1985). Ces derniers ne sont pas des enseignants ou des enseignantes, mais le plus souvent des psychologues, des philosophes, des sociologues, des cadres des fonctions publiques d'éducation ou des formateurs et formatrices d'enseignants et d'enseignantes. Par leurs pratiques de mobilité scientifique

et d'internationalisation de la recherche (création de réseaux scientifiques internationaux), par l'effet standardisant qui résulte des problématiques de recherche au niveau international (« diversité », « inclusion », « genre », etc.), ces « acteurs mondialisés » sont très largement impliqués dans le processus d'application de « solutions globales » (Pons 2022, p. 8). Sans être nécessairement « membres des classes supérieures » comme le suggérait Becker (1985), ils et elles surplombent, par leur profession et par des discours souvent moralisants, les enseignants et enseignantes. Ceux-ci se trouvent dans une position paradoxale : au centre de l'implémentation de l'inclusion scolaire, puisqu'on leur attribue « un rôle clé en tant que gestionnaires du processus éducatif » (UNESCO, 1994), ils et elles sont traitées comme une masse un peu rétive qu'il faudrait activer, soutenir, aider, enrôler, plutôt que comme une profession autonome capable de contribuer elle-même à définir son rôle, son activité et ses compétences. Si l'histoire du 20<sup>e</sup> siècle est riche de mouvements pédagogiques comme l'Éducation nouvelle (Riondet *et al.*, 2018), ou d'associations de professeurs et professeuses agissant pour changer les contenus de l'enseignement, l'inclusion n'est pas un de ces mouvements initiés par le corps enseignant. Pratiquement privé de parole et de marges d'organisation collective, celui-ci se trouve dès lors réduit à un discours protestataire sur le « manque de moyens ».

## **Ce qui se fait « au nom » de l'inclusion**

La perspective que nous adoptons dans cet ouvrage prend de la distance à la fois avec une conception selon laquelle l'inclusion ne serait qu'une affaire de « représentation » ou d'« état d'esprit » et qu'il suffirait de « changer les mentalités » pour voir se modifier la réalité du terrain, mais aussi avec le point de vue selon lequel, en dépit des discours politiques, aucune transformation n'aurait lieu. Notre ambition n'est pas davantage de prescrire les « bonnes pratiques » en matière de

pédagogie inclusive ni de présenter, à nouveau, l'histoire du mouvement inclusif. Il s'agit ici d'appréhender l'inclusion de manière critique<sup>3</sup> à l'aide des outils conceptuels et méthodologiques de la sociologie. Partant, cet ouvrage vise d'une part à identifier les cadres idéologiques de la « pensée inclusive » et d'autre part à investiguer les conséquences concrètes des politiques inclusives sur les acteurs et actrices de l'école. Autrement dit, son objectif est de mieux comprendre ce qui se fait « au nom » de l'inclusion et traite, dans un même mouvement, deux types de questionnements.

Premièrement, il paraît pertinent d'interroger de front les valeurs au nom desquelles l'inclusion est promue, de mieux comprendre ce que recouvre la pensée inclusive et d'identifier tant les idéaux mobilisés que ceux qu'elle éclipse. En célébrant certaines valeurs, telle la diversité, l'inclusion ne contribue-t-elle pas à en écarter d'autres ? Ou à tout le moins à proposer une vision limitée de la lutte contre l'échec scolaire ? Comme le soulignent Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex (2011), il semble qu'avec la mise en avant des principes de l'inclusion recule la préoccupation politique de démocratisation et de lutte contre les inégalités sociales d'apprentissage. Plus encore, ces auteurs voient l'affirmation d'une « logique d'adaptation des systèmes éducatifs à la "diversité" des individus, de leurs "talents" et "besoins", qui renoue avec une problématique de "mobilisation des réserves d'aptitudes" et avec une lecture individualiste et essentialiste des difficultés (ou de la réussite) scolaires » (p. 95). En favorisant cette perspective, la promotion de l'inclusion ne contribuerait-elle pas, paradoxalement, à faire disparaître les possibilités de transformations de l'ordre scolaire sur ses dimensions les plus fondamentales (sélection, exclusion, compétition, etc.) ?

<sup>3</sup> Pour reprendre les termes d'Eric Plaisance (2024), il s'agit de développer une « critique de la raison inclusive » qui n'a pas pour objectif de « culpabiliser des responsables », mais de « construire les conditions objectives de possibilité de réalités inclusives » (p. 24).

Deuxièmement, s'il est nécessaire de comprendre les sous-bassements idéologiques de la pensée inclusive, il ne faut pas pour autant s'y limiter. Les politiques inclusives ne peuvent être réduites à du discours : elles ont des conséquences tangibles, elles sont performatives. Et parce que les interprétations et les traductions de l'idéal inclusif sont diverses sur le terrain, on peut supposer qu'elles le transforment de bien des manières. Au titre de ces traductions, on peut observer une tendance à la fermeture des dispositifs séparatifs et à la (ré)intégration ou au maintien dans les classes ordinaires d'une partie des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers »<sup>4</sup>. Cependant, si les politiques inclusives reconfigurent les systèmes scolaires, le métier enseignant et les parcours scolaires des élèves, les pratiques effectives ne sont pas nécessairement en accord avec les ambitions initiales des promoteurs et promotrices de l'idéal inclusif, certains effets allant peut-être même à rebours des intentions de départ. Des travaux font à cet égard le constat de la reproduction d'un modèle intégratif, voire ségrégatif : les dépenses allouées servent parfois

<sup>4</sup> En Suisse, par exemple, le nombre d'élèves scolarisés dans des structures séparatives (établissements spécialisés ou classes spéciales) a diminué de 40 % ces deux dernières décennies (Lanners, 2020), passant d'un taux de séparation de 5,1 % en 1999 à 3 % en 2021. En France, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en école ordinaire ne cesse d'augmenter depuis la loi de 2015. Le ministère de l'Éducation annonçait qu'à la rentrée 2023, 436 000 élèves en situation de handicap étaient concernés, soit une hausse de 34 % par rapport à 2017 (<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>). Ces intégrations sont accompagnées, ces dernières années, d'un recrutement important d'enseignants et enseignantes spécialisées ou de professionnels et professionnelles non enseignants comme des éducateurs et éducatrices en milieu scolaire ou des assistants et assistantes scolaires. En France, le nombre d'AESH (accompagnants et accompagnantes d'élèves en situation de handicap) a augmenté de 42 % depuis 2017. Dans le canton de Vaud, à la rentrée 2023, près de 850 assistants et assistantes à l'intégration étaient mobilisées dans les 93 établissements que compte le canton contre 650 cinq ans plus tôt (soit une augmentation de 38%) <https://www.vd.ch/def/sg-def/rentree-scolaire-2023-2024>.

davantage à accompagner un élève pour qu'il «tienne» en contexte ordinaire qu'à modifier le paysage scolaire. On ferait alors de l'inclusion sans être inclusif, c'est-à-dire que l'on intégrerait des élèves dans les classes sans en changer l'environnement (Gardou, 2012). Le principe «d'inclusion par normalisation» (Ravaud et Sticker, 2000) semble primer: c'est à l'élève de s'adapter aux normes propres aux classes ordinaires. De telles pratiques sont parfois interprétées comme le résultat d'un inachèvement des politiques mises en œuvre. En effet, pour les «inclusivistes» ou pour les tenants et tenantes d'une «frange dure» comme les nomment Alexandre Sotirov, Valérie Angelucci et Laurent Bovey dans cet ouvrage, la révolution annoncée n'a pas (encore) eu lieu. À lire les auteurs et autrices qui observent les systèmes scolaires et les «réformes» inclusives à l'agenda dans de nombreux pays, l'implémentation est systématiquement incomplète. Un état des lieux réalisé à l'international en 2017 (Kohout Diaz et Trembley, 2017) mettait en avant des «axes de progression» et donnait à voir des projets encourageants, des pratiques inclusives prometteuses. Mais comme le pointent plusieurs rapports, les propositions inclusives se matérialisent à l'échelle internationale au compte-gouttes et de façon partielle (Akkari et Kalubi, 2023; UNESCO, 2020). L'explication couramment avancée pour justifier une telle situation internationale est celle des «résistances» opposées par les enseignants et enseignantes (Ebersold *et al.*, 2021; Ramel, 2010). Ainsi, si l'inclusion scolaire ne fait que marginalement l'objet d'oppositions sur le plan moral ou idéologique, c'est sur celui plus concret et plus discret des pratiques pédagogiques et didactiques, des temporalités, des moyens financiers et humains ou encore des espaces, que se manifestent les réticences. Pour Godefroy Lansade (2017), «sans doute n'est-ce pas tant le paradigme d'inclusion qui pose problème que les conditions de possibilité de sa mise en actes» (p. 22). Cependant, si l'inclusion apparaît comme un objectif inatteignable, elle serait – au nom des valeurs qu'elle



porte –une fiction porteuse, une «illusion nécessaire» (p. 21). Ne resterait alors – dans un cercle vertueux – qu'à travailler à «changer les mentalités» et à mieux former le corps enseignant en espérant une meilleure acceptation des élèves à besoins éducatifs particuliers et davantage d'inclusion.

## **Le canton de Vaud, un cas d'école de l'implémentation des politiques inclusives**

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage ont été rédigées par des chercheurs et chercheuses travaillant dans le canton de Vaud en Suisse romande et présentant des enquêtes menées auprès d'enseignants et enseignantes ou encore d'élèves scolarisés dans ce canton. Pour plusieurs raisons, celui-ci offre un terrain d'étude particulièrement intéressant.

Tout d'abord, en adéquation avec les injonctions internationales à favoriser une école qui assure un accès à l'éducation pour tous et toutes (UNESCO, 2005), le canton de Vaud s'est engagé en 2019 à orienter son système scolaire «vers une école à visée inclusive» (DFJC, 2019). Mise en œuvre à marche forcée, cette réforme intitulée «*Concept 360°*» vient mettre l'école vaudoise au diapason des prescriptions internationales et nationales en matière d'inclusion. Or, le canton de Vaud dispose d'un héritage scolaire ségrégatif très marqué puisqu'il a privilégié, dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, l'ouverture d'un grand nombre de classes spéciales et scolarisé les enfants handicapés dans des institutions spécialisées (Avanzino, 1993; Oberholzer, 2005). De plus, le système scolaire vaudois se caractérise par une pratique de l'orientation précoce (à l'âge de 12 ans) et par un recours important au redoublement. Il se trouve ainsi à un moment charnière de son histoire, navigant entre une visée inclusive et la perpétuation des logiques de séparation d'un certain nombre d'élèves. Ce canton est ainsi exemplaire d'un empilement de doctrines contradictoires.

En outre, à la suite de la néolibéralisation de l'éducation dans la plupart des pays du monde (Jones *et al.*, 2008; Levasseur, 2006; Maroy, 2013), le canton de Vaud a connu une importante décentralisation des établissements scolaires au cours des quarante dernières années. Cette décentralisation et cette injonction au pilotage local prend une ampleur particulière dans un État fédéral tel que la Suisse qui délègue la question de l'école aux cantons (Huguenin et Sogel, 2013), et peut-être plus spécifiquement dans le canton de Vaud, historiquement attaché à l'autonomie des communes. En conséquence, les établissements scolaires vaudois se sont vu confier la responsabilité de tâches comme le recrutement du personnel enseignant ou la gestion de l'enveloppe financière octroyée par le canton. Le *Concept 360°*, qui établit les bases de la politique inclusive du canton, prévoit d'ailleurs que chaque établissement élabore son propre «concept d'établissement». Contrairement à d'autres cantons romands encore imprégnés d'un modèle centraliste, les directions d'établissements vaudoises se trouvent ainsi pourvues d'une grande latitude pour répartir les ressources entre les divers types de dispositifs scolaires. Par exemple, l'établissement scolaire d'une commune peut décider d'allouer des ressources à l'intervention d'enseignants et enseignantes spécialisées dans les classes directement auprès des élèves alors qu'un établissement d'une commune voisine allouera ses ressources au maintien de classes spéciales. Il en résulte un vaste «archipel» de dispositifs hétérogènes (Bovey, 2022).

Ensuite, le canton de Vaud a vécu récemment un véritable «boom» économique, passant de la morosité financière des années 1990 à une croissance constante depuis le début des années 2000. Depuis une vingtaine d'années, le canton clôt ses budgets annuels avec un solde positif, le produit intérieur brut et le nombre d'emplois ne cessent d'augmenter. Les autorités disposent dès lors de moyens financiers conséquents, notamment à destination de la formation. La santé économique du canton tisse une toile de fond favorable au

déploiement d'une école dite inclusive, à la création de nouveaux emplois et à la mise en place de dispositifs dans les établissements scolaires ou en périphérie de l'école pour prendre en charge la diversité des situations scolaires.

Si l'élan inclusif de 2019 dans le canton de Vaud a été impulsé par une ministre socialiste, le département de la formation est placé depuis 2023 sous la responsabilité d'un conseiller d'État issu du parti libéral-radical. Avec l'alternance politique, le discours sur l'école est désormais davantage marqué par le pragmatisme et la politique des « petits pas ». À l'occasion de la rentrée scolaire 2023, et en réponse aux nombreuses critiques concernant l'école à visée inclusive, le chef du Département a utilisé l'image du « curseur » pour proposer de le bouger, car selon ses mots, « le curseur qui avait été mis, il faut le reconnaître, était très ambitieux [...] on va aller moins loin [dans l'inclusion] »<sup>5</sup>. Concrètement, l'État va rouvrir des classes spéciales. L'inclusion, selon cette perspective, serait donc à géométrie variable et devrait s'adapter à la réalité du terrain et à l'agenda politique : il existerait un seuil d'acceptation des élèves dans les écoles ordinaires ou, plus précisément, un type d'élèves qu'il serait préférable de ne pas accueillir<sup>6</sup>. Au nom de l'inclusion, tendent à se dégager des positionnements et des pratiques variées.

<sup>5</sup> La conférence de presse est disponible sur le site de l'État de Vaud : <https://www.vd.ch/def/sg-def/rentree-scolaire-2023-2024>.

<sup>6</sup> En France aussi, des critiques commencent à s'élever, notamment dans la presse, contre la mise en œuvre de la politique inclusive : « Éducation nationale : une mise en œuvre difficile de l'« école inclusive » pour les personnels du premier degré », *Le Monde*, 13 octobre 2023, à propos d'un rapport d'Eric Debarbieux et Benjamin Moignard sur l'école primaire française. Ombeline Accarion (vice-présidente EELV de la Loire-Atlantique chargée du handicap et professeure des écoles), « Pour l'inclusion scolaire, il faut désormais investir massivement dans la compétence des équipes pédagogiques », *Le Monde*, 6 février 2024. Sandrine Garcia, « La question n'est pas d'être philosophiquement pour ou contre l'inclusion », *Le Monde*, 13 mars 2024. « École inclusive : le Conseil constitutionnel censure une réforme introduite par l'Éducation nationale dans le projet de loi de finances », *Le Monde*, 29 décembre 2023.

## Plan de l'ouvrage

L'ouvrage se divise en deux parties correspondant aux deux questionnements évoqués en amont. Une première partie intitulée « La pensée inclusive » est composée de deux textes s'attachant à caractériser les politiques inclusives, les mots et les valeurs qu'elles véhiculent. Le premier chapitre, rédigé par Alexandre Sotirov, Valérie Angelucci et Laurent Bovey permet de concevoir comment, au fil des années, certains principes constitutifs de l'inclusion scolaire se sont cristallisés en évidences. L'intention dans ce chapitre est d'examiner avec un regard critique trois de ces principes afin d'entreprendre un travail de déconstruction, c'est-à-dire de faire émerger leurs impensés et leurs angles morts. Les évidences discutées sont a) l'appréhension de l'inclusion comme une suite chronologique naturelle du modèle de l'intégration scolaire, b) la promotion d'une politique de l'équité plutôt que l'égalité et c) la différenciation pédagogique et l'individualisation de la prise en charge de certains élèves. Le deuxième chapitre signé par Héloïse Durler est consacré aux « mots de l'inclusion ». Il a pour objectif d'identifier les termes dans lesquels sont décrits les problèmes mis en avant par les auteurs et les autrices du *Concept 360°* et de dégager les dimensions sous-jacentes des notions qui « réussissent publiquement », jusqu'à devenir des priorités politiques. Il met en lumière les impensés du discours pour mieux comprendre le monde social et les catégories qui orientent les actions des individus en son sein.

Une seconde partie, « L'inclusion en actes », donne à voir des exemples d'effets des politiques inclusives à partir de données empiriques : l'école inclusive est certes une idéologie politique, mais n'entraîne pas que du « bruit », elle a des effets sur la structure de l'école, ses acteurs et actrices ainsi que sur leurs pratiques. Le troisième chapitre, écrit par Philippe Losego, introduit cette section. Il vise à rendre compte de

l'intensification du travail pédagogique ordinaire en l'examinant au prisme de trois dimensions: a) l'injonction à la collaboration avec les autres professionnels et professionnelles et au partenariat avec les parents, b) la personnalisation des programmes pour certaines élèves et c) l'injonction à «différencier» la pédagogie pour l'ensemble des élèves. Il montre que, dans un contexte de mise en œuvre de politiques inclusives, ces trois dimensions, sans être inédites, sont à la fois systématisées et réorganisées dans une optique morale et politique renouvelée et ont des répercussions sur le travail enseignant. Laurent Bovey, dans le quatrième chapitre, propose une analyse des effets de la mise en œuvre de la réforme inclusive sur l'évolution de la frange d'élèves dérogeant aux normes scolaires, une frange qui se voit conjointement modifiée (en termes de public cible) et déplacée vers la classe ordinaire sans pour autant y être totalement «intégrée». Le propos est à la fois porté par une approche sociohistorique revenant sur l'héritage séparatif qui caractérise le système éducatif dans le canton de Vaud et soutenu par une analyse de la production des statistiques locales traduisant une intégration en trompe-l'œil. Le cinquième chapitre, rédigé par Héloïse Durler et Philippe Losego, traite des relations qui s'établissent entre les parents et l'école inclusive. Dépassant les discours promouvant le partenariat entre l'école et la famille, les auteurs montrent que les politiques inclusives tendent à isoler, dans les diverses catégories de «besoins particuliers», les élèves et leurs familles et à individualiser le traitement de ces dernières, ce qui permet à l'institution scolaire de poursuivre son chemin sans avoir réellement à s'ajuster. Finalement, le sixième chapitre rédigé par Laurent Bovey offre une analyse des effets des politiques inclusives sur les parcours scolaires des élèves désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Autrefois séparés, une partie de ces élèves se rapproche de la classe ordinaire en fréquentant l'un ou plusieurs des multiples dispositifs «interstitiels»

introduits sous l'impulsion des politiques inclusives. Ce rapprochement induit deux effets majeurs sur le parcours scolaire des élèves : d'une part, il fait apparaître des enjeux d'exclusion de l'intérieur et de stigmatisation et, d'autre part, il soumet une partie de ces élèves à une situation d'évaluation permanente.

La conclusion propose une synthèse des effets des politiques inclusives analysés dans les chapitres de l'ouvrage. Elle revient également sur les valeurs véhiculées par les politiques inclusives, notamment celle de diversité, et présente quelques réflexions pratiques et ouvertures scientifiques. En postface à cet ouvrage, la retranscription d'un entretien mené avec Serge Ebersold, professeur et détenteur de la chaire *Accessibilité* au Conservatoire National des Arts et Métier (CNAM), vient éclairer les dynamiques passées et présentes caractérisant les champs (scientifiques et politiques) dans lesquels la notion d'inclusion s'est progressivement imposée. Serge Ebersold – interlocuteur et observateur privilégié des politiques inclusives au niveau international – propose de penser l'inclusion avant tout comme « un objet politique traversé par les luttes et des enjeux qu'il convient de transformer en un objet scientifique », rejoignant ainsi le projet poursuivi dans l'ensemble de l'ouvrage.

## Références

- Akkari, A., et Kalubi, J.-C. (dir.) (2023). L'expérience du handicap à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 92.
- Avanzino, P. (1993). *Histoire de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*. Les Cahiers de l'EESP.
- Baluteau, F., Dupriez, V., et Verhoeven, M. (dir.). (2018). *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative*. Académia-L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Benn Michaels, W. (2023). *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'Agir.

- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Chauvière, M., et Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31-44.
- DFJC. (2019). *Concept 360°*. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>
- Ebersold, S., Emery, R., et Feuilladié, S. (2021). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 5-10.
- Frاندji, D., et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108. <https://core.ac.uk/download/pdf/47724864.pdf>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., et Malet, R. (2020). Introduction. Diversités, citoyenneté, sociétés inclusives, les nouveaux enjeux des politiques d'éducation. Dans B. Garnier, J.-C. Derouet, et R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques éducatives* (p. 7-25). Presses universitaires de Rennes.
- Green, A. (2008). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue française de pédagogie*, 3, 15-26. <https://journals.openedition.org/rfp/1993>
- Huguenin, J.-M., et Sogel, N. C. (2013). Les systèmes d'indicateurs des établissements scolaires de Suisse: quelle cohérence avec les déterminants de la performance scolaire? Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 157-180). De Boeck.
- Jones, K., Cunchillos, C., Hatcher, R., Hirtt, N., Innes, N., Johsua, S., et Klausenitzer, J. (2008). *Schooling in Western Europe: The New Order and its Adversaries*. Palgrave Macmillan.
- Kohout-Diaz, M., et Tremblay, M. (dir.) (2017). Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive. *Éducation comparée*, 18, 9-193.
- Lafore, R. (2016). Un nouveau paradigme pour l'action sociale. L'usager, la personne, le citoyen. Dans R. Lafore (dir.), *Refonder les solidarités* (p. 195-214). Dunod.
- Lanners, R. (2020). Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse. Analyse de la récente statistique suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 10(2), 39-46. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/119>
- Lansade, G. (2017). La « vision des inclus »: ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes

- désignés handicapés mentaux. *VST – Vie sociale et traitements*, 135(3), 16-23. <https://doi.org/10.3917/vst.135.0016>
- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 15-28.
- Losego, P. (2018). L'école moyenne en Suisse: Le cas du canton de Vaud. Dans F. Baluteau, V. Dupriez, et M. Verhoeven (Éds.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 55-83). Académia-L'Harmattan.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690.
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de «l'école de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 11-32). De Boeck.
- Mazereau, P. (2016). Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013). *Éducation et sociétés*, 38(2), 37-52. <https://doi.org/10.3917/es.038.0037>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Presses universitaires de France.
- Oberholzer, V. (2005). L'enfance inadaptée ou la «part maudite» de l'École vaudoise. *A contrario*, 3, 80-106. <https://doi.org/10.3917/aco.031.106>
- Plaisance, E. (2024). Les défis de l'éducation inclusive. Le vocabulaire change. Les discriminations persistent. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney, et M.-P. Matthey. (dir.). *Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 23-58). Éditions HEP BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7283.pdf>
- Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation: contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Cnesco-Cnam.
- Ragutt, F., et Helmchen, J. (2018). «L'école moyenne» – Le premier cycle du secondaire dans le système scolaire allemand. Dans F. Baluteau, V. Dupriez, et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 31-53). Académia-L'Harmattan.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 383-397). Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. (2022). Mise en œuvre de politiques inclusives: Quelles réalités locales? *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant - ANAE*, 177, 212-222.
- Ravaud, J.-F., et Sticker, H.-J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. *Handicap – Revue des sciences humaines et sociales*, 87, 1-17.



- Riondet, X., Hofstetter, R., et Go, H.-L. (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX<sup>e</sup> siècle*. Presses universitaires de Grenoble.
- Rogers, J. (1993). The Inclusion Revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11, 1-7.
- SPV - SSP - SUD. (2023). *Qu'en pense le terrain ? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive*. [https://spv-vd.ch/docs/Resultats\\_Ecole\\_visée\\_inclusive\\_VF.pdf](https://spv-vd.ch/docs/Resultats_Ecole_visée_inclusive_VF.pdf)
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre)
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>
- van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 69-92. <https://doi.org/10.7202/019473ar>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.



Première partie

# **La pensée inclusive**



Alexandre Sotirov,  
Valérie Angelucci  
et Laurent Bovey

# 1 | **L'inclusion et ses évidences**

## **De la pluralité des perspectives**

La notion d'inclusion est inscrite dans les programmes politiques de nombreux pays. Depuis la fin des années 1990, et sous l'égide de l'UNESCO, plusieurs États l'ont placée au cœur des réformes scolaires, sociosanitaires et plus généralement sociétales (Bouquet, 2015). L'inclusion est citée partout et déclinée dans divers domaines. On parle aujourd'hui autant d'architecture inclusive, d'inclusion scolaire, de finance inclusive que de médecine inclusive ou encore d'inclusion bancaire. Ces domaines ont en commun d'afficher leur volonté de contribuer à une plus grande justice sociale. Quelle que soit sa déclinaison, l'inclusion apparaît comme un projet social « juste » (Zaffran, 2015) au sens où elle a pour but de réduire les inégalités sociales et scolaires. À ce titre, elle bénéficie généralement d'un crédit positif. Sa diffusion est à la hauteur des ambitions sociales et politiques qu'elle porte : ce n'est plus aux individus de s'intégrer (et d'être accompagnés et/ou outillés pour le faire), mais à la société et à toutes ses institutions de se transformer pour faire une place à tous et toutes (Prud'Homme et

Ramel, 2016). Cependant, même si l'inclusion se présente comme un nouveau paradigme, il est difficile de dégager un consensus sur les contours de ce projet social, et ce, même parmi ses plus fervents défenseurs et défenseuses (Felder, 2018). Dans le champ scolaire, les promoteurs et promotrices du projet inclusif en soutiennent différentes versions (Bonvin *et al.*, 2013) qui s'inscrivent sur un continuum allant d'un positionnement « dur » à un positionnement plus « pragmatique »<sup>7</sup>. Ainsi, pour une frange dure, aucune structure séparative n'est envisageable. S'appuyant sur les résultats de travaux portant sur les effets du redoublement ou de la division en filières (Felouzis, 2014), cette perspective abolitionniste propose de faire tomber les différenciations structurelles verticales (redoublement) et horizontales (filières, classes spéciales, etc.) qui compartimentent la vie scolaire en argumentant notamment qu'elles occasionnent des ruptures dans les parcours scolaires et sont productrices d'inégalités et de stigmatisations (Bonvin, 2012). À cette proposition radicale répond une frange modérée qui prône une vision élargie de l'éducation, un système inclusif qui comprendrait des dispositifs de scolarité alternative. Les institutions spécialisées feraient partie intégrante d'un système éducatif global conçu comme un « continuum de prestations flexibles et interactives » (*flexible interacting continua of provision*) (Norwich et Gray, 2007). Cette manière de concevoir l'école comme une supra-institution (c'est-à-dire une école qui engloberait les institutions spécialisées) est autant défendue par des acteurs et actrices du terrain (Blanc, 2015)

<sup>7</sup> Ces positionnements sont à appréhender comme des idéaux-types, c'est-à-dire des modèles abstraits révélant des tendances et des logiques à l'œuvre dans la recherche sur l'inclusion. Les auteurs et autrices qui travaillent sur l'inclusion scolaire soulignent parfois les risques, les tensions, les dérives et les effets des pratiques inclusives.

que par des chercheurs et chercheuses (Baker, 2007)<sup>8</sup>. Cette frange plus consensuelle ou pragmatique conteste par ailleurs l'idée que l'abolition des différenciations structurelles soit efficace en termes d'apprentissages ou puisse réduire les inégalités scolaires (Norwich, 2008; Warnock, 2005). Dans cette perspective, la révocation des structures spécialisées ne serait envisageable que si l'accueil de leurs publics en milieu non spécialisé ne constitue pas un obstacle supplémentaire dans leurs trajectoires personnelles et sociales (par exemple, au niveau du bien-être, des possibilités d'apprentissages, du développement d'interactions sociales).

## Des principes de convergence

Ces perspectives se distinguent donc principalement sur le degré d'intensité avec lequel l'inclusion devrait être implémentée dans le domaine scolaire. Néanmoins, elles se rejoignent sur des principes pouvant être identifiés et interprétés comme des incontournables ou des impondérables de l'inclusion. En s'agrégeant, ces impondérables tendent à constituer un ordre moral et pratique de l'inclusion auquel il ne semble pas envisageable de déroger tant il s'affiche comme étant orienté vers davantage de justice. En d'autres termes, qui dit inclusion dit souscription à cet ordre, à cette « doxa inclusive ». Pris comme tels, ces impondérables se présentent comme des évidences en tant que « savoirs qui sont généralement admis et que les différentes institutions ont intérêt à entretenir » (Payet et Rufin, 2018, p. 7). Les évidences sont « des notions ou des thèses avec lesquelles on argumente, mais *sur* lesquelles on n'argumente pas » (Bourdieu et Wacquant, 1998, p. 109). Dès lors, Pierre Bourdieu (1993) affirme que le travail du ou de la sociologue

<sup>8</sup> Pour John Baker (2007), « special schools and inclusion should be two sides of the same coin » (p. 76). L'auteur ajoute que le rôle des écoles spécialisées est d'assurer l'accompagnement des élèves avec les besoins éducatifs les plus complexes et de soutenir les écoles ordinaires.

visé justement à (re)mettre en question ces notions ou ces thèses et à voir derrière chaque mot d'ordre une « catégorie réalisée », c'est-à-dire une évidence qui « contribue à donner une existence réelle à cette catégorie » (p. 36).

Remettre en question les évidences de l'inclusion est précisément l'objectif de ce chapitre. Or, cette entreprise ne semble possible qu'en déployant un effort de déconstruction comme l'entend Michel Chauvière (2018). Selon lui, il s'agit de dégager « certains implicites, angles morts [et] non-dits » (p. 24) contenus dans certaines propositions qualifiées de disruptives au sens où elles introduiraient une rupture avec des manières de faire jusque-là dominantes. Ce n'est donc qu'en déconstruisant les évidences qu'il sera possible, selon l'auteur, de cerner dans quelle mesure une école inclusive pourrait se réaliser. Ainsi, sans prétendre à l'exhaustivité, les trois évidences examinées dans ce chapitre sont largement défendues dans les textes-cadres<sup>9</sup> à une échelle internationale (UNESCO, 2017), à une échelle locale via le *Concept 360*<sup>10</sup> déployé dans le canton de Vaud en 2019 et dans certaines publications francophones et anglophones discutant d'inclusion depuis une vingtaine d'années. Ces évidences ont été sélectionnées sur la base de deux critères : celui de leur apparence disruptivité et celui de leur prévalence dans ces écrits.

Une première évidence de l'inclusion tient au remplacement du modèle intégratif par le modèle inclusif : l'inclusion

<sup>9</sup> Nous avons tenté de rendre compte des différents « étages » de textes politico-administratifs (international, national et régional) et de textes publiés dans des revues scientifiques et/ou professionnelles proposant des pistes ou des mesures en faveur d'une école inclusive.

<sup>10</sup> Il s'agit d'un « concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire » (Mot d'introduction au *Concept 360° par Cesla Amarelle*, ex-conseillère d'État du canton de Vaud). Ce « concept » redessine le catalogue et les protocoles de prise en charge des élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Il est placé sous le signe de l'école inclusive, de l'égalité des chances et de la gestion de la diversité.



est présentée comme la suite logique et chronologique de l'intégration scolaire. Une deuxième évidence touche au principe d'équité (donner à chacun et chacune ce dont il ou elle a besoin) qui est désormais préféré au principe d'égalité des chances ayant jalonné l'école de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Enfin, une troisième évidence tient à l'individualisation de la prise en charge des élèves et sa mise en œuvre pratique par le biais de la différenciation pédagogique. Les auteurs et autrices mobilisées dans ce chapitre n'ont pas été recensées de manière systématique, mais représentent les différents courants en Europe et en Amérique du Nord qui s'intéressent aux questions d'inclusion. Il resterait à mener une recherche ambitieuse pour comprendre comment ces différents auteurs et autrices se rencontrent, se lisent, s'inspirent parmi ou s'achoppent sur des points voire s'opposent lors de colloques scientifiques et dans les revues scientifiques ou professionnelles.

## **Pratiquer l'intégration en attendant l'inclusion**

L'inclusion est présentée par plusieurs auteurs et autrices comme l'aboutissement d'un long processus dans l'histoire de l'école, marqué par une succession de remises en question d'ordre éthique (Mittler, 2000; Thomazet, 2006). Trois étapes ou modèles sont généralement distingués : la séparation scolaire, l'intégration, puis l'inclusion.

La première étape – que les auteurs et autrices situent entre la fin du 19<sup>e</sup> siècle et les années 1960-1970 – est décrite comme une période de séparation systématique des enfants « trouble[ant] l'ordre scolaire » (Zaffran, 2007, p. 22). Certains élèves sont séparés et regroupés au sein d'institutions ou d'établissements spécialisés en marge des écoles ordinaires. Ces dispositifs séparatifs permettent à la fois de scolariser une partie de la population auparavant privée d'instruction tout en préservant le bon fonctionnement des écoles ordinaires. Dès le début du 20<sup>e</sup> siècle dans plusieurs pays européens, des classes

spéciales – classes de perfectionnement, classes de développement – sont créées au sein même des écoles pour accueillir les « anormaux » et les « inadaptés » de l'école (Vial, 1990; Winzer, 1993). Se développent ensuite tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, en marge de la classe ou de l'école, de multiples dispositifs spécialisés s'attachant à prendre en charge des catégories d'élèves spécifiques : troubles du comportement, handicap physique, retard mental, haut potentiel, etc.

La seconde étape, celle de l'intégration scolaire, débute dans les années 1960. Elle est contemporaine d'une reconnaissance du statut de handicap pour les enfants et de toutes les techniques de réadaptation qui l'accompagnent (Calvez, 1994). La dynamique de cette seconde étape se construit autour de l'intégration au cas par cas des élèves handicapés dans les structures scolaires ordinaires selon leur capacité à s'adapter au rythme et à l'organisation de l'école. Cet accueil au compte-goutte a notamment été rendu possible par la mobilisation d'associations de familles revendiquant l'amélioration des conditions de scolarisation et le droit à l'éducation de tous les enfants (Pelka, 2012; Prud'Homme *et al.*, 2016).

L'inclusion est, quant à elle, présentée dès la fin des années 1980 comme un modèle innovant : un troisième modèle où le primat est accordé au droit d'être scolarisé en école ordinaire plutôt qu'à la capacité de l'enfant à se fondre dans le fonctionnement scolaire. Ce n'est plus à l'individu de s'intégrer, mais à l'école, les institutions, la société de se transformer et s'adapter pour accueillir tous et toutes. Dans ce modèle, c'est à l'institution scolaire d'offrir un cadre d'enseignement censé rendre possible la participation de tous les élèves et plus seulement à une frange méritante. En proposant une refonte radicale de l'école, l'inclusion vise à « dépasser [l]es expériences d'intégration occasionnelles et discontinues » (Chatelangat et Grivel, 2008, p. 112).

Cette modélisation en trois étapes distinctes comporte l'avantage de pouvoir discerner le chemin parcouru et la

manière de concevoir la scolarisation des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Mais cette représentation en trois temps induit plusieurs problèmes.

Premièrement, elle donne l'impression que les modèles (lestés de réformes et de nouveaux dispositifs scolaires) se succèdent et se remplacent. On serait par exemple passés en 1960 à un nouveau modèle: élèves et enseignants et enseignantes auraient vu leur école changer de structure, de public et de missions. Dans les faits, les réformes et les dispositifs qui les constituent se superposent tel un « millefeuille » (CNESCO, 2016) davantage qu'ils ne se substituent. En suivant Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex (2011), ces périodes, ces modèles ou ces paradigmes sont à appréhender comme des constructions historiques afin de « ne pas s'en tenir à une pensée évolutionniste simpliste, mais bien plutôt de rendre compte de chevauchements et recouvrements de temporalités » (p. 96). Le cas du canton de Vaud est exemplaire de cette superposition des trois modèles séparatif, intégratif et inclusif. En 2019, 1,7% des élèves vaudois étaient scolarisés dans des institutions spécialisées, 1,6% dans des classes spéciales (DFJC, 2019b). En même temps, un nombre important d'élèves étaient intégrés dans les classes ordinaires avec du soutien spécialisé. Les élèves sourds sont emblématiques de ce courant intégratif: scolarisés jusqu'en 2010 dans un établissement spécialisé (l'établissement cantonal pour les enfants sourds, l'ECES), ils et elles sont désormais presque tous et toutes intégrées dans les classes ordinaires du canton moyennant soutien et support technique. L'école vaudoise conserve donc des dispositifs séparatifs (écoles spécialisées et classes spéciales), intègre certains élèves en classe ordinaire tout en revendiquant et en s'inscrivant désormais dans une visée inclusive (DFJC, 2019a).

Deuxièmement, en véhiculant une représentation de l'inclusion comme point d'arrivée « naturel » d'un processus sociohistorique, cette modélisation ne prend pas en

considération la force du phénomène de «dépendance au chemin» (Palier, 2014) qui tend généralement à toucher toutes les institutions. Selon ce phénomène, les choix historiques pris par les institutions ne se substituent pas les uns aux autres, ils se superposent comme des couches sédimentaires. En effet, tout choix devient «de plus en plus contraignant à mesure qu'il s'inscrit dans la durée, du fait de nombreux mécanismes de rendements croissants (*increasing returns*), liés aux coûts d'investissement, aux effets d'apprentissage, de coordination et d'anticipation» (p. 412). Il est alors préférable de se tourner vers une adaptation de l'institution existante aux nouvelles injonctions plutôt que de la révolutionner. De plus, les acteurs et actrices œuvrent pour légitimer l'existence des dispositifs dans lesquels ils et elles travaillent, les modifient pour les faire durer, accueillent de nouveaux publics: les dispositifs ont une «tendance auto-poïétique» (Behrens, 2016, p. 90) et ne ferment ou ne disparaissent pas facilement. Pour ce qui concerne l'école, ce phénomène permet de considérer que les pratiques inclusives sont davantage des tentatives d'aménagement sur des substrats séparatifs et intégratifs plutôt qu'à la base de la création d'une nouvelle école inclusive. Cette dépendance au chemin pourrait ainsi expliquer le fait que dans le projet vaudois ou ailleurs en Suisse, il n'est pas question de viser une école «inclusive», mais de mettre en place une école «à visée inclusive» (par exemple, les «standards pour un système scolaire à visée inclusive» (INTEGRAS, 2019) sous-entendant une manière d'approprier les discours inclusifs au sein d'une institution au fonctionnement bien huilé et déjà partiellement déterminé par des choix antérieurs. L'inclusion, désignée d'emblée comme un horizon inatteignable, y est désormais présentée comme une tendance plus qu'un objectif en soi<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> L'école vaudoise s'offre même un pléonasme: le sous-titre du *Concept 360°* est «Vers une école à visée inclusive».

Troisièmement, cette représentation chronologique suggère que ces étapes sont des suites logiques ou naturelles qui démontreraient un certain progrès, une évolution positive. Raymond Vienneau (2006) affirme en effet que « [l']inclusion scolaire est le prolongement naturel du courant d'intégration scolaire amorcé au cours des années 1970 [...] » (p. 10). Dans un registre similaire, John Lord et Peggy Hutchison (2007) déclarent que si l'inclusion est un mouvement plus ample que l'intégration, « cependant, l'inclusion débute avec l'intégration où les personnes marginalisées partagent des espaces physiques avec les autres citoyens »<sup>12</sup> (p. 13). Cette dernière déclaration laisse supposer qu'il suffirait de systématiser les intégrations physiques et sociales pour réaliser un système inclusif. Si l'on suit ce principe, il s'agirait de changer les mentalités à force d'intégration pour favoriser l'émergence d'une culture inclusive dans les écoles. Plusieurs auteurs et autrices (de la frange dure) contestent l'idée que l'inclusion serait une simple optimisation de l'intégration (Le Capitaine, 2013; Rogers, 1993) en soulevant qu'il s'agit de modèles antagoniques. Pour certains d'entre eux et certaines d'entre elles, si le modèle inclusif se développe bien après le modèle intégratif, il s'y oppose et représente un changement de paradigme, une révolution conceptuelle qui nécessiterait de repenser l'école à nouveaux frais (Mazereau, 2009). Pour Éric Plaisance *et al.* (2007), « [c]ette nouvelle notion correspond ainsi à un renversement de perspective, par rapport à l'intégration. Ce sont deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes » (p. 161). L'accompagnement individualisé, la mise en place de projets personnalisés, mais également par extension la préservation d'un système scolaire compétitif et sélectif (filières, évaluation) sont perçus

<sup>12</sup> Traduction libre des auteurs et de l'autrice de: « [i]nclusion does, however, begin with integration, where people who are marginalized join with other citizens in shared physical settings » (p. 13).

comme autant d'éléments faisant barrage à l'émergence d'une école inclusive (Benoit, 2014; Thomazet, 2008).

## Viser l'équité plutôt que l'égalité

Aux discours promouvant le principe moral d'égalité se sont peu à peu substitués ceux prônant celui d'équité, car ce dernier tendrait à produire moins d'injustice. John Rawls, philosophe politique nord-américain, a même intitulé l'un de ses ouvrages *La justice comme équité* (1985). Cependant, cette mutation s'est effectuée de manière progressive et le principe d'égalité s'est subdivisé en plusieurs branches au point de perdre peu à peu son sens originel. Comme le rappelle Jocelyn Beausoleil (1984), le principe d'égalité provient des contestations de la structure sociale qu'ont connues les sociétés dites occidentales. L'égalité se serait alors imposée comme une « "norme fixe et universelle", définie *a priori* » (Burgi-Golub, 1996, p. 71) et supposant que tous les individus devraient être traités de la même manière au regard du principe qu'ils sont égaux en droit. Les singularités de chacun sont alors ignorées pour éviter toute inégalité de traitement. Ce modèle égalitariste a notamment influencé les politiques d'intégration d'élèves en situation de handicap et a pu produire des discriminations :

Invoquant l'égalité, [les politiques intégratives] ont versé dans l'égalitarisme. Elles ont traité comme les autres, c'est-à-dire sans adaptation particulière, les élèves en situation de handicap, ou les ont soumis à des exigences très, voire trop, fortes pour qu'ils se hissent au niveau de leurs camarades. Les enfants qui n'étaient pas en mesure de répondre aux normes imposées se sont trouvés exclus de l'école ordinaire, ou marginalisés en son sein. (Garel, 2010, p. 159)

En appliquant formellement le principe d'égalité, l'institution scolaire serait réduite à fonctionner sur un mode d'«indifférence aux différences» (Bourdieu, 1966) conduisant à légitimer des inégalités sociales antérieures et à les reproduire. Autrement dit, en ayant pour ligne d'horizon l'égalité entre tous les élèves, l'école contribuerait à la perpétuation des inégalités sociales. Les insuffisances de ce principe sont d'autant plus marquées que l'institution scolaire cherche à développer sa politique d'accueil en école ordinaire d'élèves jusque-là scolarisés au sein d'établissements spécialisés. Comme pour déjouer les critiques qui lui étaient adressées, le principe d'égalité a évolué et s'est peu à peu divisé en différentes ramifications précisant chacune le sens qui lui était attribué. François Dubet (2009) en définit trois : l'égalité d'accès qui cherche à «ouvrir» le plus largement les portes des différentes étapes de la scolarité, l'égalité des résultats qui vise à réduire les écarts tolérables entre les meilleurs et les moins bons élèves ainsi que l'égalité des chances qui ambitionne de faire parvenir un maximum d'élèves aux derniers échelons de l'enseignement supérieur, indépendamment de leur milieu social d'appartenance. Comme le suggère l'auteur, si cette dernière paraît *a priori* comme la plus juste – ou la moins injuste –, l'égalité des chances ne se construit pas moins sur une base méritocratique qui sous-entend que la hiérarchisation scolaire des élèves dépendrait de leur mérite. Les inégalités scolaires deviennent alors des inégalités justes, car elles proviennent d'une compétition «neutralisant les effets des inégalités sociales situées en amont de l'école» (p. 20). *In fine*, le diplôme devient l'emblème, la part visible du mérite de chaque élève<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> La recherche menée par Marie Duru-Bellat et Élise Tenret (2009) tend à nuancer l'intériorisation de cette logique en montrant que pour une majorité des étudiants et étudiantes lors de leur enquête, la réduction du mérite individuel au mérite scolaire doit être questionnée.

Le principe d'équité s'est développé au sein d'une frange exprimant des critiques sur la logique de reproduction préservée par la promotion de l'égalité des chances. En effet, ce n'est pas parce que l'école déclare défendre l'égalité des chances qu'elle parvient à neutraliser l'effet des inégalités se situant en amont de l'école (par exemple, Duru-Bellat, 2002). Autrement dit, la capacité des élèves à être méritants au regard des normes scolaires dépend en partie de leur origine sociale et les élèves de milieux sociaux favorisés ont de fait plus de chance que leurs pairs d'origine populaire d'atteindre un niveau de scolarité élevé. L'équité propose justement de rompre avec cet ordre. Y parvenir reviendrait à effectuer « le passage d'une société où les individus occupent une place prédéterminée à une société ouverte où chacun peut aspirer librement à une situation meilleure » (Demeuse et Baye, 2005, p. 158). Pour Michel Borgetto (2000), l'équité serait « un principe susceptible à la fois de faire reculer les inégalités et de favoriser l'égalité des chances » (p. 130). En d'autres termes, l'équité serait donc le moyen d'atteindre l'objectif initial de l'égalité des chances tout en réduisant les effets insidieux de la méritocratie.

Pourtant, toujours selon Borgetto, cette démarche ne semble possible qu'en évitant la confusion de ces principes et en clarifiant le sens de leur relation. Ce qui ne semble pas être fait dans les textes cadres mobilisés ici. D'une part, le guide de l'UNESCO pour l'inclusion (2017) définit l'équité de manière allusive en indiquant qu'elle suppose que « l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance » (p. 7). D'autre part, il est écrit dès le début du *Concept 360°* (DFJC, 2019a) qu'« [u]ne vision globale des prestations qui répondent directement ou indirectement aux besoins spécifiques des élèves permet d'identifier et de sélectionner celles qui sont les plus adaptées à chaque situation et y garantir un accès équitable » (p. 1). Ainsi, dans ces deux textes, l'équité se présente comme le point de départ du jeu scolaire. Elle se



confond d'emblée avec l'égalité des chances – au sens d'avoir l'ambition que tous les élèves aient les mêmes chances de développer leurs compétences – et il y a de fortes probabilités pour qu'elle ne puisse pas inverser la «tendance lourde» de la reproduction sociale. Prise ainsi, l'équité se résume à une innovation rhétorique et sémantique qui ne modifie que peu la donne. On peut même se demander si le modèle de l'équité, tel qu'il est défendu dans les textes-cadres, n'est pas susceptible de renforcer l'individualisation du traitement de la différence et l'individualisation des parcours des élèves et, partant, les inégalités scolaires qu'il vise justement à contrer.

En suivant la réflexion de Borgetto (2000), l'équité et l'égalité des chances ne devraient pas être confondues et le second principe devrait être le point d'arrivée du premier. L'équité devrait conduire les élèves à disposer des mêmes chances. En outre, même si les principes d'équité et d'égalité des chances étaient articulés de cette manière au sein des textes-cadres, ces derniers semblent gouvernés par la question suivante : «Qu'est-ce qu'on doit faire pour que tout le monde gagne au jeu scolaire?» Pour Dubet (2020), une telle question est «absurde». En s'appuyant sur les travaux de Rawls, il affirme que la question essentielle devrait plutôt être : «Qu'est-ce qu'on doit aux vaincus du jeu scolaire?» À nouveau, dans leur forme actuelle, aucun des textes-cadres ne paraît en mesure de définir qui sont les vaincus de l'école inclusive et ce qui leur est dû.

## **Célébrer la diversité et différencier la pédagogie**

Serge Ebersold (2015) mentionne que l'une des finalités originelles de l'inclusion est «de renforcer la réceptivité de la société à la différence» (p. 68). Pour se montrer convaincantes, les politiques inclusives sont donc elles-mêmes supposées tendre vers cette finalité de reconnaissance des différences et vers «un système qui non seulement tolère,

mais accueille et célèbre la différence» (Vienneau, 2004, p. 129). C'est notamment au regard de cette finalité de reconnaissance de l'altérité que les textes-cadres et une large production de textes scientifiques avancent l'argument selon lequel les différences interindividuelles ne devraient plus être considérées comme des obstacles aux enseignements, mais comme des sources de richesse<sup>14</sup>. Ces dernières années, plusieurs publications sont représentatives de ce courant de réhabilitation et de reconnaissance des différences perçues comme une plus-value pour l'école, que cela soit les élèves issus de la migration (Bader et Fibbi, 2012) ou les élèves en situation de handicap (Fortier, 2016; Tremblay, 2012). La différenciation (c'est-à-dire l'acte d'établir et reconnaître des différences) permettrait de reconnaître les individus comme des êtres singuliers. Les différences entre les élèves – culturelles, sociales, linguistiques, comportementales, psychologiques, affectives, etc. – sont alors conçues comme autant de biens et d'atouts avec lesquels il est attendu que les enseignants et enseignantes composent pour développer leur enseignement<sup>15</sup>. Pratiquer la différenciation pédagogique<sup>16</sup> revient à favoriser un « modèle collaboratif de pratique enseignante centrée sur la diversité » (Prud'homme *et al.*, 2005,

<sup>14</sup> Par exemple dans le guide pour l'inclusion de l'UNESCO (2017, p. 35), on peut lire : « Valoriser la diversité des apprenants : les différences entre élèves sont perçues comme une richesse et un atout pour l'éducation ». Cette valorisation « naïve » est notamment critiquée par Christine Delphy (2008) ainsi que par Magdalena Le Prévost (2010) qui s'interroge : « [Q]uel(le)s sont en effet exactement ces élèves "hétérogènes" ? Toutes les différences sont-elles aussi différentes les unes que les autres ? » (p. 62)

<sup>15</sup> Dans un récent article, Sandrine Garcia (2021) souligne que le flou notionnel entourant la différenciation pédagogique et son absence de mise en relation avec un objectif explicite de réduction des inégalités comporte le risque de « conforter une vision naturalisation des différences » (p. 1-2).

<sup>16</sup> La différenciation pédagogique est une notion polysémique. Elle rassemble un large éventail de pratiques allant de la différenciation structurale aux pratiques de différenciation (Connac, 2021). Notre questionnement se base plus spécifiquement sur les pratiques de différenciation.

p. 20) qui permet d'accorder l'enseignement aux besoins des élèves (Forget, 2018). Concrètement, il s'agit pour le personnel scolaire de «trouver divers moyens d'amener chaque élève au maximum de son potentiel, tout en ayant des objectifs communs» (Leroux et Paré, 2016, p. 33). Ces pratiques de différenciation ont ainsi pour objectif de s'assurer que l'enseignement soit accessible à tous les élèves dans le but de favoriser leur réussite scolaire, et plus encore, dans le but de leur permettre de s'approprier durablement les savoirs scolaires (Connac, 2021). Dans ce contexte, la différenciation pédagogique apparaît comme un moyen de valoriser l'hétérogénéité des élèves tout en la rationalisant, c'est-à-dire en ne perdant pas de vue le souci de faire progresser l'ensemble de la classe. Ainsi, cette modalité d'enseignement tente d'incorporer en pratique cette tension entre valorisation des différences et préservation d'une certaine homogénéité du groupe classe.

Ce qui peut être problématique dans la différenciation pédagogique, ce sont ses conditions d'application et le fait de partir du postulat selon lequel tous les enseignants et toutes les enseignantes porteraient le même regard sur cette pratique, quels que soient leurs contextes d'enseignement ainsi que leurs dispositions professionnelles et personnelles. En d'autres termes, que l'enseignant ou l'enseignante travaille dans une classe réputée difficile ou pas, souscrive pleinement ou pas au postulat d'éducabilité de tous les élèves, perçoive dans la diversité des élèves une source de richesse pour son activité ou pas, il ou elle verrait la même utilité et le même sens à la différenciation pédagogique. La notion de différenciation est supposée répondre à l'hétérogénéité des élèves, mais elle postule une homogénéité de l'éthique professionnelle et des contextes d'activité: tous les enseignants et toutes les enseignantes, quelles que soit leurs situations (professionnelle comme personnelle) verraient d'un bon œil la diversité des élèves et souscriraient au principe d'éducabilité de tous et de toutes. Pourtant, les caractéristiques biographiques des professionnels et des

professionnelles semblent avoir un impact important sur la manière d’appréhender l’hétérogénéité des élèves à travers les modalités de transmission des savoirs. Jérôme Deauvieu (2009) montre par exemple que les enseignants et enseignantes se déclarent le plus à gauche de l’échiquier politique vont privilégier, dans des classes difficiles, une différenciation misant sur l’acquisition des points essentiels du curriculum par tous les élèves. Dans une dynamique inverse, ceux et celles qui se déclarent le plus à droite feront de la différenciation en réduisant la quantité de travail écrit sans adaptation du programme de leur discipline. Il est donc possible d’émettre l’hypothèse selon laquelle les pratiques de différenciation pédagogique permettent de valoriser la diversité uniquement en présence de « clients idéaux » (Becker, 1956/1997) et de professionnels idéaux. En ce sens, François Baluteau (2014) affirme que « la différenciation pédagogique, observée par les sociologues, révèle globalement des mécanismes plutôt opposés à ces principes [de prise en compte de la diversité et de réussite pour tous et toutes] en prenant la voie d’une hiérarchisation du curriculum selon les publics et d’une différenciation pénalisante pour les plus en difficulté » (p. 59-60). La différenciation peut dès lors être un outil d’augmentation<sup>17</sup> et de justification des inégalités scolaires tant en termes d’acquisition des savoirs que de trajectoires au sein du système. Ainsi, comme le préconisent Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail (2020), il est possible d’appréhender les apports qu’une approche sociologique des modalités de transmission des savoirs peut avoir sur la production des inégalités scolaires.

<sup>17</sup> Pour Sabine Kahn et Elsa Roland (2021), « [à] ce temps précis de la réflexion, nous pouvons simplement penser que moins une pédagogie différenciée est intégrée au fonctionnement ordinaire de la classe, moins elle est l’affaire du groupe classe (élèves et enseignants) dans son entier, moins elle est pensée *a priori*, moins elle prend en compte les spécificités des savoirs à apprendre et plus elle risque d’être différenciatrice, c’est-à-dire augmenter les écarts d’apprentissage au détriment des élèves les plus fragiles » (p. 13).

## Interroger les évidences, interroger le progrès

Cet exercice de déconstruction des évidences permet d'éviter, il nous semble, deux écueils autour de l'inclusion. D'un côté, une attitude béate qui prendrait le paradigme de l'inclusion pour argent comptant et ferait de l'inclusion non plus une notion en construction (donc soumise à la critique), mais un postulat, c'est-à-dire un principe faisant l'économie de la démonstration. De l'autre, une attitude conspirationniste qui verrait derrière l'inclusion la fabrique d'une illusion visant à masquer des questions d'inégalités sociales et scolaires trop gênantes pour les États. Derrière un vernis inclusif se cacheraient les éternels processus de marginalisation scolaire : une sorte d'*inclusion washing* (à l'image du *greenwashing*). À distance de ces deux attitudes, l'exercice de déconstruction qui vient d'être proposé permet avant tout une ouverture sur de nouvelles questions critiques défendues dans cet ouvrage. Quels sont les effets des politiques inclusives sur les systèmes scolaires ? Que font les nouveaux dispositifs scolaires aux acteurs, actrices et à leurs publics ? Comment s'implémente une telle idée dans la pratique enseignante, dans l'organisation de l'école et dans l'agencement des dispositifs ?

En définitive, l'évidence qui supprime toutes celles présentées plus haut est que l'inclusion, parce qu'elle est le résultat de l'évolution de la société et des mentalités, serait nécessairement un signe de progrès social, que l'on irait forcément vers le beau et le mieux. La critique du progrès a déjà été formulée par certains et certaines philosophes et sociologues (par exemple, Chabault, 2020 ; Rosa, 2014). En suivant Sophie Wahnich (2010), cette critique a notamment été portée par le philosophe Walter Benjamin, figure de l'École de Francfort, qui voit moins dans l'histoire un « ruban qui se déroule sans heurts » qu'un « lacis complexe fait de détours, de régressions,

de bifurcations et d'avancées» (p. 41). En ce sens, il invite à procéder à l'exercice d'un « pessimisme actif » pouvant se traduire, entre autres, par un effort de déconstruction des allants de soi. Afin de contribuer à ce vaste programme, il resterait donc à analyser précisément l'architecture de l'évidence de l'inclusion. Si l'on connaît plus ou moins l'histoire des textes fondateurs à l'international et leur diffusion dans les États, il reste à tracer le parcours d'une telle « idée » au niveau régional, puis à l'échelle des établissements scolaires et des acteurs et actrices de terrain. Il faudrait également proposer une analyse à la fois générale et fine des axes de résonance de cette évidence générale qui renseignerait sur la façon dont l'idée de l'inclusion se diffuse, s'alimente, se partage, se simplifie ou se complexifie à travers, d'une part, les échanges animant la communauté des chercheurs et chercheuses et des professionnels et professionnelles (dans les congrès, les groupes de travail et les publications) et, d'autre part, les collaborations entre la recherche et les administrations scolaires.

## Références

- Bader, D., et Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants: un véritable potentiel*. Université de Neuchâtel/Swiss Forum for Migration and Population Studies. [https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht\\_f-1.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht_f-1.pdf)
- Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN : implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22(2), 72-77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00450.x>
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.4541>
- Beausoleil, J. R. (1984). À quoi peut bien servir la notion d'égalité si elle n'est ni vraiment heuristique ni simplement éristique ? *Philosophiques*, 11(1), 137-155. <https://doi.org/10.7202/203246ar>
- Becker, H. S. (1956). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 257-270). De Boeck/INRP.

- Behrens, M. (2016). Discussion conclusive. Dans M. Behrens et A. Bourgoz Froidevaux (dir.), *Réflexions sur l'avenir de l'éducation : quelques jalons et perspectives* (p. 79-94). IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189-204. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0189>
- Blanc, C. (2015). École inclusive et séparative : une question actuelle de territoire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 29-35.
- Bonvin, P. (2012). Ruptures dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin, et L. Lafortune (dir.), *Les transitions scolaires* (p. 194-218). Presses de l'Université du Québec.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod, D., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : quel positionnement pour soutenir le développement d'une pédagogie inclusive ? *European Journal of Disability Research*, 7(2), 127-134.
- Borgetto, M. (2000). Équité, égalité des chances et politique de lutte contre les exclusions. Dans G. J. Guglielmi (dir.), *L'égalité des chances : Analyses, évolutions, perspectives* (p. 115-138). La Découverte.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3, 15-25.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32-36.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L. (1998). Sur les ruses de la raison impérialiste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 121(1), 109-118.
- Burgi-Golub, N. (1996). Égalité, équité. Les catégories idéologiques des politiques publiques. *Politix*, 9(34), 47-76.
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 61-88.
- Chabault, V. (2020). Éloge du magasin. Contre l'amazonisation. Gallimard.
- Chatelanat, G., et Grivel, P. (2008). L'inclusion préscolaire : sens et contresens d'une action associative. Dans G. Pithon, C. Asdih, et S. J. Larivée (dir.), *Construire une "communauté éducative" : Un partenariat famille-école-association* (p. 111-127). De Boeck Supérieur.
- Chauvière, M. (2018). Déconstruire la rhétorique du parcours et de la coordination. Dans N. Guirimand, P. Mazereau, et A. Leplège (dir.), *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social : décroiser/ordonner les parcours de vie et de soin* (p. 23-34). Champ social Éditions.
- CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse*. CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier\\_synthese\\_inegalites.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf)

- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute.
- Deauvieu, J., et Terrail, J.-P. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie*, 11(2), 167-187.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les "autres" ?* La fabrique éditions.
- Demeuse, M., et Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 149-170). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0149>
- DFJC. (2019a). *Concept 360°*. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>
- DFJC. (2019b). *Rentrée scolaire 2019-2020*. Canton de Vaud. Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture. <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/secretariat-general-du-departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-sg-def/rentree-scolaire-2019-2020>
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif* (p. 17-34). Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2020). Peut-on produire des inégalités justes dans un monde de promotion de l'égalité ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 58. <https://journals.openedition.org/edso/12892>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., et Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Ebersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, 11(3), 57-70. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0057>
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54-70.
- Felouzis, G. (2014). Comment se construisent les inégalités scolaires ? Dans *Les inégalités scolaires* (p. 68-98). Presses universitaires de France.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnet de sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/f4d96c48-9044-440e-a65e-333e5c1d58e6/download>



- Fortier, H. (2016). *Inclusion scolaire et richesse des différences : Socialisation et apprentissages*. Edilivre-Aparis.
- Frandji, D., et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- Garel, J.-P. (2019). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- INTEGRAS. (2019). *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*. Integras, Association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée. <https://www.integras.ch/fr/actualites/574-les-standards-nationaux-elabores-par-integras-standards-pour-un-systeme-scolaire-a-visee-inclusive>
- Kahn, S., et Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://journals.openedition.org/edso/13800>
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1, 125-131.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 55-66.
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique. *Vivre le primaire*, 29(1), 33-35.
- Lord, J., et Hutchison, P. (2007). *Pathways to inclusion : Building a new story with people and communities*. Captus Press.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 42(1), 13-32.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. Fulton.
- Norwich, B. (2008). Special Schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Norwich, B., et Gray, P. (2007). Special schools in the new era : conceptual and strategic perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 84-88.
- Palier, B. (2014). Path dependence (dépendance au chemin emprunté). Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 411-419). Presses de Sciences Po.
- Payet, J.-P., et Rufin, D. (2018). *Sociologie de l'éducation : une introduction critique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Pelka, F. (2012). *What we have done : an oral history of the disability rights movement*. University of Massachusetts Press.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'Homme, L., et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). De Boeck Supérieur.
- Rawls, J. (1985). *La justice comme équité. Une reformulation de théorie de la justice*. La Découverte.
- Rogers, J. (1993). The Inclusion Revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 11, 1-7.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La découverte.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 1, 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Armand Colin.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wahnich, S. (2010). Critique du progrès. *Vacarme*, 53(4), 40-42. <https://doi.org/10.3917/vaca.053.0040>

- Warnock, M. (2005). Special schools or not? *Education Review*, 19(1), 13-17.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.
- Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire: l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 71-80. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.006.0071>



Héloïse Durler

## 2 | **Les mots de l'inclusion. Comment les problèmes de l'école (ne) sont (pas) nommés**

À la rentrée 2019, le département de l'éducation du canton de Vaud a réorganisé les mesures de soutien destinées aux élèves en difficulté. Cette réorganisation est présentée dans un texte de 80 pages, intitulé *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire* (DFJC, 2019) complété par des annexes et précédé par un avant-propos de Cesla Amarelle, la conseillère d'État alors en charge du Département de l'enseignement et de la formation professionnelle. Il est impossible, à sa simple lecture, d'en identifier les rédacteurs et rédactrices. Il s'agit de littérature grise, « sans auteur » (Bourdieu *et al.*, 2000), typique de la production bureaucratique. Le document a d'abord été mis en consultation par le Département, puis décliné dans les différents établissements scolaires, primaires et secondaires, qui ont dû se doter de leur propre « concept » d'établissement, autrement dit indiquer comment les orientations générales seraient retraduites localement et pratiquement. Cette réorganisation se présente comme poursuivant une « visée inclusive » et s'inscrit dans la ligne des prescriptions internationales en matière de politiques éducatives.

La réforme vise à orienter l'action des professionnels et professionnelles de l'école et ambitionne logiquement de résoudre les différents « problèmes » auxquels ils et elles sont confrontés. Parce qu'il énonce une série de « défis » auxquels l'école doit faire face, et propose un ensemble de dispositifs ou de mesures pour y répondre, on peut considérer que le *Concept 360°* vient contribuer à la « construction publique » ou à la fabrication d'objets d'attention, de mobilisation, de mise en œuvre d'actions autour de ce qui est considéré, à un moment donné, comme faisant problème (Cefaï, 1996; Gilbert et Henry, 2012; Lahire, 1999; Woollven, 2018). Il privilégie certaines réponses, faisant simultanément disparaître d'autres solutions du champ de vision. Partant, il participe à construire des cadres d'interprétation du monde (Muller, 2000), autrement dit des catégories à travers lesquelles sont pensés les individus, leurs actions et leurs relations.

L'objectif de ce chapitre consacré aux « mots de l'inclusion » est d'identifier les termes dans lesquels sont décrits les problèmes mis en avant par les auteurs du *Concept 360°* et de dégager les dimensions en partie impensées des notions qui « réussissent publiquement », jusqu'à devenir des priorités politiques. En effet, à l'instar des autres pratiques, le langage contient bien souvent des automatismes, des routines, des parts non conscientes : nous ne savons pas toujours ce que nous disons, et encore moins pourquoi nous utilisons tel mot plutôt qu'un autre pour dire ce que nous voulons dire. Il est donc utile de mettre en lumière ces impensés du discours pour mieux comprendre le monde social et les catégories qui orientent les actions des individus en son sein.

## **Des mots pour construire des problèmes**

Faire face à la diversité, s'adapter aux élèves

Comment les personnes en charge de la rédaction du *Concept 360°* justifient-elles la nécessité de réformer l'organisation des

mesures de soutien aux élèves au sein de l'école vaudoise? Le document indique qu'il s'agit de faire face à la « diversité des élèves », notion à laquelle il associe un registre combatif (« faire face », « répondre », « réguler », etc.). Il y aurait une urgence à traiter ce qui est considéré comme un obstacle et le *Concept 360°* s'annonce comme une « réponse adéquate à la diversité des élèves » (DFJC, 2019, avant-propos), selon les termes utilisés par Cesla Amarelle. Il est affirmé par ailleurs que « [l]es enseignants ont à réguler fréquemment toutes sortes de difficultés en lien avec la diversité des élèves ou travaillent à les prévenir » (p. 10). La diversité des élèves est présentée d'emblée comme un problème à régler, d'autant plus que celle-ci s'accompagne, écrit Cesla Amarelle, de difficultés relatives au « climat scolaire » péjoré par des comportements d'élèves jugés inadéquats. Est avancé l'argument selon lequel un nombre croissant d'élèves présenterait de manière de plus en plus précoce des comportements dérangeant l'ordre scolaire: le *Concept 360°* vient donc répondre « aux besoins des enseignants qui sont confrontés ces dernières années à une augmentation significative des troubles du comportement d'élèves de plus en plus jeunes » (DFJC, 2019, avant-propos). Les inquiétudes renvoient à des phénomènes généraux, englobants, vagues (on évoque par exemple un « climat »), se traduisant par l'usage de substantifs (« de l'indiscipline », « des provocations incessantes », des « troubles du comportement », etc.). Il n'est pas question ici d'élèves singuliers ou d'individus, mais de « problématiques » (« en augmentation », qui s'aggravent, qui surviennent de plus en plus tôt dans la scolarité, etc.). Des « solutions à visée inclusive » doivent alors « offrir une réponse adéquate à la diversité des élèves » (p. 1), tandis qu'on lit dans le glossaire figurant en fin de document, sous l'entrée « École ou lieu d'accueil à visée inclusive », la définition suivante: « Approche tendant à adapter le contexte éducatif et les facteurs environnementaux liés à l'apprentissage pour qu'ils puissent offrir une réponse adéquate

à la diversité des enfants en âge préscolaire et des élèves présentant des besoins spécifiques» (p. 73, nous soulignons).

La notion d'«adaptation» apparaît comme centrale : l'«école à visée inclusive» est définie comme «l'approche visant à *adapter* les systèmes éducatifs et les facteurs environnementaux liés à l'apprentissage pour qu'ils puissent offrir une réponse *adaptée* à tous les élèves y compris ceux susceptibles d'être fragilisés» (p. 1, nous soulignons). La notion d'«adaptation» indique une prise de distance avec la logique déficitaire et ses tendances «excluantes». Par essence, une adaptation est possible pour tous les élèves, sans exception; elle s'accorde ainsi parfaitement aux visées inclusives. Si l'accent est fortement mis sur la nécessaire adaptation de l'environnement scolaire aux élèves, il n'en reste pas moins que les objectifs de cette adaptation ne sont pas définis. Il n'est pas précisé, par exemple, si cette adaptation doit déboucher sur une meilleure égalité dans les performances scolaires des élèves, favoriser la plus grande progression de chacun et chacune dans ses apprentissages ou encore si elle doit prioritairement viser le bien-être des élèves. Une ambiguïté qui se retrouve dans l'utilisation variable de la notion de diversité, qu'il faut à la fois «réguler» et «valoriser». Dans le *Concept 360°*, la dimension ethnoculturelle habituellement rattachée à la notion de diversité (Doytcheva, 2010; Sénac, 2012) tend parfois à disparaître au profit d'une perspective médicalisante (lorsque sont évoqués les «troubles du comportement» associés à cette «diversité»), voire moralisante (lorsque l'on parle d'«indiscipline» ou de «provocations»). Dans ce cas, la «diversité» ne renvoie pas aux origines ethniques ou religieuses des élèves, comme le laisse habituellement entendre l'expression d'individus «issus de la diversité» et elle est très clairement considérée comme étant à «réguler». Dans le même temps, certains passages du texte renvoient à une conception de la diversité comme étant à «promouvoir», à «valoriser», en lien fort avec les préoccupations du



«vivre-ensemble», de la lutte contre la ségrégation et la discrimination ethnique, raciale et culturelle. Ainsi, on peut lire qu'il s'agit de travailler «au développement des compétences sociales et civiques au sein d'une communauté d'apprentissage, notamment le groupe classe, favorisant l'ouverture aux autres et la valorisation de la diversité, et plus globalement le vivre-ensemble par l'apprentissage du collectif» (p. 7). On y découvre encore que «[l]'école vise à promouvoir le respect des règles de la vie en communauté, à réduire l'inégalité des chances et à favoriser la prise en compte des différences, tout en montrant une attitude de respect et d'ouverture vis-à-vis des diverses communautés linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses» (p. 16). Valorisée, cette diversité doit néanmoins être «gérée». On identifie dans la phrase suivante l'ambivalence qui parcourt l'ensemble du *Concept 360°*, «respecter» les différences, tout en normalisant les élèves: «Les mesures proposées pour la gestion de la diversité culturelle et linguistique à l'école visent à favoriser l'intégration de l'élève au sein de l'école régulière et dans une formation subséquente. Elles doivent lui permettre d'accéder le plus rapidement possible aux exigences du plan d'études officiel.» (p. 41)

## Répondre aux besoins des élèves

L'ambivalence se cristallise dans la notion de «besoin». Le terme apparaît à de nombreuses reprises dans le texte (140 occurrences), bien davantage que celui d'apprentissage(s) (24 occurrences), par exemple. Il est annoncé dès l'avant-propos que le *Concept 360°* entend «fixer les principes et les conditions d'une école à visée inclusive répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves» (DFJC, 2019, avant-propos). «Répondre aux besoins des élèves» s'annonce comme le soubassement des «solutions à privilégier», tandis que «le cadre éducatif commun» proposé par l'école doit être en mesure de «tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves» (p. 1). Que

signifie exactement la notion de « besoin » dans le texte du *Concept 360°*? Comment ces besoins sont-ils définis ?

On lit que « [l]es besoins auxquels le présent concept tente d'apporter une réponse structurée sont énoncés dans le cadre du chapitre IX de la LEO [Loi sur l'enseignement obligatoire] ». Ce chapitre de loi, intitulé « Pédagogie différenciée », se réfère tout à la fois à des « situations de migration », à l'enseignement spécialisé, aux « situations de handicap », aux élèves présentant « des difficultés importantes et durables de comportement », aux élèves qui ne sont pas « en mesure d'atteindre ceux du plan d'études » ou encore à ceux qui « les dépassent de manière particulièrement significative ». À cette présentation, extensive, de la catégorie, s'adjoint une définition, pour le moins tautologique, du besoin comme un « besoin de prestation ». Autrement dit, le besoin émerge en référence à une prestation et un élève devient un élève « à besoins » à partir du moment où il recourt à une prestation. Ces prestations peuvent s'inscrire dans les champs d'intervention de la « pédagogie régulière, pédagogie spécialisée, socio-éducatif, allophonie, promotion de la santé et prévention en milieu scolaire » (p. 71). Ce sont donc les catégories de division administrative qui prédominent et posent les limites de la catégorie de besoins de l'élève. Cette définition rejoint d'ailleurs celle que donne, au niveau international, l'OCDE : « [L]es personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE, 2000, p. 8). On a clairement affaire ici à un critère de gestion comptable.

On identifie dans le *Concept 360°* une seconde définition, plus restrictive, des besoins. Elle les relie à des troubles ou des déficiences, créant, *de facto*, pour les rédacteurs et rédactrices du *Concept 360°*, un « besoin » chez les élèves. Si le problème général est celui de la diversité des élèves, il est mentionné à plusieurs reprises que l'écart des élèves aux « normes développementales » est source de difficultés, et que cet écart

s'explique par la présence de «troubles» chez l'élève, dont il s'agirait d'identifier l'intensité afin d'y répondre au mieux. Le *Concept 360°* est en effet conçu dans l'articulation de «niveaux d'intervention» visant à répondre à des difficultés d'élèves principalement évaluées à l'aune de «troubles», plus ou moins «établis», «durables» et «entravant» leur avenir. Cette définition plus restrictive recouvre la notion de «besoin éducatif particulier», qui correspond, selon le *Concept 360°* au «[b]esoin d'une ou plusieurs prestations relevant de la pédagogie spécialisée répondant à des troubles ou des déficiences ayant des répercussions sur les capacités d'apprentissage» (p. 71).

Ainsi, les élèves sont prioritairement envisagés sous le prisme de leurs besoins, définis en fonction de leur fréquentation d'un dispositif de soutien, parfois en raison d'un trouble ou d'un écart identifié par rapport aux normes développementales. Le texte mentionne de surcroît une «augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins spécifiques» (DFJC, 2019, avant-propos). Si les bases sur lesquelles se fonde cette affirmation ne sont pas précisées, on peut faire l'hypothèse qu'elle se présente comme une opinion communément admise : il y aurait de plus en plus d'enfants qui, de plus en plus jeunes, connaissent des «troubles» venant entraver leurs apprentissages scolaires.

Le flou que l'on trouve dans le *Concept 360°* autour de la catégorie de «besoins» n'est pas surprenant. Apparue dans la Grande-Bretagne des années 1960, la notion de «besoins éducatifs particuliers» (*special educational needs*) avait déjà, à l'époque, des contours relativement lâches, puisque la catégorie englobait tout autant les déficiences sensorielles que motrices, les troubles de l'apprentissage, les troubles du comportement, etc., mais aussi les élèves «socialement désavantagés» (Woollven, 2021).

C'est d'abord dans le but de supplanter la vision déficitaire qui prévalait à l'époque que l'expression de «besoins éducatifs particuliers» a été forgée dans le milieu

de l'enseignement spécialisé, pour défendre une approche tenant compte des caractéristiques personnelles et environnementales de l'élève (Gulliford, 1977). Mais c'est surtout avec la publication du rapport Warnock (1978), dans lequel le « besoin éducatif particulier » désigne, de manière large, « tous les élèves dont l'éducation nécessite une forme ou une autre d'aménagement (qu'ils soient "handicapés", "attardés" ou tout simplement "en difficulté") » (Woollven, 2021, p. 53), que la notion se diffuse et gagne en légitimité. Selon les auteurs et autrices de ce rapport, tous les enfants ont des besoins éducatifs qui leur sont spécifiques, et l'école se doit de reconnaître ces besoins et d'y répondre. En 1994, la Déclaration de Salamanque valide la formule « besoins éducatifs particuliers », la faisant advenir en tant que « norme internationale » (Bourgoin, 2014). Cependant, le flou de la notion, loin d'être clarifié, se maintient et les acceptions du terme varient selon les pays. De ce fait, la proportion d'enfants comptabilisés comme ayant des besoins éducatifs particuliers peut varier : en 2016, cette proportion s'élevait à 1% en Suède, contre 18% en Écosse, ou encore 3% en France (Watkins, Ramberg, et Lénart 2018; cités par Ebersold et Armagnague 2021, p. 41). Cette indétermination, rappellent Serge Ebersold et Maïtena Armagnague (2021), indique que « la notion de besoin éducatif est au premier chef un problème social qu'il convient d'interroger sous peine d'être assujetti aux effets d'imposition de la vision instituée » (p. 41). Il semble dans tous les cas nécessaire de la mettre en lien avec les modes contemporains de gestion de la difficulté scolaire, tant au niveau institutionnel que pédagogique. À une période où les réponses tendent à devenir de plus en plus fragmentées, à travers la « montée des dispositifs » (Barrère, 2013) et où la responsabilisation d'un élève devant être « autonome » (Durler, 2015) se fait de plus en plus répandue et précoce (Leroy, 2020), qu'en est-il des réponses aux problèmes mis en évidence dans le texte du *Concept 360°*?

## Des mots pour résoudre les problèmes

Le rapport ambivalent à la « diversité » des élèves, à la fois à gérer et à célébrer, de même que l'insistance, par la répétition du terme, sur la prise en compte des « besoins » de l'élève et sur la nécessaire « adaptation » des organisations aux individus, se traduisent dans les mesures, pratiques et dispositifs encouragés dans le *Concept 360°*. À la lecture du texte, on comprend que l'important est d'« intervenir » : le terme « intervention » apparaît à 97 reprises, 140 si on y ajoute les termes « intervenants » ou « intervenir ». Comme l'évoquent Diane Rufin et Jean-Paul Payet (2021) dans le contexte genevois, la volonté de personnaliser l'enseignement se traduit en mesures qui simultanément « ciblent » et « cernent » l'élève « en quelque sorte visé (voire cerné) de toutes parts, du fait de la multiplication des professionnels et des dispositifs à travers lesquels les différents domaines de sa vie sont segmentés » (Rufin et Payet, 2021, p. 68).

Dans le *Concept 360°*, les différentes mesures de soutien aux élèves sont réparties en quatre « niveaux d'intervention », numérotés de 1 à 4. Il est précisé que « [c]es niveaux tiennent compte de l'intensité du besoin auquel il s'agit de répondre et donc corollairement du type de collaboration à mettre en œuvre (souple/étroite, peu formalisée/formalisée) » (p. 3). Le « besoin » est donc au cœur des logiques qui organisent les mesures, tandis que sont évoquées dans le même temps les « collaborations » qui doivent nécessairement s'établir. Les « interventions » présentées dans le *Concept 360°* se distinguent elles aussi par ce double objectif : elles « ciblent » l'individu (elles doivent correspondre à une offre adaptée à l'élève en tant qu'individu, répondre à ses besoins et respecter sa singularité), tout comme elles le « cernent » (elles impliquent des pratiques d'évaluation, d'observation, de bilan, de concertation, etc., dans le but d'identifier ses besoins ; elles proposent une série de dispositifs de « prise en charge » des besoins).

## Des interventions qui ciblent l'individu : différencier, personnaliser

Dans la description du « niveau 1 » intitulé « Socle universel », est énuméré « l'ensemble des ressources que l'établissement mobilise afin de maintenir et développer un environnement d'apprentissage le plus favorable possible pour tous ses élèves et ainsi favoriser leurs possibilités égales d'apprentissages » (p. 7). On y décèle les principes qui devraient idéalement guider les pratiques enseignantes pour « faire face » à la diversité des élèves. Au premier rang figure la « différenciation pédagogique » en tant qu'« approche collective de la diversité et des différences individuelles » (p. 15). Reprenant une définition de Renald Legendre (2005), la différenciation pédagogique est définie ici comme « le fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations d'apprentissage » (p. 7). On constate ainsi que les enseignants et enseignantes sont enjoins à « tenir compte des différences individuelles », sans que les modalités selon lesquelles cette différenciation doit se faire, de même que les objectifs à poursuivre, ne soient précisés.

De surcroît, plus le « besoin » de l'élève est considéré comme important, plus l'individualisation des interventions se renforce. Si la différenciation pédagogique fait partie des pratiques « universelles », dès le « niveau 2 » sont évoquées des « actions ciblées », définies comme l'« ensemble des prestations qui répondent à une difficulté de l'élève, généralement non pérenne, ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant (parfois désigné comme l'aptitude à assumer le “métier d'élève”) ou sur ses capacités d'apprentissage » (p. 70). Aux niveaux 3 et 4, des « aménagements » ou des « adaptations » peuvent être faits, induisant une modification des objectifs visés par le plan d'étude ou le barème de l'évaluation et conduisant à la mise en place d'un « programme personnalisé » pour l'élève. Des personnels (« assistants et assistantes à l'intégration », « enseignants

et enseignantes spécialisées») peuvent être mobilisés pour soutenir l'élève. Ces programmes personnalisés et l'intervention de professionnels et de professionnelles supplémentaires contribuent à visibiliser auprès des parents et de l'administration les efforts pour aider les élèves en difficultés à approcher le niveau moyen d'acquisition des autres élèves.

Ces transformations s'inscrivent dans la droite ligne d'une tendance internationale à l'individualisation de l'enseignement promue par les programmes dits « personnalisés » (Bélangier et Kahn, 2019; Garcia, 2019), l'incitation à la différenciation pédagogique (Kahn, 2010), mais correspondent aussi à l'ère des « dispositifs » (Barrère, 2013) situés à mi-chemin entre mouvements de réformes générales et projets locaux singuliers. Il ne s'agit alors pas de « donner plus à ceux qui ont moins », mais de « faire autrement » avec « certains » élèves, voire avec « chacun » d'entre eux, pris individuellement.

Des interventions qui cernent l'individu :  
repérer, évaluer les besoins

Un travail d'évaluation des besoins, dans le cadre de collaborations, est attendu de la part des intervenants et intervenantes, y compris les enseignants et enseignantes, sous différentes formes. Dès le « niveau 2 », les enseignants et enseignantes sont invitées à opérer un travail de « repérage précoce » (p. 20) pour prévenir d'éventuels « troubles ». « Dans son activité quotidienne, l'enseignant situe l'enfant dans les normes développementales. Le repérage précoce consiste à mesurer les écarts par rapport à ces normes et à envisager, le cas échéant, des interventions adaptées » (p. 20). Ce travail d'identification des besoins et de repérage des troubles implique des formes de collaboration. Par exemple, la « consultation collaborative », réunissant différents professionnels et professionnelles (doyens et doyennes, enseignants et enseignantes, enseignants et enseignantes

spécialisées, psychologues, médiateurs et médiatrices scolaires, etc.), se veut dès lors le moyen de « croiser les regards » et de mêler « l'apport de compétences spécifiques provenant de tous les champs d'intervention [...] afin de garantir une prise en charge adaptée de chaque élève et diminuer les risques d'épuisement professionnel des enseignants » (p. 19). Il est précisé que dans certains cas « plus difficiles », lorsque la consultation collaborative permet de conclure « à la vraisemblance d'un trouble ou d'une déficience, [...] une évaluation plus approfondie du besoin de l'élève est menée afin d'envisager la mise en œuvre de mesures spécifiques (de niveau 3 ou 4) » (p. 20). Ce travail de repérage des troubles ou des déficiences s'étend aux parents, puisque des prestations sont prévues dans le but de développer chez eux « des compétences en lien avec les difficultés qui entravent l'enfant dans ses capacités d'apprentissage ou son développement » (p. 23).

Les prestations du « niveau 3 » visent à répondre aux « besoins spécifiques qui présentent une certaine durabilité et constituent, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou son aptitude à assumer le rôle d'apprenant » (p. 31). L'enjeu est alors celui de l'évaluation « objective » des besoins, au moyen d'une procédure, d'un protocole ou d'un bilan : « [L]e protocole d'évaluation uniformisé désigné bilan élargi 360° [...] donne un canevas de réflexion au sein du réseau interdisciplinaire. Il permet, sur une base objective, d'évaluer les besoins de l'élève dans leur globalité, de les prioriser et de mettre en place un projet combinant plusieurs prestations » (p. 31). Cette évaluation se fait sur des dimensions hétérogènes, parmi lesquelles se trouvent les « apprentissages et application des connaissances », la « communication », le « cadre », les « domaines moteur et corporel » ou encore l'« autonomie » de l'élève (annexe, p. 3-4).

Les prestations du « niveau 4 » correspondent à des « interventions intensives » proposées à des élèves « présentant un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence



des limitations durables de leur participation ou de leur activité dans leur environnement social, scolaire et familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel» (p. 45). Les besoins de l'élève sont alors évalués, au moyen d'une procédure d'évaluation standardisée (PES). Une mesure renforcée «recouvre généralement un cumul de prestations et implique un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS)<sup>18</sup>» (p. 45). Loin de permettre d'éviter une individualisation des parcours, les aides proposées sont conditionnées par la mise en place de mesures individualisante (PIPS, soutien individualisé). Ici encore, c'est une «procédure d'évaluation» qui permet d'établir l'existence du besoin.

Ainsi, à la lecture du *Concept 360°*, on identifie à la fois la prédominance d'une perspective individualisante des difficultés scolaires, mais aussi le maintien d'une approche médicalisante, à travers la référence répétée aux «troubles» ou aux «déficiences» des élèves. Ce constat rejoint celui de Marianne Woollven (2021), qui rappelle que si la notion de «besoin éducatif particulier» avait pour enjeu de remettre en cause les verdicts jusqu'alors dominants dans le contexte de l'enseignement spécialisé, elle est restée, dès le départ, façonnée par une norme scolaire individualisante, tandis que la démedicalisation souhaitée à l'origine est restée limitée. Dans cette perspective individualisante et médicalisante, la source des difficultés scolaires se situe en la personne de l'enfant,

<sup>18</sup> Projet définissant, pour chaque bénéficiaire d'une mesure renforcée, des objectifs de développement et d'apprentissage adaptés, tenant compte des besoins et capacités de l'élève, tout en restant aussi proche que possible des objectifs du Plan d'étude romand et des standards de l'école régulière. Il inclut, en principe, un programme personnalisé (art.104 de la Loi sur l'enseignement obligatoire: LEO) pour les élèves en scolarité obligatoire. Le PIPS est régulièrement évalué et adapté, et fait l'objet d'un bilan final. Les parents sont associés à la mise en place du PIPS ainsi qu'à son évaluation. Dans le cadre de la scolarité obligatoire, une certification des compétences acquises est établie, sauf dans les cas où une certification ordinaire peut être délivrée.

voire de ses parents, non dans l'organisation de l'école et les rapports sociaux qu'elle établit. Cette conception, loin de remettre en cause l'organisation scolaire, ses attentes et ses normes, tend à externaliser et naturaliser l'origine des difficultés des enfants, considérant que l'origine du problème se situe dans leur « nature » individuelle, dans d'éventuelles pathologies, et non dans la rencontre entre des enfants et les normes de l'institution scolaire. L'affirmation selon laquelle il y aurait des élèves « entravés » dans leurs capacités renvoie de manière directe à une vision essentialisante des difficultés, ignorante du fait que ce n'est que dans la rencontre entre les possibilités d'un individu et les attendus d'un contexte que « l'entrave » peut survenir.

## **Des mots absents**

Si l'essentiel est d'« intervenir », de répondre aux besoins des élèves et d'établir pour cela des collaborations entre les différents « intervenants », si l'important est que le « niveau » d'intervention soit « adapté » à l'intensité du besoin, évalué en fonction de la nature des « troubles » touchant l'élève, il reste à comprendre quelles sont, au fond, les finalités poursuivies par ces interventions. À la lecture du texte, il apparaît que certains termes brillent par leur absence ou par leur faible présence. Ils nous donnent ainsi une première réponse, en creux, sur ce qui ne constitue pas des priorités.

## **Des silences éloquents**

L'absence du terme « savoir », que ce soit au singulier ou au pluriel, la quasi-absence du terme « connaissances » (4 occurrences) et la présence modeste du terme « apprentissage » (24 occurrences) laissent penser que ce n'est pas sous l'angle de la transmission et de l'acquisition des savoirs que les problèmes de l'école sont d'abord conçus dans ce texte. Il n'est

par exemple jamais évoqué l'ambition d'élever le niveau global d'acquisition des élèves, de réduire les inégalités d'apprentissage, ou encore de favoriser l'appropriation d'un « socle commun » de connaissances. Lorsque la différenciation pédagogique est évoquée, ne sont, là aussi, pas spécifiées les modalités concrètes selon lesquelles cette différenciation devrait se faire. Celle-ci n'est pas non plus considérée sous l'angle de son efficacité sur le plan des apprentissages et les conditions qui assureraient son efficacité ne sont pas abordées. Elle apparaît comme un postulat non questionné selon lequel elle serait nécessairement favorable aux élèves, dans leur intégralité.

Plus étonnant peut-être dans un texte consacré aux mesures de l'enseignement spécialisé (le terme « spécialisé(e) » apparaissant 102 fois) : le mot « handicap » se fait relativement discret, puisqu'il n'apparaît qu'à 12 reprises. Il est surpassé par les termes « déficience » (47 occurrences) et « troubles » (56 occurrences). Les élèves ne se caractérisent pas tant par des « handicaps », mais par leurs « besoins », divers, situés sur un continuum en fonction de leur gravité ou des écarts aux normes scolaires qu'ils impliquent.

Avec la catégorie de « besoin », on peut entrevoir la volonté de diluer, en quelque sorte, ce que le terme de handicap pourrait avoir de connotation négative ou stigmatisante, afin de marquer la distance vis-à-vis d'une conception du handicap en tant que « tare » individuelle. Cependant, en faisant une utilisation restreinte du terme dans le texte, on peut craindre que les possibilités de revendication des personnes handicapées, notamment en matière d'inclusion scolaire, soient par la même occasion amoindries. La Suisse a en effet ratifié en 2014 la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006 de l'Organisation des nations unies (ONU), dans laquelle il est attendu des États signataires qu'ils veillent à ce que « les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire » et à ce que « les personnes

handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit» (art. 24 al. 2). En privilégiant la notion de «besoin» au détriment de celle de «handicap», et en associant la définition du «besoin» avant tout à un recours à une prestation, le texte ne met pas la focale sur ce qui constitue, au sein de l'organisation scolaire, des obstacles aux apprentissages des élèves handicapés. Le besoin, en tant que «besoin de prestation», vient avant tout consacrer une distance à la norme scolaire et une hiérarchisation voit le jour entre ceux dont les besoins sont suffisamment «modestes» pour être pris en charge dans le cadre du fonctionnement ordinaire de la classe et ceux dont les besoins nécessitent une intervention plus «intensive» assumée par des personnels médicaux ou paramédicaux. Comme le soulignent Serge Ebsersold et Maïténa Armagnague (2021) : «Loin d'inciter les acteurs de l'école à porter le regard sur les facteurs soutenant l'accessibilisation de l'environnement scolaire, comme le suggère l'horizon capacitaire revendiqué par les politiques inclusives, les outils et les procédures d'évaluation les conduisent à les voir comme des élèves dans le besoin, se spécifiant par le niveau et la forme de l'aide requise et ayant à ce titre droit à des prestations compensatoires délivrées par des spécialistes.» (p. 46) Pour le dire autrement, remplacer le «handicap» par le «besoin» ne protège pas des tendances à l'essentialisation des difficultés scolaires, loin de là.

Enfin, l'expression «inégalités sociales», pourtant au cœur des travaux de sociologie de l'éducation depuis des décennies, est totalement absente du texte. Lorsque le terme «égalité» apparaît, c'est pour évoquer soit l'égalité entre les filles et les garçons, soit l'égalité des «chances». Doublant cette absence, les catégories mobilisées pour penser les élèves et leurs différences («besoins», «troubles», etc.) participent à invisibiliser les dimensions sociales des questions scolaires. La difficulté scolaire est alors moins envisagée en termes sociaux (en

fonction de l'origine socio-économique des élèves) et scolaires (en fonction des choix didactiques et pédagogiques), qu'en «trait individuel pathologique», alors même que les inégalités socioscolaires se perpétuent, en Suisse comme ailleurs (CNESCO, 2016; Falcon, 2016; Felouzis *et al.*, 2011; Felouzis et Goastellec, 2015).

### Une «visée inclusive» à éclipse

Si la réforme n'ambitionne pas de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, ni même de questionner l'accessibilité de l'environnement scolaire pour les élèves handicapés, que recouvre la «visée inclusive» défendue dans le *Concept 360°*? Qu'est-il «visé» exactement?

On l'a vu, le texte met en avant une figure spécifique de l'élève en tant qu'individu ayant des besoins. À cette occasion, ce sont à la fois les problèmes et les solutions qui sont individualisés: l'individualisation de la pédagogie, des parcours ou des réponses apparaît comme le remède aux difficultés de l'élève. Elle permet, dans un même mouvement, de revendiquer la visée inclusive d'une école répondant aux besoins de chacun, tout en maintenant des processus de séparation des élèves. L'essentiel étant de «répondre aux besoins» et d'offrir «une réponse adaptée», la visée inclusive peut s'accommoder de formes de séparation des élèves:

En fin de compte, l'objectif central du DFJC est de permettre à chaque élève de bénéficier d'un environnement propice à ses apprentissages que ce soit au sein d'une classe ordinaire ou d'une structure adaptée. En effet, dans une logique d'école à visée inclusive, l'intégration à tout prix ne doit pas devenir un but en soi, mais rester le moyen privilégié lorsqu'elle répond au mieux aux besoins de l'élève tout en tenant compte du contexte de la classe dans laquelle elle s'effectue. (DFJC, 2019, avant-propos)

Ainsi, plus que la volonté d'inclusion – le terme n'apparaît d'ailleurs que très rarement en tant que tel dans le texte (7 fois au total, dont 3 en bibliographie), puisque l'on évoque plus volontiers une «visée inclusive» (le terme «inclusive» apparaissant 13 fois) –, c'est la notion, relativement vague, d'«adaptation» (aux élèves, à leurs particularités, à leur singularité) qui prédomine, dans la continuité des évolutions ayant touché les systèmes scolaires depuis plusieurs décennies, avec la diffusion du modèle éducatif expressif à l'école et au-delà (Legavre, 2022; Plaisance, 1986): les adultes, enseignants et enseignantes comme parents, sont désormais tenus de «décrypter» les besoins de leurs enfants afin de les aider, en aménageant adéquatement leur environnement, à «devenir eux-mêmes» (Singly (de), 1996). C'est d'ailleurs sur le principe du plein «développement des compétences» de l'enfant, dans un système garant de l'«égalité des chances» que s'ouvrait le document du *Concept 360°*, rappelant d'emblée que la conception traditionnelle méritocratique de l'école (Tenret, 2011) n'est en rien bousculée: «Un des principaux enjeux pour une collectivité est de favoriser l'égalité des chances en donnant la possibilité à chaque élève, indépendamment de son sexe, de son origine sociale et culturelle ou de son handicap, de développer pleinement ses compétences» (DFJC, 2019, avant-propos).

## Une réforme au nom de quoi?

Le détour proposé dans ce chapitre par les «mots de l'inclusion» doit-il pour autant amener à la conclusion qu'au fond une sorte de *statu quo* scolaire était recherchée? Les rédacteurs et rédactrices du *Concept 360°* auraient-ils et elles eu à l'esprit la fameuse réplique de Tancredi Falconeri, interprété par Alain Delon dans *Le Guépard*: «Si nous voulons que tout reste tel que c'est, il faut que tout change»? Nous n'avons pas pris ici le parti d'analyser comment acteurs et actrices, rapports de pouvoir, contraintes (matérielles, temporelles, etc.)

ou encore influences diverses (scientifiques, politiques, etc.) ont contribué à l'élaboration du texte et à la détermination de sa forme finale. Il est très probable que sa rédaction a été l'occasion de controverses entre des conceptions opposées de l'école et de ses finalités. Nous nous sommes limités à l'examen des « mots » qui ont été finalement choisis pour présenter les problèmes de l'école et ses solutions.

Cet examen permet d'avancer que le texte du *Concept 360°* est traversé par des logiques comptables caractéristiques du « troisième âge » des politiques d'éducation prioritaire (Frاندji et Rochex, 2011) : les élèves à besoins éducatifs particuliers sont des « individus dont l'éducation coûte plus cher que les autres » (Woollven, 2021, p. 59), tandis que la promotion de l'inclusion scolaire, à travers le recours à la notion de besoins individuels, « est porteuse d'une norme d'efficacité, au sens économique » (p. 51). Les principes inclusifs peuvent en effet sans peine s'articuler à une politique managériale, à ceci près que les visées réformatrices tendent à se fondre dans des processus dont on peine à identifier les objectifs concrets, en termes éducatifs. Comme le rappelle Pierre Muller (2000), le principal problème auquel est confronté un gouvernement est de se montrer « à la fois *responsive* (conscient des problèmes et des demandes de la population), *accountable* (susceptible de rendre compte de son action, ce qui suppose qu'il sache ce qu'il fait et quels en sont les résultats) et *problem solving* (capable de résoudre les problèmes) alors même que personne ne sait vraiment mesurer l'impact des politiques publiques sur les problèmes qu'elles veulent traiter » (p. 194). Le *Concept 360°* présente une illustration, à une échelle modeste, puisque limitée à un canton suisse, des finalités contradictoires poursuivies par les systèmes éducatifs contemporains. Pour autant, il n'est pas ici question que de « représentations » : le *Concept 360°* participe à organiser les modalités selon lesquelles l'école éduque et oriente les élèves, influence leurs trajectoires et détermine leur position sociale. Ce n'est donc pas qu'un jeu de mots.

## Références

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116.
- Bélanger, N., et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves: lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1236>
- Bourdieu, P., Christin, O., et Will, P.-É. (2000). Sur la science de l'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 133(1), 3-11.
- Bourgoin, T. (2014). De «l'inadapté» aux «besoins éducatifs particuliers». Les visages changeants de l'élève «handicapé» dans l'école de la République (1974-2014). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 269-286.
- Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 14(75), 43-66.
- CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Dossier de synthèse*. CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier\\_synthese\\_inegalites.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf)
- DFJC. (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination de mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>
- Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité: permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 1(4), 423-438.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Ebersold, S., et Armagnague, M. (2021). Introduction – De la fabrication du besoin éducatif: enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora*, 1, 39-49.
- Falcon, J. (2016). Mobilité sociale au 20<sup>e</sup> siècle en Suisse: entre démocratisation de la formation et reproduction des inégalités de classe. *Social change in Switzerland*, 5, 1-11.
- Felouzis, G., Charmillot, S., et Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1).
- Felouzis, G., et Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang. <http://journals.openedition.org/lectures/16647>
- Frandji, D., et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux «besoins spécifiques». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: l'exemple des PPRE. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).



- Gilbert, C., et Henry, E. (2012). La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion. *Revue française de sociologie*, 53(1), 35-59. <https://doi.org/10.3917/rfs.531.0035>
- Gulliford, R. (1977). *To Each According to his Needs. Inaugural Lecture Delivered in the University of Birmingham on 3 March 1977.*
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée : guide pédagogique.* De Boeck.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates.* La Découverte.
- Legavre, A. (2022). *Être soi à l'école : l'expression des élèves dans les pédagogies alternatives.* Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine.* Peter Lang.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-207.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs.* OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288102-fr>
- Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société.* Presses universitaires de France.
- Rufin, D., et Payet, J.-P. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier ? Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Sénac, R. (2012). *L'invention de la diversité.* Presses universitaires de France.
- Singly (de), F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille.* Nathan.
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire.* Presses universitaires de France. <https://journals.openedition.org/lectures/6735>
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science 7212). Department of Education and Science.
- Watkins, A., Ramberg, J., et Lénárt, A. (Éds.). (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education. Findings and Key Messages, 2014/2016.* European Agency For Special Needs and Inclusive Education, European Agency.
- Woollven, M. (2018). Décrire et mesurer des difficultés scolaires naturalisées. À propos de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Politiques de communication*, 11(2), 131-158. <https://doi.org/10.3917/pdc.011.0131>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.



Deuxième partie

# **L'inclusion en actes**



Philippe Losego

# **Les injonctions faites aux enseignants et enseignantes: collaborer, personnaliser, différencier**

**3**

À la lecture des textes programmatiques, légaux, règlementaires ou même des écrits académiques favorables à l'inclusion, on a le sentiment que l'inclusion suppose de la part des enseignants et enseignantes un simple changement de mentalité. En quelque sorte, il faudrait les convertir, faire évoluer leurs représentations et favoriser des attitudes plus positives de leur part, car ils et elles feraient montre « d'une attitude plutôt réfractaire à répondre aux besoins diversifiés des élèves » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 94). Or, comme l'ont montré certains travaux (Garcia, 2019; Katz *et al.*, 2021; Lezeau, 2020), c'est à une véritable augmentation de la charge de travail que l'on assiste. La présence en classe d'élèves qui perturbent l'ordre scolaire, le nombre d'élèves par classe qui reste élevé, la lenteur bureaucratique des dispositifs d'aide, le manque de moyens associés, mais aussi la disqualification symbolique des compétences des enseignants et enseignantes censées s'adresser à une classe et aujourd'hui encouragées à concevoir les élèves dans leurs spécificités individuelles, tout cela

concourt non seulement à alourdir le travail, mais aussi à faire perdre aux enseignants et enseignantes leur sentiment de compétence (Katz *et al.*, 2021).

Nous proposons en ce sens d'examiner ici trois dimensions de cette évolution du travail pédagogique, qui toutes supposent une intensification du travail pédagogique :

1. La collaboration avec les autres professionnels et professionnelles (collègues, spécialistes, assistantes et assistants, etc.) et le partenariat avec les parents.
2. La personnalisation des programmes pour certains élèves.
3. La différenciation de la pédagogie pour tous les élèves.

Ces trois dimensions ne sont pas complètement nouvelles, du point de vue du travail pédagogique. Elles tendent à réorganiser et réexploiter des tendances préalablement à l'œuvre dans les systèmes éducatifs. Ainsi, l'injonction à collaborer est une donnée générale du travail (Losego et Durler, 2019) depuis les années 1990. Les programmes personnalisés, quant à eux, sont des dispositifs préexistants qui ont migré depuis l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, en accompagnement des élèves dits « à besoins particuliers ». Enfin, la différenciation pédagogique est prônée dans l'enseignement ordinaire depuis la fin des années 1970 (Haramain *et al.*, 1979; IGEN, 1980) même si elle s'est établie avec lenteur et difficulté dans les pratiques réelles, notamment parce qu'il est difficile d'en avoir une définition stable.

Mais ces trois injonctions fortes adressées aux enseignants et enseignantes (collaborez, personnalisez, différenciez) sont systématisées et réorganisées dans une optique à la fois morale et politique différente : celle d'un modèle hybride, voire contradictoire, alliant le point de vue très individualisant de l'inclusion (Ebersold, 2009) et le contexte néo-bureaucratique, essentiellement caractérisé par l'obligation croissante de reddition des comptes et la standardisation des pratiques (Cattonar et Dupriez, 2019; Dutercq et

Maroy, 2017)<sup>19</sup>. C'est ce que nous allons montrer dans ce chapitre à partir de matériaux divers<sup>20</sup>.

## La collaboration : une augmentation de la charge de travail

Tout d'abord, les politiques inclusives se traduisent par une injonction de plus en plus forte à collaborer (Bélangier et Kahn, 2019) avec les parents et avec d'autres professionnels et professionnelles de l'éducation (logopédistes, psychologues, psychomotriciens et psychomotriciennes, enseignants et enseignantes spécialisés, médiateurs et médiatrices, enseignants et enseignantes de langue scolaire pour les allophones, etc.). Cette injonction se situe dans un contexte global de valorisation du travail collectif (Lessard *et al.*, 2009; Losego, 2019a; Marcel *et al.*, 2007; Marcel et Piot, 2014; Tardif et Levasseur, 2004), conséquence de la volonté de renforcer le contrôle par les directions d'établissements scolaires (Barrère, 2006) en forçant les enseignants et enseignantes à se départir, au moins partiellement, de la définition « cellulaire » de leur travail (Lortie, 1975) attribuant à chacun et chacune une seule classe et les conduisant à négliger ce qui se passe ailleurs (Tardif et Lessard, 1999). La collaboration avec d'autres

<sup>19</sup> Modèle hybride auquel il faudrait ajouter une troisième dimension, celle de la décentralisation, faisant des établissements scolaires le siège du *design* de la politique inclusive (DFJC, 2019; Ebersold, 2017). Nous ne traitons pas cette dimension ici.

<sup>20</sup> Le présent chapitre porte sur une analyse des textes officiels, programmatiques ou légaux, une revue de la littérature scientifique ainsi qu'une enquête par questionnaire portant sur 186 enseignants et enseignantes de l'enseignement secondaire obligatoire vaudois effectuée au cours du premier semestre de l'année 2023. L'enquête a été réalisée avec des étudiantes et étudiants, pour la plupart inscrits en formation pour l'enseignement secondaire obligatoire. Le questionnaire portait sur la définition de ce qu'est la différenciation pédagogique, sur son efficacité, sur les élèves préférentiellement ciblés et sur les matières les plus susceptibles d'être différenciées.

professionnels et professionnelles est souvent présentée comme un soutien. Ainsi, dans le canton de Vaud, le *Concept 360°* se veut un « dispositif de soutien et d'accompagnement des enseignants », « confrontés ces dernières années à une augmentation significative des troubles du comportement d'élèves de plus en plus jeunes » (Amarelle, 2019).

Or, la collaboration est un travail, avec sa durée, son épaisseur et sa complexité. Elle est constituée de tâches : prises de rendez-vous, organisation de réunions, rédaction d'ordres du jour et de PV, appels téléphoniques et courriers répétés, souvent infructueux... Ainsi que le note Sandrine Garcia dans le cas de la France, « les obstacles à cette coordination, comme les incompatibilités d'horaires, sont nombreux et négligés par les autorités » (2019, p. 415). Dans le cas du *Concept 360°* qui définit les contours de l'école inclusive dans le canton de Vaud, on peut tenter de reconstruire la partie du « cahier des charges » qui relève implicitement des relations que les enseignants et enseignantes sont censés entretenir. Aux termes de ce document officiel, ces derniers et dernières doivent collaborer avec les éducateurs et éducatrices de la petite enfance et les éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire pour les repérages précoces de problématiques d'ordre scolaire, familiales ou socio-éducatives. Ils et elles doivent aussi travailler en liaison avec les « accueils socio-éducatifs de jour » (ASEJ) qui reçoivent les enfants en difficultés sociales ou familiales, pour contribuer au développement socio-éducatif de ces derniers. Ils et elles sont appelées à travailler avec les psychologues, psychomotriciens et psychomotriciennes, logopédistes (PPL), afin d'identifier les situations justifiant des prestations, de faciliter les relations entre ces spécialistes et les parents et enfin, le cas échéant, de prendre avec eux et elles des décisions malgré les refus de certains parents (refus de bilan, de diagnostic, de mesures). Ils et elles sont censées collaborer avec les dispositifs de scolarité alternative provisoire (les MATAS [Module



d'activités temporaires et alternatives à la scolarité) afin d'explicitier, clarifier et poursuivre les objectifs socio-éducatifs et scolaires de la mise à l'écart provisoire de ces élèves, mais également lors de leur retour en classe. Enseignants et enseignantes ordinaires doivent aussi s'associer aux enseignants et enseignantes de français langue étrangère (les CIF [Cours intensifs de français]) afin d'établir pour les élèves concernés (généralement allophones mais pas seulement) les objectifs d'apprentissage de la langue scolaire, de transmettre ces objectifs à l'élève et à ses parents, et de déterminer avec la direction d'établissement le moment où la mesure CIF prend fin. Avant de mettre en œuvre un « programme personnalisé » (voir *infra*) pour un élève en difficulté, les enseignants et enseignantes doivent effectuer une « consultation collaborative » avec d'autres enseignants et enseignantes et des spécialistes (psychologues, psychomotriciens et psychomotriciennes, logopédistes). Enfin, le grand « poste » de ce budget-temps est occupé par les « réseaux pluridisciplinaires », groupements parfois assez larges, qui, comme leur nom l'indique, peuvent comprendre selon les cas, outre les parents et les enseignants et enseignantes, des spécialistes divers : pédiatres, travailleuses et travailleurs sociaux, éducatrices et éducateurs de la petite enfance, etc. Les réunions de réseau, sous la responsabilité de la direction d'établissement, n'ont pas lieu très souvent au cours d'une année scolaire. La communication et la coordination au jour le jour des relations entre leurs membres incombent néanmoins la plupart du temps aux enseignantes et enseignants réguliers.

Par-delà ces « collaborations » *stricto sensu*, le *Concept 360°* préconise d'autres formes de relations professionnelles plus informelles qui peuvent également être chronophages. Ainsi, les enseignants et enseignantes doivent parfois recevoir des « prestations indirectes » de la part de spécialistes ou d'enseignantes et enseignants spécialisés. Il s'agit de conseils qui leur sont donnés pour traiter de situations d'élèves, notamment

lorsque les parents ne sont pas consentants pour un bilan, un diagnostic ou une « mesure d'aide ». Ils et elles doivent aussi pratiquer des « interventions » (sortes de discussions plus ou moins formalisées) avec des collègues ou avec des spécialistes pour partager des expériences ou des réflexions. Ils et elles peuvent être « supervisées » par de collègues chevronnés, des formateurs et formatrices ou des experts et expertes pour mettre « à distance réflexive » les « situations les plus complexes et délicates » (*Concept 360°*, p. 10). Ils et elles peuvent à leur tour « coacher » des collègues. Lorsque la situation se présente, ils et elles sont aussi supposées se ménager des « temps de rencontre » avec les collègues des cycles précédents et avec les membres des réseaux concernant certains élèves en difficulté afin d'assurer la transition de ces élèves dans leur classe.

Si les tâches préconisées dans le *Concept 360°* ne sont pas nouvelles, il y a là un effort de regroupement et de mise en cohérence qui constitue à la fois une sorte de nouvelle morale de la profession (basée sur des « échanges » tous azimuts) dans laquelle on peut voir une critique du traditionnel individualisme enseignant et une charge de travail qui peut être, selon les cas, tout à fait considérable.

Il est, à l'heure actuelle, impossible de chiffrer cette charge. Nous avons peu d'informations sur le temps consacré, par exemple, au fonctionnement des réseaux interdisciplinaires ou aux « prestations indirectes ». Il faudrait pour cela une enquête empirique du type de celle menée auprès des directeurs et directrices d'établissements (Losego, 2019b). Toutes les enseignantes et tous les enseignants ne sont pas contraints d'effectuer au cours de la même année toutes ces collaborations dont le volume et l'intensité peuvent grandement varier en fonction de leur contexte socio-scolaire de travail (nombre d'enfants concernés dans la classe, ressources à disposition, culture et pratiques d'établissement, attitude des parents, etc.). Cependant, force est de constater qu'un travail considérable est dévolu aux enseignantes et

enseignants ordinaires sans compensation horaire. Il est par ailleurs probable que nombre d'entre eux et elles n'obéissent pas à ces injonctions. Comme le montrent certains travaux dans le contexte français, il arrive que les enseignants et enseignantes qui parviennent le mieux à effectuer leur travail sont ceux et celles qui « trichent » avec les injonctions (Benveniste, 2023; Garcia, 2019).

De plus, en deçà de ces aspects pratiques, les appels à davantage de « collaboration » contribuent à inventer symboliquement une fausse symétrie entre, d'une part, les « cliniciens » et « cliniciennes » (logopédistes, psychologues, etc.) pour qui ce mode de travail constitue l'un des cœurs de leur activité, et, d'autre part, les enseignants et enseignantes pour qui il s'ajoute au travail ordinaire (planifier, enseigner et évaluer). Si la littérature scientifique insiste sur le sentiment d'être démunis des enseignants et enseignantes régulières face aux spécialistes pour s'occuper des enfants handicapés ou présentant des troubles importants (Guirimand et Mazereau, 2016; Mazereau, 2014), elle passe sous silence cette dissymétrie entre enseignants et enseignantes et spécialistes. Elle semble pourtant évidente et pourrait, par exemple, expliquer les dysfonctionnements de la mise en œuvre décentralisée du *Concept 360°* dans les établissements vaudois. Les directions d'établissements, habilitées à mettre en œuvre leur propre « concept », ont tendance à créer un nombre conséquent de groupes de travail (« comités de pilotage », « consultations collaboratives », etc.). Les spécialistes y participent volontiers, contrairement aux enseignants et enseignantes qui disposent de moins de temps, notamment du fait de l'accélération du rythme des réformes obligeant à des formations continues nombreuses (intégration du numérique, nouveaux moyens d'enseignement, etc.). De ce fait, le pouvoir sur le développement de l'école inclusive se retrouve plutôt dans les mains des spécialistes qui ont plus de disponibilité et pour qui ces questions sont plus proches de leur

cœur de métier. Il faut en outre relever que cette dissymétrie peut être renforcée par le fait que les prestations indirectes (les soutiens apportés par les cliniciens et cliniciennes ou les enseignantes et enseignants spécialisés) sont autant d'occasions pour les spécialistes de porter formellement des jugements sur les pratiques enseignantes (Allenbach, 2019) alors que la réciproque n'est pas vraie<sup>21</sup>.

Non seulement le travail collaboratif augmente, mais il se complexifie, car il présente des difficultés nouvelles (Allenbach, 2015) et implique des négociations parfois difficiles, notamment avec les parents. Ceux-ci ont aujourd'hui plus de recours juridiques pour refuser les mesures et les orientations ou pour refuser de faire les démarches (consultations, diagnostics, bilans, etc.). Ils changent aussi parfois d'avis après avoir verbalement accepté de faire ce qu'on les a « convaincus » de faire, de manière un peu forcée<sup>22</sup>. Charge alors aux enseignants et enseignantes de pacifier les relations entre parents et spécialistes. Des conflits déontologiques peuvent aussi émerger avec les spécialistes qui, conformément à leur éthique professionnelle, n'interviennent que sur demande et refusent de divulguer certaines informations. Finalement, certains problèmes de division du travail opposent les enseignantes et enseignants réguliers aux enseignants et enseignantes spécialisées, ou aux assistants et assistantes à l'intégration<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Bien sûr, les enseignants et enseignantes ne se privent pas de porter des jugements sur le travail des spécialistes, mais cela n'a aucune valeur formelle.

<sup>22</sup> Cf. chapitre 5 sur les familles et l'inclusion dans le présent ouvrage.

<sup>23</sup> Par exemple, dans le canton de Vaud, il semble difficile de savoir si la définition précise des adaptations à réaliser dans le cadre des « programmes personnalisés » incombe aux enseignantes et aux enseignants réguliers ou aux enseignantes et enseignants spécialisés. Les rapports entre enseignants et enseignantes et assistants et assistantes à l'intégration, très hiérarchiques, peuvent aussi se révéler difficiles.

Dans les pays où les politiques inclusives sont plus anciennes qu'en Suisse, par exemple en Amérique du Nord (Tardif et Levasseur, 2010), elles s'accompagnent d'une augmentation progressive du nombre de professionnels et de professionnelles de l'éducation (psychologues, psychomotriciens et psychomotriciennes, logopédistes, enseignants spécialisés, éducateurs, travailleurs sociaux, infirmières, médiateurs, assistantes à l'intégration, etc.), à tel point que leur nombre peut dépasser celui des enseignants et enseignantes (Tardif et Levasseur, 2010). Globalement, l'augmentation du nombre de représentants et représentantes de ces professions dans l'enseignement a pour répercussion de déplacer les perspectives d'action depuis le traitement des groupes (classes spéciales, fondations, etc.) vers celui des individus (réseaux, équipe pluridisciplinaire, programmes personnalisés, etc.). Mais elle a aussi pour effet économique d'augmenter la masse salariale des intervenants et intervenantes, rendant de plus en plus difficile la possibilité d'augmenter celle des enseignants et enseignantes et, partant, de réduire le nombre d'élèves par classe. Pourtant, cela pourrait précisément être un levier de lutte contre les difficultés scolaires et de soutien à la profession enseignante. Loin de décharger les enseignants et enseignantes, ces additions de personnels contribuent à augmenter leur responsabilité (Bélangier et Kahn, 2019), car ce sont eux et elles qui doivent prendre l'essentiel des décisions (détection, signalement, demande de bilan, confection et suivi des dossiers, participation et coordination des réseaux, déplacement momentané d'un élève vers un dispositif d'accueil, réintégration en classe ordinaire, rattrapage des apprentissages lorsqu'il suit une thérapie sur l'horaire scolaire, etc.). Cela représente d'ailleurs un élément de déception pour les enseignants et enseignantes : croyant régler un problème en confiant la situation d'un élève à des spécialistes, ils et elles se voient au contraire chargées de nouvelles tâches, de nouvelles

responsabilités et de comptes-rendus plus formels qu'auparavant. L'externalisation d'une difficulté scolaire (logopédie, appui, enseignement spécialisé, alternatives provisoires à la scolarisation ordinaire) doit en effet être articulée à la classe ordinaire par un travail de coordination fine à la charge de l'enseignant ou de l'enseignante, mené en sus de l'activité ordinaire. Elle s'accompagne aussi d'une remontée d'informations vers les directions d'établissements et d'un plus grand contrôle formel de leur travail. Ainsi, la collaboration, loin d'être une simple division du travail, s'avère souvent complexe, parfois conflictuelle et toujours chronophage.

## **Les plans personnalisés : une bureaucratisation de la difficulté scolaire**

Le deuxième corollaire des politiques inclusives est la mise en œuvre de «programmes personnalisés» ou «plans individualisés»<sup>24</sup>. Concrètement, un plan personnalisé est un document révisé périodiquement qui rend compte des efforts de l'école pour aider des élèves en difficulté (Bélanger, 2023). Ces dispositifs relèvent, à l'origine, de l'enseignement spécialisé (Bélanger, 2023; Bélanger et Kahn, 2019)<sup>25</sup>, mais sont aujourd'hui intégrés dans l'enseignement ordinaire à la faveur des politiques inclusives. Les plans personnalisés constituent non seulement une tendance internationale depuis le milieu des années 1990, mais correspondent aussi à une tendance globale du travail, depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle, à

<sup>24</sup> Dans le canton de Vaud, on parle de «programmes personnalisés» (DFJC et DGEO, 2021). Ailleurs, on peut parler de «plans individuels d'apprentissage» (Belgique), de «plans d'enseignement individualisé» (Ontario, Canada) ou de «programmes personnalisés pour la réussite éducative» (France). Toutes ces appellations semblent approximativement recouvrir la même chose, même si, encore une fois, les politiques inclusives ont leurs spécificités nationales ou locales.

<sup>25</sup> Comme les «projets individualisés de pédagogie spécialisée» (PIPS) dans le canton de Vaud.

formaliser les activités par écrit (Cochoy *et al.*, 1998; Moatty et Rouard, 2010), à laquelle n'échappe pas le travail pédagogique (Bélanger et Kahn, 2019; Lezeau, 2020). Cette tendance a introduit dans le travail pédagogique des pratiques typiques de la « société de l'information » telle que la décrit Castells (1998), consistant à produire sans cesse des données. Celles-ci ne sont plus simplement un « facteur de production », mais deviennent l'un des objets du travail. Les plans personnalisés visent à résoudre la contradiction entre l'importance de plus en plus grande donnée aux standards de formation et l'inclusion d'élèves qui ne peuvent les atteindre. Ils consistent, pour des élèves en difficulté, ayant fait l'objet d'un bilan ou d'un diagnostic, à établir, avec les parents et avec d'autres professionnels et professionnelles (presque toujours un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée et éventuellement un ou une logopédiste, un psychomotricien ou une psychomotricienne, un enseignant ou enseignante d'appui, un assistant ou une assistante à l'intégration, etc.), des dérogations au plan d'étude officiel. Celles-ci peuvent aller jusqu'à des suppressions de matières (par exemple l'allemand, dans le canton de Vaud). Il ne s'agit pas seulement de demander aux enseignants et enseignantes de se préoccuper particulièrement d'eux et elles. Il faut justifier les dérogations en fonction des impératifs de performances et faire admettre aux parents que, malgré les engagements politiques à faire réussir tous les élèves, leur enfant n'atteindra pas les objectifs du plan d'étude (Garcia, 2019). C'est un des éléments qui explique pourquoi, par-delà la surcharge que cela suppose et le contrôle exercé sur le travail pédagogique, les enseignants et enseignantes apprécient de pouvoir recourir à ces plans personnalisés. Ils et elles peuvent apporter un élément de confort en abaissant les exigences, ce qui limite, pour eux et elles ainsi que pour les élèves, la confrontation directe à l'échec (Garcia, 2019).

Ces plans personnalisés présentent néanmoins au moins trois paradoxes. S'ils sont d'abord conçus, par les directions, comme un moyen d'obliger les enseignants et enseignantes à collaborer, à rompre leurs routines et à élaborer des normes professionnelles communes avec les spécialistes, ils mettent en avant des conflits de normes plutôt que des territoires d'entente entre enseignants et enseignantes et spécialistes. Parfois, les professionnels et professionnelles remplissent leur partie en solo, sans tenir compte de celle des autres (Bélanger, 2023). Le deuxième paradoxe tient à ce que, malgré le « soutien » apporté par les spécialistes, c'est bien l'enseignant ou l'enseignante qui demeure « la figure centrale, l'opérateur des changements envisagés » (Bélanger et Kahn, 2019, p. 36). Enfin, le troisième paradoxe renvoie au contexte politique global cité plus haut. Celui-ci vise à tenir ensemble la morale individualisante de l'inclusion (matérialisée dans la personnalisation du programme) et la standardisation des critères et des pratiques exigée par la reddition de comptes (Woollven, 2021). Les plans personnalisés consistent en priorité à produire des « remontées d'informations » satisfaisant au contrôle croissant exercé par la hiérarchie (Garcia, 2019; Kamanzi *et al.*, 2019; Lezeau, 2020) même si ce contrôle est introduit sans brutalité ni rigidité excessive, au nom de la « réflexivité enseignante » (Bélanger, 2023, p. 100)<sup>26</sup>. Les directions étant elles-mêmes contrôlées, elles utilisent les plans personnalisés comme trace de leur propre travail et de leur capacité à mettre en œuvre les politiques inclusives. On constate d'ailleurs une inertie : une fois engagés, les plans personnalisés sont rarement clos, ceci afin de continuer à capter des ressources (Bélanger, 2023). C'est pourquoi des sortes de « freins » sont mis en œuvre en amont

<sup>26</sup> On appréciera l'euphémisme suivant : « Leur rôle ne vise cependant pas à contrôler le travail du personnel enseignant, mais à favoriser la réflexivité et l'habilitation de ce dernier tel qu'en Ontario, *bien que de manière rapprochée.* » (Bélanger, 2023, p. 108, nous soulignons)



pour éviter les surenchères budgétaires : en Ontario, les directions retardent le moment de faire un plan personnalisé en imposant des visites de classe et des intervisions au préalable. Dans le canton de Vaud, ces programmes doivent faire l'objet d'une « consultation collaborative » initiée par l'enseignant ou l'enseignante avec des collègues de l'enseignement ordinaire, de l'enseignement spécialisé ou avec d'autres spécialistes (DFJC et DGEO, 2021). Mais ces « freins » visant à éviter la multiplication des plans personnalisés sont vécus par les enseignants et enseignantes comme des lourdeurs bureaucratiques (SPV - SSP - SUD, 2023).

En définitive, les programmes personnalisés constituent un redoublement par l'écrit du travail pédagogique ordinaire. En France, les enseignants et enseignantes interrogées (Garcia, 2019) tendent à considérer que ce travail ne les aide pas, mais consomme au contraire du temps qu'ils et elles pourraient *vraiment* consacrer aux élèves en difficulté. Une autre recherche française (Lezeau, 2020) montre que les avantages habituels de l'ancienneté (le gain de temps par la routinisation et par une meilleure organisation personnelle) sont aujourd'hui de plus en plus annihilés par l'incompressible travail de suivi individualisé des élèves, assorti des remontées d'informations. Dans cette perspective, les plans personnalisés semblent être l'un des plus puissants facteurs de dégradation des conditions du travail enseignant.

### **La différenciation pédagogique : une intensification du travail**

La troisième pratique pédagogique conjointe aux enseignants et enseignantes par les politiques inclusives est la différenciation pédagogique. La déclaration de Salamanque (1994) ne la mentionnait pas directement (pas plus qu'elle n'explicitait le terme « inclusion » d'ailleurs). Elle indiquait simplement :

Elles [les écoles] doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptées [...].

À la fin des années 2000, il semblait encore difficile de constater l'existence d'une pédagogie différenciée dans les classes. Elle était assez rarement appliquée, preuve qu'elle était « un choix politique avant d'être pédagogique » (Perrenoud, 2010, p. 5). Sabine Kahn (2010) signalait que les textes politiques étaient « très imprécis quant aux mesures concrètes que devraient mettre en œuvre les enseignants pour pratiquer une pédagogie différenciée » (p. 82). Cependant, de nos jours, les programmes et les lois encadrant les politiques inclusives ont renforcé la référence à la différenciation pédagogique. En France, la Loi éducative de 2013<sup>27</sup> prône explicitement les « pratiques différenciées » : « Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves. » Dans le canton de Vaud, le *Concept 360°* se réfère aussi explicitement à la différenciation pédagogique (DFJC, 2019 p. 7). Celle-ci apparaît comme une pratique transversale, y compris dans la gestion du climat scolaire et la prescription des devoirs à domicile. Dans ce document officiel, sa faiblesse conceptuelle est pourtant assez étonnante pour une notion qui existe depuis les années 1970. Le *Concept 360°* se contente ainsi d'une définition académique empruntée à Luc Prud'homme et Geneviève Bergeron (2012, p. 12), mentionnant la différenciation comme une « façon de penser » :

<sup>27</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

[U]ne façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. (DFJC, 2019, p. 7)

Cette définition ne s'arrête pas sur les tensions que suppose le fait de concevoir «des situations suffisamment flexibles [...] tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage». Elle est, de fait, essentiellement morale, car elle se focalise sur les finalités : la différenciation pédagogique doit contribuer à l'équité, prendre en compte la diversité et offrir à tous les élèves une éducation de qualité. Surtout, il est précisé qu'il ne s'agit pas d'individualiser les parcours des élèves :

Dans cet ordre d'idée, la différenciation pédagogique ne signifie en aucun cas un traitement différencié des élèves en termes d'attentes et d'objectifs, ce qui conduirait à une individualisation des parcours. (DFJC, 2019, p. 7)

La différenciation consisterait à varier les «contenus», les «structures», les «processus» et les «productions» (DFJC, 2019, p. 8). Cette substitution du terme «varier» à celui de «différencier» est surprenante puisque le concept de «variation pédagogique» existe. Il désigne le fait de ne saisir les caractéristiques pertinentes d'un objet de savoir (qu'il s'agisse d'un concept, d'un instrument ou d'une pratique) qu'en faisant varier les situations, les usages ou les points de vue (Marton, 2011). Mais la variation pédagogique s'adresse indistinctement à tous les élèves. Elle désigne une progression. Progresser, c'est concevoir un objet de savoir en différents contextes, sous divers angles, etc. Elle n'est pas censée

répondre à une quelconque hétérogénéité ni valoriser la diversité. Un élève seul a, tout autant qu'un groupe d'élèves, besoin de varier les perspectives pour apprendre.

Or, dans le *Concept 360°* du canton de Vaud, comme dans d'autres textes prescriptifs de l'inclusion, la différenciation pédagogique est décrite comme «le fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations d'apprentissage» (Legendre, 2005, cité par DFJC, 2019, p. 7). Autrement dit, alors que la variation se rapporte à la variabilité des savoirs *per se*, la différenciation se rapporte aux différences entre individus. Malgré les préventions contre «l'individualisation des parcours», nous pouvons constater que l'expression «différenciation pédagogique» n'est jamais utilisée par la suite pour traiter des contenus ou des méthodes, mais bien des caractéristiques des élèves<sup>28</sup>. Par exemple :

Ces fiches permettent de repérer certains troubles/déficiences et proposent des modalités pédagogiques spécifiques à mettre en place qui vont de la différenciation à des adaptations en passant par des aménagements. (DFJC, 2019, p. 9, nous soulignons)

Afin de favoriser la prise en charge des élèves présentant un besoin spécifique, un accent particulier doit être mis sur des formations ciblées encourageant notamment la différenciation pédagogique ou la collaboration entre professionnels. (p. 10, nous soulignons)

<sup>28</sup> Cela n'est cependant envisagé concrètement que dans les cas d'élèves particulièrement avancés, voire précoces ou «HPI»: «Par ailleurs, lorsque l'élève montre qu'il a atteint un objectif ou compris une notion et que la répétition d'activités visant ces apprentissages n'est, pour lui, pas nécessaire, il est possible de prévoir des allègements (par exemple de diminuer ou supprimer certaines tâches, ou de réaliser une autre activité plus stimulante).» (DFJC, 2019, p. 8)

Cette distinction byzantine entre « différenciation » et « individualisation », introuvable en réalité puisque la différenciation est sans cesse mise en rapport avec des caractéristiques individuelles, est pourtant invoquée par les auteurs et autrices comme une sorte d'orthodoxie de la différenciation pédagogique (Bergeron *et al.*, 2021; Gremion et Gremion, 2021; Prud'homme *et al.*, 2005) : « Sans pour autant offrir un enseignement individualisé qui ne se limiterait qu'aux élèves vivant des difficultés [...], l'enseignant cherchera à offrir à chacun de ses élèves des situations et tâches d'apprentissage optimales pour lui, c'est-à-dire en cohérence avec sa zone proximale de développement » (Bergeron *et al.*, 2021, p. 3). La différenciation ne se focaliserait donc pas sur les élèves labellisés « à besoins éducatifs particuliers », mais devrait s'étendre à tous les élèves. En somme, elle devrait nettement être dissociée de la personnalisation des programmes, que nous avons considérée dans la section précédente.

Certaines enquêtes sur le sujet (Bergeron *et al.*, 2021; Gremion et Gremion, 2021) ou méta-analyses (Tomlinson *et al.*, 2003) reprochent justement aux enseignants et enseignantes de dévier par rapport à la conception orthodoxe : au lieu de planifier de manière flexible, ils et elles improviseraient au gré des difficultés rencontrées pendant la mise en œuvre de leur enseignement. Ils et elles confondraient aussi la différenciation avec les aménagements, les adaptations, voire les externalisations d'élèves. Enfin, ils et elles appliqueraient la différenciation seulement aux élèves en difficulté ou « à besoins particuliers ». Nous pouvons effectivement retrouver ces sortes de « confusions » sur le terrain, comme le montre l'enquête sur la différenciation pédagogique menée au printemps 2023 auprès d'enseignants et enseignantes du canton de Vaud (tableau 1).

**TABLEAU 1** Conceptions de la différenciation pédagogique

Pratiques de différenciation (N = 186)	Taux*
Planifier les cours en prévoyant des niveaux différents de difficulté	84,4 %
Aménager les conditions pour un élève	75,8 %
Varié les modes d'enseignement	72,0 %
Varié les supports d'enseignement	71,0 %
Donner des tâches différentes	68,8 %
Varié la charge de travail	66,7 %
Improviser en classe, en fonction des difficultés rencontrées	65,6 %
Adapter les exigences pour un élève	61,8 %
Faire intervenir un·e enseignant·e spécialisé·e ou un·e assistant·e à l'intégration en classe	51,1 %
La pédagogie coopérative	48,4 %
Faire des groupes de niveaux	46,2 %
Changer son enseignement chaque année en fonction de la classe	44,1 %
Confier des élèves à un·e enseignant·e spécialisé·e hors de la classe	41,4 %
Envoyer des élèves en appui en dehors des horaires de classe	36,6 %

\* Plusieurs réponses étaient possibles, sans limitation.

Certes, les conceptions les plus citées par les enseignants et enseignantes sont les plus orthodoxes (planifier en prévoyant des niveaux différents de difficulté : 84,4 % ; varier les

modes d'enseignement: 72,0%; varier les supports d'enseignement: 71,0%; donner des tâches différentes 68,8%). Mais on constate d'importantes « déviations » par rapport à cette orthodoxie. Ainsi, les aménagements (75,8%), l'improvisation en classe en fonction des difficultés (65,6%), les adaptations (61,8%) ou les groupes de niveau (46,2%) sont cités par de nombreux enseignants et nombreuses enseignantes comme relevant de la différenciation pédagogique<sup>29</sup>. Si les pratiques d'externalisation (recours à un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée hors de la classe ou à un appui) sont les moins choisies, on constate tout de même que pour 47% et 31% des répondants et répondantes, elles entrent dans le domaine de la différenciation, ce qui est considérable.

Cette « confusion » se confirme lorsqu'on demande aux enseignants et enseignantes de définir les bénéficiaires de la différenciation: ils et elles insistent sur les élèves en difficulté (84%), les élèves diagnostiqués (80%), les élèves objets de mesures (75%) et autres élèves catégorisés (allophones, « en avance », « à profils particuliers », etc.).

<sup>29</sup> Les aménagements sont des modifications importantes affectant à la fois les apprentissages, les activités et les évaluations, appliquées à certains élèves, mais officiellement sans modifier les objectifs d'apprentissage. Ils peuvent consister en des temps supplémentaires ou des supports différents (gros caractères, usage d'une tablette, répétition orale des consignes écrites, etc.). Cependant, dans certains cas, comme par exemple l'usage d'une tablette équipée d'un prédicteur de mot, la différence pédagogique entre aménagement et adaptation est ténue (DFJC et DGEO, 2021). La différence est donc claire seulement au niveau juridique: l'adaptation dévalue le diplôme de fin d'études d'un élève, puisqu'il y sera mentionné que des parties du curriculum n'ont pas été étudiées ou acquises. L'aménagement ne suppose rien de tel mais implique l'accord des parents, alors que la différenciation pédagogique relève de la pure initiative des enseignants et enseignantes. Mais, en termes de pratiques, on voit bien que ces différences ne sont pas évidentes aux yeux de tous et toutes.

**TABLEAU 2** Élèves bénéficiaires de la différenciation pédagogique selon les enseignants et enseignantes

Élèves bénéficiaires (N=186)	Taux*
Élèves en difficulté	83,9%
Élèves diagnostiqués	79,6%
Élèves objets de mesures	75,3%
Élèves allophones	71,5%
Élèves en avance	71,0%
Élèves à profils particuliers	69,9%
Élèves lents	69,9%
Classes hétérogènes	69,9%
Élèves rapides	64,0%
Élèves ordinaires	57,5%
Élèves perturbateurs	48,4%
Classes difficiles	46,8%

\* Plusieurs réponses étaient possibles, sans limitations.

Seulement 57,5% des enseignants et enseignantes considèrent que la différenciation pédagogique s'adresse aux élèves « ordinaires ». Ainsi, pour les enseignants et enseignantes interrogées, la nuance entre la différenciation, qui devrait s'adresser à tous les élèves, et l'individualisation, qui devrait s'adresser aux élèves en difficulté ou « à besoins particuliers », semble bien tenue.

Selon nous, deux pistes permettent d'expliquer cette confusion. La première est que, comme on l'a vu dans le cas du *Concept 360°*, les textes officiels et les écrits académiques



favorables à l'inclusion tendent à associer la différenciation aux élèves à besoins particuliers et éventuellement entretiennent eux-mêmes la confusion entre la différenciation, les adaptations et les aménagements. Le tout est donc identifié comme constitutif de l'école inclusive, celle qui inclut les élèves handicapés et porteurs de divers troubles. La deuxième est que tenter, comme le font les enseignants et enseignantes, de limiter la différenciation pédagogique aux élèves en difficulté ou « à besoins particuliers » au lieu de l'étendre à tous les élèves, revient tout simplement à lutter contre une intensification du travail allant jusqu'à l'extrême limite du réalisme. Interprétée au pied de la lettre, si la différenciation s'adresse à tous les élèves, alors il faut exécuter presque autant d'enseignements qu'il y a d'élèves (c'est ce que disent d'ailleurs certaines enseignantes et certains enseignants interrogés). Si la différenciation ne consiste pas à improviser au gré des difficultés rencontrées dans la classe, comme le font de nombreux enseignants et de nombreuses enseignantes, mais à planifier, alors cela signifie que la planification doit prévoir de multiples progressions différentes en fonction des diverses « zones proximales de développement » des élèves. Ensuite, pendant l'enseignement en face-à-face, il faut encore être capable de mettre en œuvre plusieurs séquences d'enseignement à la fois. Contrairement à ce qui est souvent affirmé, la différenciation n'est pas la variation pédagogique, qui consiste à enseigner de plusieurs manières consécutivement (et non en parallèle) et ne postule pas des différences de « profils » d'élèves. On a donc « plus d'activité dans le même temps » selon la définition que Marx donnait de l'intensification du travail (Hatzfeld, 2004). D'ailleurs, pour 71,5 % des enseignants et enseignantes de l'enquête, le plus important risque lié à la pratique de la différenciation pédagogique concerne la surcharge de travail.

## Une intensification du travail et des contradictions qui pèsent

Collaboration, personnalisation et différenciation constituent donc un triptyque vecteur d'une augmentation des tâches assignées et d'une intensification du travail pédagogique ordinaire. La collaboration suppose un travail de coordination qui s'ajoute au travail d'enseignement quotidien. La personnalisation consiste à superposer une couche bureaucratique au travail pédagogique réalisé auprès des élèves en difficulté et la différenciation pédagogique représente une intensification du travail au sens propre, c'est-à-dire une augmentation des activités réalisées en un temps donné. Cette intensification est globalement négligée par les documents officiels ou académiques. Elle est un corollaire des politiques inclusives qui se situent elles-mêmes dans le cadre de l'individualisation des politiques éducatives (Goirand, 2009), tendant à privilégier le « sur-mesure » contre le « prêt-à-porter » (Martin et Martin, 1998). Ces politiques participent d'une morale du service public mise en œuvre depuis le début des années 1990 et visant à transformer « l'utilisateur » ou « l'usagère » en « client » ou « cliente », c'est-à-dire à s'adapter « à la demande » plutôt qu'à proposer une offre uniforme. Le « partenariat » avec les parents se situe, par exemple, dans ce cadre<sup>30</sup>. En somme, le travail pédagogique, tel qu'il est conçu dans les politiques inclusives, devrait s'arrimer à un modèle post-fordiste, dévalorisant la production de masse indifférenciée au profit d'une adaptation, notamment à une clientèle de classe moyenne, soucieuse d'être reconnue dans sa subjectivité, y compris dans ses difficultés.

<sup>30</sup> Voir par exemple Michel Bon (2002), mais surtout les deux numéros spéciaux de la revue *Politiques et management public*, n°24-3 et n°24-4, publiés en 2006 et intitulés « L'action publique au risque du client ? Client-centrisme et citoyenneté » tome 1 et 2, tirés d'un colloque international sur le sujet.

En outre, la morale inclusive est surplombante, c'est-à-dire promue par des actrices et des acteurs (chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices, décideurs et décideuses) qui ne sont pas (ou ne sont plus depuis longtemps) confrontés au travail pédagogique réel. Chercher à traiter le problème de l'hétérogénéité scolaire par l'individualisation de la pédagogie apparaît peu réaliste, pesant au final sur les praticiennes et praticiens du terrain. Cette proposition se base sur l'idée simpliste que les différences entre élèves justifieraient une différenciation du service rendu. Il est ainsi demandé aux enseignants et enseignantes d'adopter une focale individualisante, tels des thérapeutes, en contradiction avec leur rôle sociétal consistant à faire apprendre ensemble des élèves différents. Mais certaines pratiques de l'arsenal des dispositifs d'« inclusion », comme les exclusions temporaires pour « refroidir » des situations conflictuelles, les sorties fréquentes de classe pour des thérapies, des appuis ou des enseignements spéciaux, y compris pour les élèves dits à « haut potentiel », conduisent notamment certains élèves à devoir « rattraper » ce qu'ont fait leurs camarades. Des liens doivent dès lors être rétablis avec la classe qui a continué son chemin. C'est aux enseignants et enseignantes qu'il incombe de renouer ces fils défaits par ces pratiques d'isolement dites « inclusives ». Par ailleurs, le fait de différencier les rythmes, les activités et les apprentissages au sein d'une même classe empêche parfois les enseignants et les enseignantes de s'appuyer sur les processus d'identification, de coopération et d'émulation entre élèves pour faciliter leur travail. Or, l'intensification du travail a des effets psychiques d'autant plus néfastes pour le travailleur ou la travailleuse que son efficacité est faible (Davezies, 2006; Garcia, 2021). Certes, c'est une évidence, tous les élèves ne peuvent pas suivre les mêmes rythmes et recourir aux mêmes stratégies d'apprentissage dans des conditions identiques. Cependant, les politiques éducatives actuelles entraînent les enseignants et les enseignantes dans une sorte de fuite en

avant individualisante, très coûteuse pour eux et elles, ainsi que pour les élèves.

## Références

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.
- Allenbach, M. (2019). Les intervenants à l'école. Travailler dans l'entre-deux. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 171-198). Alphil.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses universitaires de France.
- Bélanger, N. (2023). Le travail de direction d'établissement scolaire examiné à travers des objets. Les plans d'aide individualisée en Ontario, au Québec, en France et en Belgique. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 202, 98-111.
- Bélanger, N., et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves: Lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1236>
- Benveniste, C. (2023). *Des difficultés des enseignants débutants confrontés aux inégalités sociales d'apprentissage à un état des lieux de leur formation initiale (2016-2019)* [These de doctorat]. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire: quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bon, M. (2002). Sur la réforme de l'État. De l'usager au client. *Commentaire, Numéro 97(1)*, 13-18. <https://doi.org/10.3917/comm.097.0013>
- Castells, M. (1998). *L'ère de l'information. Tome 1: la société en réseaux*. Fayard.
- Cattonar, B., et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cochoy, F., Garel, J.-P., et De Terssac, G. (1998). Comment l'écrit travaille l'organisation: Le cas des normes ISO 9000. *Revue française de sociologie*, 39(4), 673-699.

- Davezies, P. (2006). Les coûts de l'intensification du travail. *Santé et travail*, 57, 1-7.
- DFJC. (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>
- DFJC et DGEO. (2021). *Programme personnalisé. Document d'accompagnement*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dff/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Programme\\_personnalisé\\_-\\_Document\\_d\\_accompagnement.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dff/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Programme_personnalisé_-_Document_d_accompagnement.pdf)
- Dutercoq, Y., et Maroy, C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40(2), 89-103.
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : l'exemple des PPRE. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- Goirand, S. (2009). L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite éducative ». *Recherches en éducation*, 7.
- Gremion, F., et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://journals.openedition.org/edso/13775>
- Guirimand, N., et Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>
- Haramein, A., Hutmacher, W., et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : Pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 227-270.
- Hatzfeld, N. (2004). L'intensification du travail en débat. Ethnographie et histoire aux chaînes de Peugeot-Sochaux. *Sociologie du travail*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/sdt.29181>
- IGEN. (1980). *La Pédagogie différenciée au collège*. [Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale]. C.N.D.P.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. De Boeck.
- Kamanzi, P. C., Lapointe, P., et Dembélé, M. (2019). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).

- Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., et Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Agora débats/jeunes*, 1, 95-111.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1, 59-77.
- Lezeau, A. (2020). *Dérégulations professionnelles chez les enseignants du premier degré. Entre coûts et ajustements* [Doctorat]. Université de Bourgogne.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Losego, P. (2019a). Les enseignantes novices et la collaboration. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 69-94). Alphil.
- Losego, P. (2019b). Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 257-290). Alphil.
- Losego, P., et Durler, H. (2019). Pour une sociologie du travail pédagogique. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 7-33). Alphil.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. de Boeck.
- Marcel, J.-F., et Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21.
- Martin, C., et Martin, J.-C. (1998). Liens personnels, liens collectifs. *Lien social et Politiques*, 39, 5-13.
- Marton, F. (2011). Towards a pedagogical theory of learning. *British Journal of Education Psychology*, 4, 19-30.
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : Vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0021>
- Moatty, F., et Rouard, F. (2010). L'écrit au travail et ses déterminants chez les salariés en France en 2005. *Travail et emploi*, 122(2), 39-52.
- Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion : Le chaînon manquant. *Éducateur. Reproduit sur le site web de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2010*, 7. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2010/2010\\_05.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_05.pdf)
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de

- différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- SPV - SSP - SUD. (2023). *Qu'en pense le terrain ? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive*.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.
- Tardif, M., et Le Vasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 251-266). L'Harmattan.
- Tardif, M., et Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.





Laurent Bovey

## 4 | **Un déplacement des marges de l'école ou les habits neufs de la ségrégation scolaire**

En août 2019, le canton de Vaud annonçait la mise en place du *Concept 360°*, une coordination des mesures de l'enseignement spécialisé. Cette réforme<sup>31</sup> scolaire propose une vision complète (d'où le « 360 degrés ») des aides aux élèves en difficulté. Elle s'appuie sur une acception large des « besoins particuliers » ou de la « diversité » (allophonie, handicap, trouble, comportement déviant, haut potentiel intellectuel, etc.) et renforce un système de désignation des inadaptations individuelles pour accéder à des mesures d'enseignement spécialisé (à l'aide d'une procédure standardisée utilisée dans d'autres cantons suisses et de quatre niveaux d'intervention). Pour répondre aux objectifs inclusifs que le canton s'est fixés, les établissements scolaires sont priés de fermer leurs classes spéciales, c'est-à-dire des classes séparatives rattachées à l'établissement scolaire et accueillant des petits effectifs d'élèves. Ils sont également invités à privilégier des

<sup>31</sup> Le terme de « réforme » est utilisé ici car il s'agit d'une « décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une certaine conception de l'avenir » (Barroso, 2017, p. 571).

(ré)intégrations en classe ordinaire ou à mettre en place des « dispositifs interstitiels »<sup>32</sup> (Ebersold, 2021, p. 13), flexibles et « proches » de la classe ordinaire : les élèves sont administrativement inscrits dans des classes ordinaires et suivent quelques cours dans un lieu ressource ou un espace pédagogique avec un enseignant ou une enseignante spécialisée. Par un rapprochement physique avec la classe ordinaire, cette réforme du « 360 degrés » induit le déplacement administratif d'une partie des élèves qui relevaient auparavant de l'enseignement spécialisé et sont désormais rattachés à l'enseignement ordinaire. Elle engendre une réorganisation financière et administrative des établissements, des conséquences sur le parcours des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et modifie les activités des enseignants et enseignantes qui les accompagnent.

Ce chapitre<sup>33</sup> propose d'examiner comment la marge scolaire – c'est-à-dire la frange d'élèves dérogeant aux normes scolaires – a évolué sous l'impulsion d'une réforme scolaire se réclamant de l'inclusion. Nous verrons que cette marge de l'école, constituée par les élèves de l'enseignement spécialisé, a été à la fois modifiée (en termes de public cible) et déplacée

<sup>32</sup> Le concept de dispositif permet d'englober tous les lieux ou formes d'accompagnement qui ont comme caractéristique commune « une capacité d'inflexion de la norme scolaire habituelle caractérisée par la co-présence d'élèves et d'un enseignant dans un espace défini qu'est la classe » (Barrère, 2013, p. 100). Les dispositifs offrent une « alternative » au fonctionnement ordinaire de l'école, en proposant notamment une modification des pratiques habituelles d'enseignement (Kherroubi, 2004, p. 19) et en modifiant les tâches de l'enseignant (Cauterman et Daunay, 2010, p. 10).

<sup>33</sup> Ce chapitre s'appuie sur une recherche doctorale menée entre 2018 et 2022 sur les dispositifs de l'enseignement spécialisé, leurs effets sur les carrières d'élèves et sur le métier d'enseignante et enseignant spécialisés (Bovey, 2022). La recherche comportait un volet ethnographique et un volet statistique dans lequel a été effectué un suivi des données d'une cohorte d'élèves des classes spéciales et le calcul du taux de séparation dans les différents dispositifs de l'enseignement spécialisé.

vers la classe ordinaire sans pour autant y être totalement « intégrée ». Cette marge scolaire est représentée statistiquement par un « taux de séparation » qui fait office de comparaison entre les cantons et sert d'indicateur de l'inclusion, utilisé par les politiques, les médias et les chercheurs et chercheuses. Il est, dans ce sens, intéressant à analyser.

Pour mieux comprendre les modalités du « déplacement » des marges de l'école vaudoise, une première partie propose un rapide historique revenant sur l'héritage séparatif qui caractérise le système éducatif dans le canton de Vaud. Une deuxième s'attèle à identifier comment les statistiques traduisent une intégration en trompe-l'œil. Une troisième partie reviendra sur les conséquences du remaniement statistique opéré par cette réforme à visée inclusive.

## **Contexte de l'école vaudoise : le poids d'un héritage séparatif**

Il faut en premier lieu considérer la place particulière qu'occupe l'enseignement spécialisé dans le système scolaire vaudois. Le survol historique qui suit met en avant le développement des institutions de pédagogie spécialisée et des dispositifs de différenciation structurale, c'est-à-dire la « création au sein d'un même système scolaire d'un ou plusieurs types de classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers; chaque type est censé répondre à un certain profil d'élève défini essentiellement par son degré d'"inaptitude" aux exigences d'une classe régulière » (Doudin *et al.*, 2009, p. 12).

Les institutions de pédagogie spécialisée du canton de Vaud ont en effet commencé à se développer en marge du système scolaire ordinaire dès le début du 19<sup>e</sup> siècle sous l'égide de fondations privées: ces dernières prenaient en charge les élèves « handicapés », mais ont également proposé pendant près d'un siècle des dispositifs d'éducation correctionnelle

destinés à des enfants et adolescents et adolescentes « récalcitrants au minimum d'instruction obligatoire » (Ruchat, 2003, p. 17) souvent issus de milieux socialement défavorisés. La frontière entre la catégorie des enfants difficiles et celle des enfants en difficulté est dès le 19<sup>e</sup> siècle floue et les premiers asiles accueillant les nombreuses « figures de l'intolérable » (Ruchat, 1995) – les enfants pauvres, abandonnés, les délinquants et délinquantes, les simples d'esprit – adoptent un modèle d'éducation morale et sanitaire. Au 19<sup>e</sup> siècle, ce modèle est essentiellement basé sur des principes religieux. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, ce sera davantage sur des aspects disciplinaires (dressage et redressement): le dispositif se concentre alors sur la remise dans le droit chemin par le travail, agricole notamment (Avvanzino, 1993), ou se construit autour d'un « enseignement industriel » adapté aux nouvelles exigences de l'époque (Veya, 1998, p. 78).

Le rapprochement de ce secteur institutionnel avec le secteur public n'a commencé qu'au début des années 1960, à la suite de la mise en place de l'assurance-invalidité à l'échelle de la Confédération. Les financements importants dispensés par ce système assurantiel fédéral ont favorisé un rattachement encore tenu des institutions de pédagogie spécialisée au système scolaire ordinaire (fondation du Service de l'enseignement spécialisé en 1971), ainsi qu'un processus de professionnalisation du métier d'enseignant et enseignante spécialisée (fondation du Séminaire cantonal d'enseignement spécialisé (SCES) en 1972).

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à partir du moment où le principe d'obligation scolaire devient effectif dans le canton de Vaud, l'école vaudoise développait également au sein des établissements scolaires ordinaires un système de classes spécialisées analogue aux classes spéciales mises en place à la même époque dans le canton de Genève (Ruchat, 2006) ou en France (Vial, 1990). Ces classes

prenaient en charge des élèves en difficulté scolaire, mais ne relevant pas strictement du champ du handicap. On différenciait alors les élèves « arriérés » des classes spéciales – scolarisables et éducatibles – qui dépendaient de l'instruction scolaire et les « anormaux et anormales » placées sous l'égide de l'assistance ou de la philanthropie. De manière générale en Europe, on retrouve à travers la création de classes alternatives à la fois le projet de séparer certains élèves des classes ordinaires, et celui de rendre accessible l'école à des élèves alors déscolarisés. La création de dispositifs pour « l'enfance anormale » (Ruchat, 1995) dans le canton de Vaud comme ailleurs révèle toujours un projet ambigu qui, tout en se réclamant de la charité et de l'émancipation des enfants, vise à écarter les plus faibles pour préserver la compétitivité des classes ordinaires.

Les classes spéciales n'ont pas été rattachées au Service de l'enseignement spécialisé fondé en 1971 et sont demeurées jusqu'à une époque très récente dans le giron de la Direction générale de l'enseignement obligatoire – c'est-à-dire officiellement dans le champ de l'école ordinaire, en dépit de leur fonctionnement *de facto* séparatif. L'autonomie des établissements scolaires vaudois a, dès les années 1990, favorisé le développement de dispositifs de ce type, assumant des appellations très diverses : classes de développement, classes à effectif réduit, classes « trampoline » ou « arc-en-ciel », etc.

Au début des années 2000, au moment où s'est imposée dans la plupart des pays occidentaux et européens (dont la Suisse) une forte volonté politique d'instituer une école inclusive (Prud'Homme *et al.*, 2016), le canton de Vaud, héritier d'un important réseau d'institutions et de dispositifs de ségrégation, comptait parmi les cantons les plus séparatifs de Suisse. C'est à partir de cet héritage qu'il met en œuvre en 2019 son *Concept 360°* visant la « coordination des

mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire»<sup>34</sup>. En pratique, le canton redéfinit les conditions d'accès pour les élèves aux différentes mesures de soutien et leur degré de prise en charge, suggérant pour chacun des quatre niveaux (un socle universel pour tous les élèves, des actions ciblées pour des difficultés non pérennes, des interventions spécifiques pour des besoins spécifiques avérés et des interventions intensives pour des élèves présentant des troubles invalidants et des déficiences importantes), un type d'accompagnement et la mobilisation de professionnels et professionnelles spécifiques: enseignants et enseignantes spécialisées, thérapeutes, assistants et assistantes à l'intégration et éducateurs et éducatrices sociales (ce qui est une nouveauté dans le canton de Vaud). Adoptant une «visée inclusive», l'État incite également les établissements à fermer leurs classes spéciales et à privilégier la réintégration ou le maintien des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ou dans des dispositifs interstitiels.

## **Ce que la «visée inclusive» fait aux statistiques**

Les statistiques cantonales et fédérales mesurent un «taux de séparation scolaire», notamment utilisé à des fins de comparaison intercantonale. Le «taux de séparation scolaire» représente la somme des élèves désignés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux qui sont scolarisés dans un établissement spécialisé, une classe spéciale ou une classe d'accueil pour élèves allophones (OFS, 2023). Autrement dit, tous les élèves qui ne sont pas rattachés administrativement à une classe ordinaire et «ne remplissent pas toutes les exigences

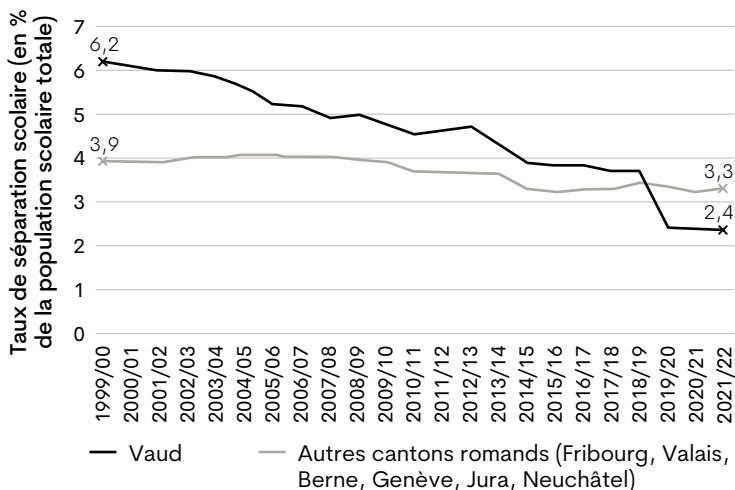
<sup>34</sup> <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>

requis pour l'enseignement régulier» (OFS, 2023). Dans le canton de Vaud, il existe des établissements de pédagogie spécialisée qui accueillent des élèves, dont l'état, selon la loi sur la pédagogie spécialisée, «exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental». Les élèves scolarisés dans ces établissements sont accompagnés par des enseignantes et enseignants spécialisés, des éducateurs et éducatrices sociales, des professionnels et professionnelles de la santé et des thérapeutes (logopédistes, psychomotriciens et psychomotriciennes, etc.). Les «classes spéciales» sont, elles, des classes séparatives rattachées administrativement aux écoles ordinaires. Elles sont caractérisées par un effectif réduit, un programme adapté et l'enseignement y est dispensé la plupart du temps par des enseignantes ou enseignants spécialisés.

Comme mentionné précédemment, le canton de Vaud a fait office, par le passé, de mauvais élève en matière de séparation scolaire, notamment en comparaison avec ses voisins romands (par exemple, pour l'année scolaire 1999-2000, Vaud comptait 6,2% d'élèves séparés et le canton du Valais 2,2%). Dans la figure 1, on mesure, en comparaison avec les autres cantons romands, la baisse régulière de ce taux de séparation dans le canton de Vaud pour atteindre 2,4% durant l'année scolaire 2021-2022.

Mais cette baisse du taux de séparation scolaire doit être appréhendée avec précaution et il est nécessaire d'en détailler les causes et les effets. C'est en mettant la focale sur un canton – ici le canton de Vaud – qu'il est possible de comprendre la manière dont les données sont recueillies et comment les catégories administratives dont elles sont tirées influencent les statistiques.

**FIGURE 1** Évolution du «taux de séparation» dans le canton de Vaud et les autres cantons romands entre 1999 et 2022. Source : OFS, 2023<sup>35</sup>



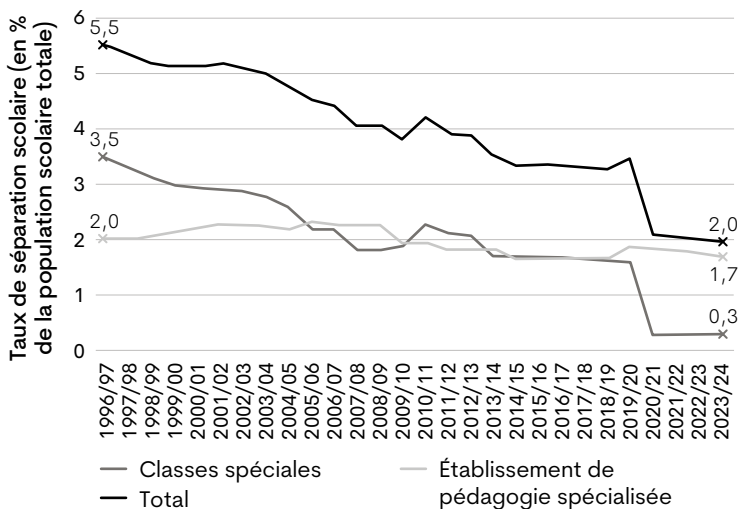
La figure 2 présente l'évolution du pourcentage d'élèves scolarisés en classe spéciale et en établissement spécialisé depuis l'année scolaire 1996-1997 jusqu'en 2023-2024, année de la mise en place du concept «360 degrés» dans le canton de Vaud.

On peut observer que le taux d'élèves séparés dans des établissements spécialisés ou des classes spéciales n'a cessé de baisser durant ces vingt dernières années. Cette baisse peut être expliquée de deux manières. Premièrement, dès la fin des années 1990 et en réponse aux politiques intégratives et inclusives qui marquent la fin du 20<sup>e</sup> siècle, plusieurs établissements scolaires vaudois ont fermé leurs classes spéciales et privilégié une réintégration d'élèves dans les classes ordinaires (Bovey, 2015). Ainsi, le canton qui comptait 149 «classes de développement» en 1996 n'en comptait plus que 103, vingt ans plus tard.

<sup>35</sup> Les taux varient entre les données de l'OFS (figure 1) et celles de l'État de Vaud (figure 2), car l'OFS englobe dans la catégorie «programme d'enseignement spécialisé» les élèves des classes d'accueil (primo-arrivants), ce qui n'est pas le cas pour les données issues du canton de Vaud.



**FIGURE 2** Évolution du pourcentage d'élèves scolarisés en classe spéciale ou en établissement spécialisé entre 1996 et 2024 dans le canton de Vaud. Source : StatVaud.



Deuxièmement, l'État a «gelé» la création de nouvelles places dans les établissements spécialisés depuis les années 1990, à la fois pour des questions financières (une place en école spécialisée coûte cher) et pour éviter un effet d'offre (la littérature montre que lorsque l'on crée des places en classe spéciale ou en école spécialisée, elles ont tendance à être remplies (Gremion-Bucher, 2012; Mehan, 1997)). Ainsi, bien que le nombre de places reste stable, le taux d'élèves scolarisés en établissement spécialisé baisse légèrement (de 2 % à 1,7 %) proportionnellement à l'augmentation de la population dans le canton (+7,7 % rien qu'entre 2012 et 2019).

Mais c'est la chute importante du taux pour l'année 2019-2020 qui interpelle et qui concerne uniquement les élèves scolarisés en classe spéciale. Il s'agit ici d'un déplacement administratif lié à la mise en place du «360°» qui vise, entre autres, rappelons-le, la fermeture des classes spéciales. Une

grande partie de ces élèves est désormais orientée vers des dispositifs interstitiels plus « poreux » comme des « classes ressources » ou des « espaces pédagogiques » (des classes spéciales dans lesquelles les élèves sont placés à titre provisoire, tout en suivant certaines matières en classe ordinaire). Ces dispositifs sont comptabilisés par le service statistique de l'État comme des classes ordinaires, ce qui implique qu'ils n'apparaissent plus dans les données comme des classes spéciales. Cette opération administrative fait baisser le taux de séparation et explique la chute brutale de 2019 dans le graphique. Aux côtés des 1,7% d'élèves scolarisés en établissement spécialisé, il ne reste, durant l'année scolaire 2023-2024, que 0,3% d'élèves scolarisés dans une trentaine de classes officielles de l'enseignement spécialisé (COES) qui accueillent – selon la description donnée par le Département de la formation – des élèves présentant des troubles importants du langage et/ou du comportement.

Les élèves qui auraient été auparavant scolarisés en classe spéciale disparaissent donc désormais du radar des statistiques et sont officiellement des élèves relevant de l'enseignement ordinaire. Cette « disparition » pose plusieurs questions sur ce que fait l'école « à visée inclusive » aux statistiques.

## **Un remaniement statistique et ses conséquences**

### Un floutage des catégories administratives

Dans un contexte marqué par une grande hétérogénéité de mesures et dispositifs, cette disparition révèle premièrement une difficulté importante, celle de quantifier les élèves relevant de l'enseignement spécialisé et de mesurer la surreprésentation de certaines catégories d'élèves. De manière générale, il existe dans de nombreux pays une « faiblesse de la production statistique » (Ebersold et al., 2016) concernant les inégalités scolaires et les élèves en situation de handicap ou plus généralement

désignés à besoins éducatifs particuliers. La «volatilité» des chiffres étant due à la fois à l'irrégularité des parcours des élèves qui transitent par un dispositif spécialisé et à la difficulté de déterminer si un dispositif relève de l'enseignement spécialisé ou ordinaire, voire à la définition de ce qu'est un élève relevant du spécialisé ou un élève «à besoins éducatifs particuliers».

Les conditions d'éligibilité et d'accès aux mesures spécialisées sont floues et varient beaucoup selon les pays ou les régions. Ainsi, Serge Ebersold et Maïtena Armagnague (2021) montrent que la proportion d'élèves «dont le besoin éducatif découle d'un trouble de la santé ou d'une déficience» (p. 41) varie beaucoup entre les pays (1% en Suède, 18% en Écosse). En Suisse également et en dépit des progrès au niveau fédéral, l'enseignement spécialisé souffre «d'un manque flagrant d'informations statistiques fiables, aussi bien quantitatives que qualitatives» (Maradan, 2011, p. 5).

En dépit des disparités géographiques et des lacunes statistiques décrites plus haut, des régularités bien documentées par la recherche apparaissent. En effet, la recherche met régulièrement en exergue, à travers le monde et depuis de nombreuses années, la surreprésentation de garçons, d'élèves de nationalité étrangère et de milieu populaire dans les différents dispositifs de l'enseignement spécialisé. Et le canton de Vaud n'échappe pas à ces constantes (Bovey *et al.*, 2022). Dans le canton de Vaud, s'il n'est pas possible d'accéder aux données concernant le niveau socio-économique des parents d'élèves de l'enseignement spécialisé (ces données étant volontairement indisponibles<sup>36</sup>), il était auparavant possible d'avoir connaissance du sexe et de la nationalité de ces élèves. Cependant, depuis 2019, il est impossible d'accéder aux données liées à ces élèves puisqu'ils et elles sont comptabilisées

<sup>36</sup> Le canton de Vaud limite en effet toute recherche et diffusion des données socio-économiques sur les élèves, en expliquant chercher à éviter la stigmatisation de certains élèves et certains établissements scolaires (Fouquet-Chauprade et Dutrévis, 2018).

administrativement au même titre que les 98% des élèves de l'école obligatoire.

### Une ségrégation déguisée

Deuxièmement, ces dispositifs aux nouvelles dénominations (classe ressource, classe de soutien, classe arc-en-ciel, espace pédagogique, classe d'appui, etc.) ne se distinguent parfois pas des anciennes classes spéciales désormais fermées que par leur nom. Dans certains établissements, ces dispositifs sont toujours séparatifs: des classes à petits effectifs, dans lesquelles le programme est adapté et dans lesquelles se retrouvent les élèves les plus faibles sur le plan scolaire. Il s'agit en somme – dans certains cas du moins – de classes spéciales «dégui-sées» sous les traits de classes ordinaires ou sous ceux de lieux ou de dispositifs à l'accent joyeux, dynamique ou porteur d'es-poir: la classe *Arc-en-ciel*, la classe *Trampoline* ou *Duvet*.

L'évolution des modèles d'une école séparative qui mar-quit l'école de la plus grande partie du 20<sup>e</sup> siècle à une école intégrative qui outillait les élèves pour leur permettre de se maintenir en contexte ordinaire puis à une école à «visée inclusive» laisse entendre que ces modèles se sont succédé et remplacés (voir Sotirov *et al.* dans cet ouvrage). Or, il n'en est rien. La situation actuelle du canton de Vaud est au contraire emblématique d'une superposition des modèles séparatifs, intégratifs et inclusifs. Ainsi, les différents dispositifs mis en place dans les établissements constituent «un agencement, à même de combiner et de faire coexister des logiques institu-tionnelles plurielles» (Giuliani, 2014, p. 112), voire antagonistes.

### La création d'une nouvelle catégorie d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers

Troisièmement, cet effet statistique est symptomatique d'un mouvement plus large de transformation des catégories

scolaires. La catégorie scolaire des élèves séparés en classe spéciale s'est fondue dans la nouvelle métacatégorie de « besoin éducatif particulier » (BEP) englobant des élèves aux troubles ou handicaps divers, allophones, ou accusant un « retard scolaire », etc. L'effet principal de l'émergence de la catégorie de « besoin éducatif particulier » est l'occultation de la particularité de certains élèves et notamment de leur condition sociale. Selon Diane Rufin et Jean-Paul Payet (2021) : « Tout se passe comme si la catégorie du BEP agissait à la fois comme un aimant, agrégeant d'autres désignations stigmatisantes, et comme un prisme, accentuant une perception déficitaire des élèves en difficulté scolaire ou appartenant à des milieux sociaux éloignés de l'école. » (p. 70)

Si, comme nous l'avons vu, une partie des élèves se trouve désormais assignée dans des dispositifs interstitiels, une autre partie des élèves de l'enseignement spécialisé se trouve en classe ordinaire, parfois avec du soutien (renfort pédagogique), ou au bénéfice des diverses mesures mises en place par l'établissement pour leur permettre de terminer leur scolarité ou de se maintenir en classe ordinaire. Mais le nombre de « déplacés » ne suffit pas à expliquer l'augmentation des élèves pris en charge dans les classes ordinaires et, plus largement, le nombre d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers que l'État de Vaud estime entre 15 et 20 % de la population scolaire. Au déplacement administratif mentionné plus haut, il faut ajouter la création de nouvelles catégories d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé qui ne l'auraient pas été il y a quelques années. Pour le canton de Vaud, si l'on additionne les effectifs des écoles spécialisées, classes spéciales et mesures renforcées, il y a une augmentation de 908 élèves de l'enseignement spécialisé entre 2012-2013 et 2018-2019. Si l'on pondère ce chiffre en tenant compte de l'augmentation de la population scolaire générale durant cette période (+7,7%), il y a 585 nouveaux et nouvelles élèves à besoins éducatifs particuliers suivies dans les classes ordinaires avec des mesures

renforcées. Ce n'est donc pas seulement un déplacement de la marge de l'école, c'est-à-dire un transfert entre les classes spéciales et les classes ordinaires, mais bien la création d'une nouvelle catégorie d'élèves pris en charge au sein même des classes ordinaires. Gérard Bless (2021) nomme ce phénomène un « dilemme diagnostic-ressource » : « Lorsque le taux d'intégration augmente, sans que le taux de séparation diminue dans les mêmes proportions, cela met en évidence le fait que plus d'enfants ont été diagnostiqués dans le but d'obtenir des ressources pédagogiques ou thérapeutiques supplémentaires pour eux (dilemme diagnostic-ressource). Ce phénomène, compréhensible en soi, ne signifie cependant pas que l'école est devenue plus intégrative. » (p. 28)

Dans le contexte vaudois et à la suite de Gérard Bless, on peut émettre l'hypothèse qu'un nombre non négligeable d'élèves sont diagnostiqués et/ou assignés dans l'enseignement spécialisé, alors qu'ils ne l'auraient pas été il y a quelques années. Ce phénomène d'« inflation » et de reconnaissance de nouveaux handicaps (Bodin, 2018) est commun à d'autres systèmes scolaires.

## Deux constats

En conclusion, deux constats sur les effets d'une réforme inclusive sur les statistiques peuvent être dressés. Premièrement, l'analyse de l'effet des politiques inclusives sur les statistiques met au jour un double effet apparemment paradoxal. D'un côté, nous pouvons observer une survisibilisation des élèves dérogeant aux normes scolaires à travers la métacatégorie « besoins éducatifs particuliers ». Cette catégorie est largement médiatisée et mise en avant par l'État, suscitant par ailleurs, chez un bon nombre d'enseignants et enseignantes, une appréhension (voire de la panique) face à ce qui peut apparaître comme une invasion d'élèves handicapés dans les établissements scolaires et les classes ordinaires. D'un autre côté,

les élèves pris en charge dans les dispositifs interstitiels sont statistiquement invisibilisés. Il est devenu difficile d'en analyser les parcours et de (re)mettre en lumière des phénomènes de discrimination structurelle. Pourtant, les enquêtes qualitatives menées récemment dans les écoles (Bovey, 2022; Lansade, 2021) montrent que le tri scolaire et la ségrégation se perpétuent, à l'intérieur des classes ordinaires, sous des formes plus discrètes et par l'entremise de dispositifs d'accompagnement fonctionnant la plupart du temps sur un mode individuel.

Deuxièmement, le taux de séparation scolaire largement utilisé par les décideurs et les décideuses ainsi que par les chercheurs et les chercheuses pour qualifier les systèmes scolaires cantonaux en Suisse est à appréhender avec une grande précaution, voire à proscrire. Il ne rend en effet ni compte de l'état de ségrégation d'un système scolaire, ni des éventuelles avancées intégratives ou inclusives de ce même système. Au contraire, ce taux peut être artificiellement baissé et mis en avant telle une vitrine politique, ce qui empêche l'accès à des données essentielles sur les élèves assignés aux dispositifs de l'enseignement spécialisé. Les chercheurs et chercheuses, mais également les politiques et les décideurs et décideuses se privent d'un travail essentiel et d'intérêt général de *monitoring* susceptible de mettre en exergue les inégalités et l'arbitraire dans l'orientation et le traitement des élèves. Il reste ainsi à rejoindre Serge Ebersold (voir l'entretien en postface de cet ouvrage) lorsqu'il évoque une «invisibilisation de populations» due à la mise en place de politiques inclusives. Sont particulièrement invisibilisés par ce déplacement administratif les élèves scolarisés autrefois dans les classes spéciales, majoritairement issus de milieu populaire et de nationalité étrangère, qui n'ont pas de diagnostic particulier et ne sont ni suffisamment «handicapés» pour être pris en charge dans des classes ou institutions spécialisées, ni considérés comme suffisamment «normaux» pour suivre pleinement l'enseignement ordinaire.

La mise à l'écart des mauvais éléments semble toujours actuelle dans l'école vaudoise. Les élèves, malgré les dispositifs et la visée intégrative et inclusive, restent séparés tout en étant sujets à la sélection scolaire. La marge scolaire constituée des élèves dérogeant aux normes scolaires s'est certes déplacée, mais elle s'est surtout agrandie et reconfigurée. Ainsi, à travers de nouveaux dispositifs plus discrets et sous les traits d'une école à visée inclusive, la séparation scolaire revêt des habits neufs et a de beaux jours devant elle.

## Références

- Avanzino, P. (1993). *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970) : les arcanes du placement institutionnel*. Éditions EESP.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barroso, J. (2017). Réformes scolaires. Dans P. Rayou et A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. Dans G. Pelgrims, T. Assude, et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur le chemin de l'éducation inclusive* (p. 21-39). SZH/CSPS.
- Bodin, R. (2018). *L'institution du handicap*. La Dispute.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. <https://books.openedition.org/eie/642?lang=fr>
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Thèse de Doctorat, UNIGE]. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5913>
- Bovey, L., Bauer, S., et Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : Une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (SZBW)*, 44(1), 103-115.
- Cauterman, M.-M., et Daunay, B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches*, 52(9-23).
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Revue des HEP*, 9, 11-31.



- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Éditions.
- Ebersold, S., et Armagnague, M. (2021). Introduction: De la fabrication du besoin éducatif: enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora*, 1, 39-49.
- Ebersold, S., Plaisance, E., et Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. <https://shs.hal.science/halshs-01445378/document>
- Fouquet-Chauprade, B., et Dutrévis, M. (2018). Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire: la réputation du REP de 2006 à 2017. *Raisons éducatives*, 22(1), 75-102. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0075>
- Giuliani, F. (2014). Les dispositifs d'accompagnement à l'insertion des jeunes. Entre déficit d'institution, régulation ad hoc et normes néo-bureaucratiques. Dans M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 111-120). Presses universitaires de Rennes.
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire: Étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de Doctorat, Université de Genève]. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>
- Kherroubi, M. (2004). Les activités pédagogiques hors classe au collège. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90(3-4), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>
- Maradan, O. (2011). Une base concordataire pour s'entendre sur les conditions cadre de la pédagogie spécialisée dans les cantons. *Politiques de l'éducation et innovations. bulletin CIIP*, 25, 3-5.
- Mehan, H. (1997). Comprendre les inégalités scolaires: la contribution des approches interprétatives. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes* (p. 319-350). De Boeck/INRP.
- OFS. (2023). Scolarité obligatoire: élèves selon la grande région, le canton de l'école, le type de formation et le sexe, (1<sup>er</sup> août 1999 - 31 juillet 2022). Tableau. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/24130089>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Ruchat, M. (1995). «Récalcitrants, rebelles et vicieux»: les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Dans

- J. Batout, M. Cerutti, et C. Heimberg (dir.), *Pour une histoire des gens sans histoire* (p. 137-150). Éditions d'en bas.
- Ruchat, M. (2003). Histoire de l'éducation spéciale: une spécificité plurielle. Dans G. Chatelanat (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés. Ruptures et intégrations* (p. 155-169). De Boeck Supérieur.
- Ruchat, M. (2006). L'émergence de la figure de l'enfant-problème dans le « champ » de l'éducation et de l'enseignement spécialisé: une construction sociale handicapante (Genève, 1912-1958). *Traverse – revue d'histoire*, 13(3), 100-112.
- Rufin, D., et Payet, J.-P. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier? Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Veya, J.-M. (1998). *Lieux, art et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1865-1950)* [Thèse de Doctorat]. Université de Genève.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école: aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Armand Colin.

Héloïse Durler  
et Philippe Losego

## **Partenaires particuliers: l'école inclusive et les familles**

5

Depuis plusieurs années, le partenariat entre l'école et la famille est présenté comme une condition de la réussite scolaire des élèves. Devenu une norme du monde scolaire (Giuliani et Payet, 2014; Périer, 2019), il accroît son importance avec l'arrivée de l'école inclusive où les parents sont considérés comme des partenaires à part entière. Alors que le concept d'inclusion suppose que ce n'est plus aux élèves de s'intégrer à l'école, mais à l'école de se transformer afin d'accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, et de répondre aux besoins de chacun (Plaisance *et al.*, 2007), une doxa indique qu'on ne peut inclure les enfants sans inclure les parents (Kakpo et Dabestani, 2019).

Comment, dès lors, inclut-on les parents? Au-delà des discours et intentions déclarées, quelles sont les relations qui s'établissent effectivement entre les parents et l'école inclusive? Quelles sont les modalités privilégiées de traitement des élèves et de leurs parents? Nous verrons dans ce chapitre que, bien qu'instaurées au nom d'une morale du «vivre ensemble» et de l'«agir ensemble» (Bélanger *et al.*, 2018), les politiques inclusives tendent à isoler les élèves et leurs familles dans les diverses catégories de «besoins particuliers», participant ainsi à un processus d'individualisation.

Le chapitre porte dans un premier temps sur la particularisation des élèves que l'on peut dégager dans les dossiers rédigés par les étudiants et étudiantes de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, mais aussi, plus largement, sur les pratiques enseignantes et les conceptions de l'élève privilégiées par les politiques scolaires inclusives. Nous verrons dans un deuxième temps comment cette particularisation s'étend aux parents pour montrer que les outils du partenariat et les solutions préconisées participent à l'individualisation du traitement des parents<sup>37</sup>.

## Les élèves comme des « cas »

Alors que la consigne donnée aux étudiants et aux étudiantes était de choisir des situations mettant en scène des relations avec des professionnels et professionnelles et avec des parents, la quasi-totalité des dossiers présente des situations

<sup>37</sup> Les développements proposés dans ce chapitre se basent sur un matériau récolté dans le cadre de la formation des futures enseignantes et enseignants primaires dispensée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Pour valider un module de leur dernière année de formation, les étudiants et étudiantes ont à décrire et analyser une « situation pratique » vécue sur le terrain d'enseignement, mettant en jeu à la fois un partenariat avec les parents et une collaboration avec d'autres professionnels et professionnelles (enseignantes et enseignants spécialisés, assistants et assistantes à l'intégration, médiateurs et médiatrices, psychologues, logopédistes, psychomotriciens et psychomotriciennes, pédopsychiatres, etc.). Notons donc que notre matériau, constitué de 80 dossiers rédigés en 2021 et 2022, comporte un biais : il est au croisement des expériences vécues sur le terrain et des représentations que se font les étudiants et étudiantes de ce qui est attendu dans un dossier « académique » visant, non pas à résoudre un problème, mais à valider leur formation. En ce sens, il n'est pas le reflet exact des pratiques de terrain. Toutefois, ce matériau donne à voir les catégories à travers lesquelles les parents et les enfants concernés par ces situations sont perçus, de même que les relations qui, selon les futurs enseignants et enseignantes, devraient s'établir entre l'école et les parents pour régler les problèmes décrits.

individuelles : c'est presque toujours (78/80) un seul élève qui pose problème et est censé susciter « partenariat » et « collaboration » autour de son cas. Dans l'un des deux cas où il s'agit de plusieurs élèves, ceux-ci sont caractérisés individuellement<sup>38</sup>. Cette individualisation des problèmes n'est pas induite par la consigne, mais relève du choix des étudiants et étudiantes qui s'appuient sur les situations et sur la manière dont elles sont problématisées sur le terrain de leur stage, où collaborations et partenariats sont principalement mis en place pour des situations individuelles et non pour des situations collectives comme pourraient l'être la gestion d'une classe difficile, l'accessibilité de l'établissement dans son ensemble, des problèmes récurrents entre enseignants et enseignantes, spécialistes et parents, etc.

### Le comportement des élèves à l'origine de la majorité des « cas »

Alors que les dispositifs de l'inclusion ciblent officiellement les élèves avec un handicap, on constate qu'ils servent pour une bonne part à traiter des cas de comportements jugés difficiles à gérer. Ainsi, 54 cas sur 80 (soit les deux tiers) concernent de tels problèmes et désignent des élèves qui ne respectent pas les « règles scolaires », ont des comportements « inadéquats », se montrent « agressifs », etc., comme dans les exemples ci-dessous :

<sup>38</sup> Exemple : une situation s'appuie sur trois élèves dans une même classe. Il y a un élève qui « montre des crises motivées par certaines difficultés à vivre le changement dans son quotidien », un autre élève qui n'a pas de difficultés scolaires particulières, mais « a de la peine à se concentrer durant les différentes tâches proposées en classe [et] nécessite donc un cadre afin qu'il arrive à se mettre au travail » et enfin, une élève considérée comme ayant un « déficit intellectuel » et des difficultés en lecture (situation n°14). On ne sait rien de la dynamique de classe ni de la pédagogie de l'enseignant ou de l'enseignante.

Le problème, c'est que dès qu'il ressent la moindre contrariété, il se braque, il s'énerve et quitte la classe. Il arrive souvent qu'il n'accepte plus de travailler, qu'il interrompe l'enseignement et perturbe le climat de classe. [...] Un après-midi, lors des bricolages, cet enfant a pris à la gorge un autre garçon et l'a plaqué contre l'armoire au fond de la pièce. (Situation 19 : élève de 4H, garçon)

Lors des cours, cet élève glisse régulièrement des commentaires pour faire rire ses camarades. Il ne se met pas au travail lors des travaux individuels, s'amuse et dérange ses camarades lors des travaux de groupe et ne suit pas lors des corrections en collectif. Lorsqu'il se met au travail, l'élève n'arrive pas à se concentrer plus de dix minutes consécutives. Après cela, il va se lever ou demander pour aller aux toilettes. De plus, l'élève a de la peine à s'organiser. Il perd ses affaires et n'en prend pas soin. (Situation 21 : élève de 7H, garçon)

Ces élèves dérogent aux normes scolaires, en refusant de faire les travaux ou les activités qui sont attendus d'eux, en n'adhérant pas aux modalités d'exercice de l'autorité qui leur sont imposées, en ne respectant pas les règles de participation en classe (prise de parole, etc.) et parfois bien au-delà. Ce n'est d'ailleurs sans doute pas un hasard si 80 % des cas exposés dans les dossiers analysés concernent des garçons. Ce chiffre concorde avec les travaux qui analysent l'influence de la variable sexe : les garçons sont, d'une manière générale, bien plus fréquemment que les filles désignés comme transgresseurs de l'ordre scolaire (Depoilly, 2013 ; Duteil-Deyries, 2020).

De fait, les situations de handicaps et de troubles des apprentissages apparaissent finalement comme relativement marginales : sur 80 situations observées, on ne trouve que 14 cas de problèmes d'apprentissage (17 %) et 10 situations de handicap (12 %). Encore faut-il considérer comme handicaps des notions assez vagues telles que les « troubles de la

motricité», ou le «TDAH» (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) qui se situent à la frontière entre le handicap et les problèmes de comportement. D'ailleurs, dans de nombreux cas de «handicap», ce n'est pas celui-ci qui pose problème, mais bien les comportements ou les troubles de l'ordre scolaire, envahissants pour les enseignants et les enseignantes. Les frontières entre comportements, handicaps et troubles de l'apprentissage sont poreuses, à tel point que, sauf cas exceptionnels, on pourrait presque ramener l'ensemble des situations à la catégorie des «troubles du comportement» ou, comme dans la situation ci-dessous, à de l'«hyperactivité» :

Dès la première semaine d'école, Nathan<sup>39</sup> s'est fait remarquer au niveau de son comportement en classe. En effet, les enseignantes ont constaté qu'il s'agit d'un élève extrêmement agité demandant énormément d'attention, elles soupçonnent dès lors une hyperactivité. Les règles de classe ne sont pas respectées par Nathan. Effectivement, lors des moments collectifs, Nathan émet des bruitages, des cris ou des chants, il se met à parler en portugais, il se couche ou se met à courir en direction de la porte, il embête les autres élèves en les touchant, les bousculant, ou se couchant sur eux. Lorsqu'il travaille individuellement, Nathan ne fait pas ce qu'on lui demande, il ne se tient pas correctement assis et se lève sans autorisation, il lance le matériel dans la classe, il se met à danser et essaie de faire rigoler les autres. Les règles de la récréation ne sont pas respectées non plus, nous le retrouvons dans les couloirs de l'école durant la pause, il court dans les escaliers, donne des coups de pied sur la voiture du concierge, a des comportements violents envers les autres élèves et prend du matériel dehors sans permission. Lorsque les

<sup>39</sup> Des pseudonymes ont été attribués aux élèves décrits dans les dossiers analysés.

enseignantes le reprennent concernant ces règles, Nathan semble insensible à cela. (Situation 74 : élève 3H, garçon)

On ne peut qu'imaginer *a contrario* que certains handicaps et difficultés d'apprentissage n'apparaissent pas dans les situations proposées par les étudiants et étudiantes, car les élèves concernés ne créent aucun trouble de l'ordre scolaire, n'attirent pas l'attention et de ce fait ne déclenchent pas la mise en action des dispositifs de «l'école inclusive». Les souffrances des élèves ne sont-elles invoquées que pour rendre plus acceptable l'externalisation d'un élève difficile à supporter, comme le montrent Frédérique Giuliani (2018) et Hugo Dupont (2021b) ? Il est difficile de l'affirmer dans notre cas, mais cela pourrait être vrai, notamment lorsque certains «problèmes» décrits dans les dossiers semblent ardues à définir. Quoi qu'il en soit, la hausse de la prévalence des «troubles» dans la population (TSA, TDAH, dyslexie), dénoncée par les enseignants et enseignantes, est probablement pour partie un effet des politiques à visées inclusives. Alors que les déficiences cognitives ou motrices ainsi que les comportements jugés perturbateurs peuvent de moins en moins être invoqués pour extraire les élèves de la classe, la souffrance psychologique parfois associée aux «troubles» apparaît comme un motif plus légitime pour justifier le retrait total ou partiel d'un ou d'une élève de la classe, lorsqu'il ou elle perturbe l'ordre scolaire.

### Repérer les « besoins éducatifs particuliers » des élèves

La philosophie à la base des politiques inclusives consiste à donner à chacune et chacun selon ses besoins. Cela suppose donc de définir lesdits « besoins », d'où la notion d'élève « à besoins particuliers » (ou à « besoins spécifiques », ou « à besoins spéciaux », etc.). De ce fait, une dynamique de



repérage de plus en plus précoce est mise en œuvre. Le *Concept 360°* prévenait d'ailleurs dès 2019 :

Le Canton va intensifier ses démarches d'information et de sensibilisation auprès des professionnels du monde médical (pédiatres, pédopsychiatres, infirmiers, etc.) ainsi que de la petite enfance, afin d'offrir une visibilité accrue des prestations de soutien relevant du champ préscolaire et ainsi favoriser un repérage précoce des troubles, déficiences et difficultés pouvant avoir des incidences sur la scolarisation de l'enfant. (DFJC, 2019, p. 52)

Cependant, il existe un décalage entre les dispositifs de repérage qui s'appuient sur des nomenclatures médico-psychologiques relativement précises, comme le « bilan élargi 360° » qui recourt à la « Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (DFJC, 2019, p. 31) et les préoccupations des enseignants et enseignantes en matière de traitement des désordres scolaires.

On constate en effet que, pour une part, les problèmes évoqués dans les dossiers sont relativement ineffables, difficiles à qualifier et, partant, rapportés à des catégories floues. La multiplicité des cas aboutit à produire une constellation de « besoins particuliers », qui ne sont pas épuisés par les diagnostics médicaux-logo-psychologiques. Dans notre échantillon de 80 dossiers analysés 44% font l'objet d'une catégorisation (diagnostic ou bilan). Parmi eux, 22 élèves (27% des cas) font l'objet d'un diagnostic au sens strict : quatre individus relèvent d'un diagnostic médical peu discutable (diabète, syndrome Pierre Robin, infirmité motrice cérébrale et trisomie). Le reste est composé de diagnostics sans preuve organique indiscutable, mais dont le lien avec le non-respect de l'ordre scolaire est évident (sept élèves diagnostiqués pour des « troubles du déficit de l'attention » et quatre élèves pour des « troubles du spectre de l'autisme »), ou de diagnostics dont

la construction est au moins partiellement scolaire et les limites conceptuelles fragiles comme les « dys », dyslexiques, dyspraxiques, dysphasiques et « multidys » (six élèves), ou encore un diagnostic assez peu précis de « déficit intellectuel » (un élève). Ces diagnostics, sans être infondés, comprennent tout au moins une part de construction sociale (Borelle, 2017; Jupille, 2011; Lignier, 2012) et parfois, dans le cas des « dys » notamment, la limite conceptuelle les séparant des simples difficultés scolaires en expression orale, en lecture ou en écriture reste problématique (Garcia, 2013).

Au-delà de ces diagnostics certifiés, 22 % des élèves font l'objet d'une « suspicion » (de TSA, de TDAH, de dyslexie ou de « multidys »). Ces soupçons s'expriment en l'absence, souvent explicitement regrettée par les enseignants et les enseignantes, d'un diagnostic ou bilan (pédagogique, logopédique, etc.) notamment dans les cas de refus de bilan ou diagnostic par les parents. Ces 22 % représentent une sorte de zone de pression exercée par les enseignants et les enseignantes sur les parents pour faire entrer leur enfant dans une catégorie et désignent l'origine scolaire de ce type de diagnostic.

Enfin, 34 % des élèves n'ont ni diagnostic ni bilan, et il ne semble pas souhaitable ou réaliste, pour les acteurs et actrices en présence, d'en produire. Car on peut parfois aboutir au résultat paradoxal que, en raison d'un « manque de difficulté avérée par un bilan », il n'est pas envisageable de mettre en place des mesures supplémentaires pour aider un élève, alors même que l'enseignant ou l'enseignante constate (ou croit constater) chez l'élève de « grandes difficultés d'apprentissage » (situation 49: élève 7H). Ces élèves non catégorisés sont cependant parfois traités par les « réseaux » qui sont des regroupements de professionnels et professionnelles diverses (enseignants et enseignantes, éducateurs et éducatrices, psychologues, pédiatres, etc.), variables selon les situations, autour du « cas » d'un seul élève (*cf. infra*). Ainsi, entraînée par la logique individualisante et médicalisante

des dispositifs de l'inclusion, l'école produit de plus en plus de « besoins particuliers », aux fondements incertains, qui conduisent de plus en plus d'élèves maintenus en classe ordinaire à être assujettis à des « mesures spécifiques ».

On peut ainsi supposer un effet performatif des processus de repérage des besoins éducatifs particuliers, contribuant à « fabriquer » des problèmes comme dans le cas ci-dessous d'un élève dont on voit bien qu'il ne répond pas aux attentes de son enseignante. Ses difficultés (entre autres à « développer une posture d'autonomie et de responsabilité ») viennent induire un « soupçon » de TSA.

Cet élève rencontre différentes difficultés à l'école, notamment des difficultés dans les relations sociales, pour entrer dans les apprentissages, ainsi que pour entrer dans son rôle d'élève et l'assumer (respecter les règles, vivre en communauté, développer une nouvelle posture d'autonomie et de responsabilité, etc.). [...] Alex est un enfant qui reste souvent en retrait. Lors des jeux libres ou des ateliers autonomes qui sont la méthode de travail mise en place dans cette classe, il est la plupart du temps à l'écart du groupe. [...] En classe, l'enseignante observe chez Alex des intérêts très restreints : uniquement le dessin et les petites voitures. [...] Au niveau de la motricité, des difficultés dans la tenue du crayon ont notamment été relevées. [...] Au vu des éléments observés, l'enseignante de classe soupçonne un éventuel TSA. (Situation 12 : élève 2H, garçon)

Dans cette perspective, l'allophonie ou l'origine étrangère sont parfois à leur tour traitées comme des troubles, voire littéralement *transformées* en trouble, comme le décrit par ailleurs Maïtena Armagnague-Roucher (2019). De fait, 42 % de nos cas concernent des élèves d'origine étrangère<sup>40</sup>. La

<sup>40</sup> L'origine n'est pas toujours spécifiée. Il s'agit seulement des cas où elle est spécifiée.

difficulté à maîtriser la langue scolaire (français) se mue souvent en « troubles de l'apprentissage » aux termes de « bilans » assez douteux comme dans la situation ci-dessous :

Les enseignantes déjà présentes l'an passé ont dépeint une petite fille avec une grande intelligence émotionnelle, mais avec beaucoup de difficultés au niveau de sa structuration mentale. L'élève ne serait pas capable de conceptualiser, structurer ses propos et n'aurait également pas la possibilité de faire de la métacognition ou de la restitution d'information. Elle rencontrerait notamment des difficultés au niveau de son langage. Cette petite fille peinerait également dans la spatialité et dans les mathématiques en règle générale.

Mais :

L'enseignante spécialisée est grandement surprise et affirme qu'elle n'a pas encore relevé ce dont les enseignantes parlent et qu'elle n'a peut-être pas encore abordé les difficultés de cette élève.

L'enseignante spécialisée émet donc des doutes quant aux les observations réalisées par les enseignantes de l'année précédente. La nouvelle enseignante est également surprise de ces informations. En effet, elle constate la chose suivante :

[L'élève est] capable de restituer des informations, réfléchir et analyser ses actions et ses apprentissages au niveau métacognitif. Elle pense également que les problèmes de spatialité sont des problèmes spécifiques aux mathématiques, car certains exercices demandant de se repérer dans l'espace et dans les mots sont parfaitement maîtrisés. Elle rejoint en revanche les autres enseignantes sur les points de l'intelligence émotionnelle et des difficultés

langagières, difficultés non pas liées à l'expression, l'analyse et la restitution d'information, mais plutôt à son usage correct comme par exemple, les pluriels et les connecteurs. (Situation 23 : élève 4H, fille)

En définitive, il s'avère que la mère de l'élève n'est pas francophone et que l'enfant maîtrise incomplètement le français.

L'accent mis sur la définition des « besoins particuliers », catégorisés d'après les difficultés des enfants et d'après leurs comportements, dépossède en effet les enseignants et les enseignantes (qui se dépossèdent parfois bien volontiers eux-mêmes et elles-mêmes) d'une partie au moins de l'expertise pour l'attribuer à des spécialistes. Elle les conduit ainsi parfois à renoncer à trouver des solutions pédagogiques aux « troubles » décelés chez les élèves. Les efforts portent alors sur les processus de repérage. L'identification de « troubles du comportement » peut, dans ce contexte, représenter un « soulagement professionnel » (Gasparini, 2021). Dans notre échantillon, les descriptions de situations ne font presque jamais référence à la pédagogie mise en œuvre dans la classe. Par exemple, le fait qu'un élève ne fasse pas ses devoirs le constitue lui-même en problème, mais ne conduit pas à interroger la manière de donner des devoirs, leur volume, leurs contenus ou leur validation, alors que des travaux pointent l'influence de ces dimensions (Kakpo et Netter, 2013).

### Isoler au nom de l'inclusion

Le travail de mise en catégories des élèves, soit, comme le désigne Greta Pelgrims (2019), la transformation d'élèves en difficulté en « élève institutionnellement déclaré à besoins éducatifs particuliers » s'appuie la plupart du temps sur une organisation très concrète de l'isolement de l'enfant. La figure traditionnelle du « cancre » en fond de classe est

remplacée aujourd'hui par l'élève physiquement ou symboliquement distingué des autres élèves, régulièrement extrait de la classe, sous des formes plus ou moins « douces » (Petit-Ballager, 2009) ou simplement occupé à d'autres activités que ses camarades.

De la lecture des dossiers, il ressort que l'isolement tend à être la principale réponse pédagogique : 32 dossiers (soit 40 % des situations) décrivent des pratiques pédagogiques de mise à l'écart. Les élèves sont fréquemment extraits de leur classe pour aller consulter un ou une psychologue, un ou une logopédiste, un enseignant ou une enseignante spécialisée ou d'appui. D'autres doivent aller régulièrement dans une classe spéciale (HPI, classe à effectif réduit, cours intensif de français, etc.). Certains ont un horaire « allégé » (ils ne suivent pas toute la journée d'école), d'autres sont envoyés pour quelques semaines dans un MATAS (Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité). Dans d'autres cas, on demande aux parents (généralement à la mère) de venir chercher son enfant en cas de « crise ». La mise à l'écart peut également se faire sous la forme de privation (de récréation, de cours de gymnastique, de sortie scolaire). Dans la classe, certains élèves sont occupés à des activités distinctes de celles du reste de la classe, parfois sous la supervision d'un ou d'une assistante à l'intégration ou d'un ou d'une enseignante spécialisée. D'autres sont séparés des autres élèves au moyen d'un paravent ou d'un ruban adhésif collé sur la table, ou tournent le dos au tableau ou au reste de la classe. Les élèves concernés peuvent alors avoir le sentiment d'être exclus, au sein même d'un contexte inclusif :

Il peine à comprendre pourquoi à certains moments des adultes s'assoient à côté de lui pour l'aider, pourquoi à d'autres, il doit quitter la classe avec un autre enseignant et pourquoi il ne peut pas suivre certaines activités que les autres font. Il pose beaucoup de questions à ce sujet

et semble ne pas comprendre sa différence ; ainsi, la question se pose de l'acceptation de ladite différence. Les enseignantes tentent de lui répondre le plus simplement possible, mais il n'accepte pas vraiment ces réponses et souhaite être traité comme ses camarades. (Situation 30 : élève 5H, garçon)

Ces descriptions rejoignent les observations de Laurent Bovey (2022) lorsqu'il pointe les fréquentes situations d'isolement d'élèves au sein même des classes ordinaires. Il montre en particulier comment le fait d'être constamment accompagné d'un adulte ou encore de devoir sortir de la classe fréquemment participe à marquer une différence par rapport aux autres élèves. Ainsi, si l'école inclusive promet l'accessibilité à l'école ordinaire à tous les élèves, quels que soient leurs « besoins particuliers », dans les faits, cela reste relatif (Evans, 2021). Si l'« éducatibilité » de tous les élèves est un principe moral aujourd'hui incontesté, certains ne sont pas considérés comme tout à fait « scolarisables » en école ordinaire en raison de comportements en décalage avec les normes scolaires : « Ainsi, le débat ne porte plus, comme à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du siècle dernier, sur l'éducatibilité des enfants déficients, mais bien sur la scolarisabilité de certains d'entre eux. » (Dupont, 2015, p. 242)

## Des parents particularisés

Dans ce contexte, comment se constitue la « communauté éducative » (DFJC, 2019, p. 14) autour de l'établissement (composée des parents et des divers professionnelles et professionnels censés travailler main dans la main) ? Nous verrons dans cette deuxième partie que cette communauté est loin d'être effective : les familles sont au contraire confrontées à des pratiques qui tendent à les isoler face à l'école, chacune rangée dans le « cas » constitué par son enfant. Le partenariat établi

avec les parents se conçoit comme un rapport individualisé dans lequel les désaccords, voire les conflits, tout comme les relations harmonieuses entre parents et enseignants et enseignantes sont envisagées, par ces derniers et dernières, comme le résultat de postures ou d'attitudes propres aux individus et à leurs inclinaisons psychologiques. Interprétés en termes de docilité ou de résistance, les positionnements de parents sont conçus comme devant être « travaillés » à travers les instruments du partenariat que sont les entretiens et les réseaux. Les parents se voient dans tous les cas fortement responsabilisés dans la prise en charge des difficultés scolaires de leur enfant, voire accusés de « déni » d'acceptation des difficultés de leur enfant lorsqu'ils s'opposent aux décisions de l'école.

### L'entretien et le réseau, outils du « partenariat »

Alors que les situations décrites dans les dossiers surviennent en contexte scolaire, leurs rédacteurs et rédactrices, ainsi que les personnes interrogées, manifestent un intérêt bien plus grand pour savoir « ce qui se passe dans la famille » que pour identifier ce qui se passe à l'école, comme si celle-ci était transparente. On cherche à déceler dans l'histoire familiale les pratiques éducatives ou encore les manières de s'exprimer, les causes des difficultés scolaires de l'enfant. Par exemple, dans l'un des dossiers analysés, les étudiants et les étudiantes retiennent des conseils donnés par une logopédiste interrogée sur la situation qu'il est nécessaire « de se questionner sur la langue maternelle de l'enfant », considérant qu'« il est primordial que l'élève ait une langue maternelle bien construite pour apprendre une autre langue comme le français ». La logopédiste suggère en effet de « questionner les parents sur l'anglais : est-ce leur langue maternelle ou l'ont-ils choisie par commodité ? Est-ce qu'ils savent écrire et lire en anglais ? » D'autres questions sont envisagées : « L'enfant



était-il scolarisé en Inde? Pourquoi les parents ont-ils fait le choix de venir en Suisse? Pensez-ils rester en Suisse? Les parents sont-ils nés en Europe?» La logopédiste estime que «les réponses à ces questions permettront à l'enseignante et à l'équipe autour de l'enfant de comprendre l'attitude, l'implication et la compréhension de l'école de l'élève décrit» (situation 50, élève 5H, garçon).

Les entretiens avec les parents sont le lieu privilégié dans lequel une «anamnèse» de la situation (selon l'expression empruntée aux cliniciens et cliniciennes, logopédistes, psychologues, etc.) va être faite, à travers la collecte d'informations sur la configuration familiale autour de l'enfant. Ces questionnements apparaissent aux yeux des acteurs et actrices scolaires comme essentiels à la compréhension de la situation de l'élève, comme l'illustrent les propos d'une infirmière interrogée sur la situation d'un élève handicapé: «Comment cela se passe à domicile? Pour comprendre ce que vit cette femme au quotidien. A-t-elle des soutiens: famille, amis, l'enfant a-t-il un père? La mère travaille-t-elle à 100%? Quelle est sa réalité?» (Situation 60: élève 8H, garçon) Ou, comme le montrent aussi les propos d'une enseignante spécialisée au sujet d'une élève qui pleure lorsqu'elle arrive à l'école: «Quel est donc le lien entre la maman et sa fille? Je me demande par rapport à la famille: comment ça se passe? Est-ce qu'il s'agit d'une mère célibataire? Avec un enfant unique?» (Situation 56: élève 3H, fille)

Les parents sont parfois encouragés à exhiber leur vie familiale lors d'entretiens, et à répondre aux demandes d'informations sur leur trajectoire passée, leurs choix éducatifs, leurs relations familiales, au nom de la «compréhension» de la situation scolaire de leur enfant par les enseignants et les enseignantes. D'autres travaux (Durler, 2015; van Zanten, 2012) ont montré que ces attentes de descriptions des contextes familiaux faisaient partie des habitudes professionnelles des enseignants et enseignantes. Laure Scalabrini et

Tania Ogay (2014) soulignaient que, lors des entretiens entre enseignants, enseignantes et parents: «Lorsqu'arrive l'évocation des préoccupations enseignantes à l'égard de l'élève, celles-ci se projettent souvent sur son environnement familial et parfois sur la capacité des familles dans l'éducation de leur enfant». (p. 30-31)

Les entretiens participent d'une conception selon laquelle il est efficace de porter une attention particulière à l'élève et à sa famille, censée relever d'une écoute active, approfondie et détaillée. Conformément avec une vision particularisante des familles, «l'entretien» est l'outil central de la mise en œuvre du «partenariat». En témoigne la publication sur les sites internet des INSPE en France ou des administrations éducatives en Suisse de nombreux vade-mecum de l'entretien avec les parents<sup>41</sup>. Prévu par la loi<sup>42</sup>, cet exercice est à la fois très redouté par les enseignants et enseignantes et

<sup>41</sup> L'entretien individuel avec les parents. Inspection de Strasbourg 3. <https://circ-ien-strasbourg3.site.ac-strasbourg.fr/wp/?p=204>; Mener des entretiens avec les parents: ça s'apprend! <https://etreprof.fr/resources/2631/mener-des-entretiens-avec-les-parents-ca-s-apprend>. Bon à savoir: l'entretien scolaire avec les parents. [https://www.francaisn-jeu.ch/wp-content/uploads/2023/12/03-03-03-02\\_Bon\\_a\\_savoir\\_L\\_entretien\\_scolaire\\_avec\\_les\\_parents\\_f.pdf](https://www.francaisn-jeu.ch/wp-content/uploads/2023/12/03-03-03-02_Bon_a_savoir_L_entretien_scolaire_avec_les_parents_f.pdf); Rencontre avec les parents. <https://edu.ge.ch/enseignement/relation-famille-ecole/repertoire/rencontres-avec-les-parents-4932>; Pour un ouvrage sur la question, à la fois pratique et réflexif, voir André (2023).

<sup>42</sup> Les parents «sont invités par le maître de classe à le contacter s'ils souhaitent un entretien individualisé concernant leur enfant.» (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), art. 129-4) «Au début de l'année scolaire, chaque enseignant fournit aux parents de ses élèves ses coordonnées et les moments auxquels il peut être joignable. En cas de demande d'entretien de la part des parents et en accord avec eux, il fixe un rendez-vous qui a lieu en principe dans les dix jours qui suivent la demande.» (LEO, art. 109-1) «Les appréciations spécifiques du comportement de l'élève sont communiquées aux parents sous la forme de commentaires oraux ou écrits. En fonction des besoins, elles donnent lieu à des entretiens favorisant la collaboration entre l'enseignant et les parents en matière éducative.» (LEO, art. 80-1)

doté d'une fonction fondamentale. Redouté, car les parents les plus fréquemment convoqués sont ceux qui posent des « problèmes » et qui peuvent se rebiffer contre les conseils donnés. Fondamental, car l'entretien est considéré comme le moyen de faire pression sur les parents, de les faire consentir à ce que les enseignants et enseignantes veulent obtenir : un diagnostic, un programme personnalisé, ou simplement reconnaître « qu'à la maison aussi » l'enfant a un comportement « inadéquat », ou encore que les parents ne font pas tout ce qu'il faut pour améliorer la scolarité de leur enfant. « L'entretien devient alors un espace de prescriptions institutionnelles allant jusqu'à vouloir orienter l'action éducative du parent au sein de l'espace domestique. » (Scalambrin et Ogay, 2014, p. 31)

En faisant des entretiens le mode d'interaction privilégié avec les familles, l'école tend à les constituer en cas particuliers. Pour les familles, il ne s'agit pas d'une occasion de comparer leur expérience avec celle des autres familles comme elles pourraient le faire dans des séances de parents, offrant la possibilité de construire du sens commun en échangeant avec d'autres parents (et peut-être de commenter, voire critiquer, l'enseignement donné à leur enfant, s'il s'avère que tous ont la même expérience).

Parmi notre échantillon (qui n'est, rappelons-le, pas représentatif de l'école ordinaire, mais composé de « cas » jugés « problématiques »), on a pu reconstruire et coder dans 65 cas la fonction assignée aux entretiens par les acteurs et actrices présentes<sup>43</sup>, essentiellement les enseignants et enseignantes (tableau 1).

<sup>43</sup> Dans les 15 cas restants, les entretiens ne sont pas mentionnés ou il est signalé qu'il n'y en a pas eu.

**TABLEAU 1** Fonction assignée aux entretiens dans les cas traités

Fonction des entretiens	%
Convaincre d'accepter bilan, diagnostic, aménagement ou adaptation	40,0%
Faire le point	13,8%
Expliquer une décision prise par l'établissement	10,8%
Créer du lien	7,7%
Signaler le comportement de l'élève	4,6%
Entretiens remplacés par un réseau	23,1%
TOTAL	100 %

Dans 40 % des cas, on voit que l'entretien sert à convaincre les parents d'accepter soit un bilan ou un diagnostic, soit un aménagement ou une adaptation. Dans 13,8 % des cas, il s'agit de « faire le point », expression à la fois vague et courante dans les écoles. Dans les cas cités de notre échantillon « faire le point » signifie généralement évaluer le résultat des dispositions mises en place. 10,8 % des entretiens mentionnés visent à expliquer aux parents une décision prise par l'établissement. Dans 7,7 % des cas, il s'agit de « créer du lien ». Cette expression, utilisée généralement dans les cas ordinaires pour le premier entretien de l'année avec tous les parents (et souvent le dernier), prend un sens spécifique ici : il s'agit généralement de gagner la confiance de parents ostensiblement méfiants vis-à-vis de l'école. Enfin, dans 4,6 % des cas, on cherche à signaler aux parents le comportement jugé inacceptable de leur enfant. Il s'agit des débuts de « mise en cas » d'élèves. La plupart des dossiers mentionnent des demandes émanant des enseignants ou enseignantes et il est difficile d'évaluer le nombre de situations où les entretiens sont demandés par les parents, mais cela semble plutôt rare.

Enfin, dans presque un quart des cas, les entretiens semblent remplacés par les réseaux, c'est-à-dire que la rencontre entre les parents et l'enseignant ou l'enseignante est remplacée par une réunion avec tous les spécialistes, les professionnels et professionnelles accompagnant l'enfant. Les étudiants et étudiantes ou les personnes interrogées déplorent qu'on ne sait parfois plus ce que pensent les parents. En effet, les rencontres de réseaux, qui sont un mode plus récent d'interaction avec les familles dont les enfants sont mis en cas, constituent évidemment un renforcement de cette logique de fabrication du particulier. Ils concentrent sur un élève et sa famille les efforts et les jugements d'un aréopage de professionnels et de professionnelles, dont la composition dépend des situations, mais comprenant souvent enseignantes et enseignants ordinaires et spécialisés, éducateurs et éducatrices, logopédistes, psychologues, pédiatres, pédopsychiatres, doyens et doyennes, directrices et directeurs, mais aussi, selon les cas, éducateur et éducatrice de la petite enfance, chirurgien et chirurgienne, juriste, etc. Ces réseaux génèrent des relations de domination, souvent au détriment des familles, en raison du déséquilibre numérique entre les professionnels et professionnelles et les parents, mais aussi parce que les rapports d'expertise sont inégaux, la parole des professionnels et professionnelles étant réputée objective, tandis que les parents sont renvoyés à leurs affects (Sotirov, 2022).

En définitive, les parents sont isolés des autres parents, avec des possibilités limitées d'élaborer une expérience et une revendication commune. Leur seule voie d'émancipation est de « résister » à la parole des experts et expertes, voire de l'accepter en façade, mais sans observer leurs recommandations par la suite. Dans les dossiers, il n'est pas rare de voir les différents acteurs et actrices se plaindre de ce que les parents ne respectent pas leur parole. Après avoir accepté verbalement de faire les démarches pour un diagnostic, ils ralentissent les démarches, arguent d'un manque de temps

ou d'un déménagement prochain pour tarder à prendre les mesures qu'on leur a, parfois, un peu extorquées.

### Du parent « dans le déni » au parent « demandeur » : la responsabilisation des parents dans le partenariat

Le statut de partenaire accordé aux parents dépend très largement de leur acceptation des demandes de l'école. On remarque en effet que dans 69% des situations présentées par les étudiants et étudiantes, les parents sont considérés comme au moins partiellement à l'origine des problèmes évoqués et que, sur ces 69%, le reproche le plus fréquent (21%) est le refus de ce qui a été proposé par les enseignantes ou les enseignants: refus d'un bilan, d'un diagnostic, d'une consultation, d'un aménagement, d'un plan personnalisé, d'une mesure spécifique ou d'une orientation. Dans certains cas, le refus est implicite et fait suite à un entretien ou un réseau au cours desquels les parents ont formellement accepté des mesures à prendre (accepter un diagnostic, consulter un spécialiste, signer un accord pour une adaptation, etc.), mais n'ont pas donné suite. Il leur est alors reproché de ne pas tenir parole ou d'être négligent. C'est un problème assez récurrent, résultant du fait que les enseignants et enseignantes, ainsi que les autres professionnels et professionnelles (doyens et doyennes, psychologues, psychomotriciens et psychomotriciennes, logopédistes, etc.) se donnent souvent pour objectif de convaincre à tout prix les parents et exercent des pressions à cet effet au cours des entretiens, afin de «travailler la demande» des familles (Sicot, 2003). Les demandes des parents vis-à-vis des problèmes scolaires de leur enfant sont conçues comme devant être «travaillées» à travers les instruments du partenariat que sont les entretiens et les réseaux. À l'extrême, une demande «travaillée» signifie parfois qu'il n'y a tout simplement pas de demande et qu'elle doit être suscitée:

Il faut que la famille soit demandeuse. Il faut montrer concrètement à la maman ce qui inquiète l'école, pour qu'elle puisse être ensuite demandeuse.» (Situation 48: élève 6H, fille)

Parfois, l'argument du bien-être de l'élève est avancé pour «fabriquer» le consentement des parents (Deshaye *et al.*, 2018; Sotirov, 2022). Les parents se sentent alors obligés d'obtempérer (résister peut être très difficile pour eux), mais omettent par la suite les consignes reçues (André, 2023). D'autre fois, les demandes sont même à la limite de la légalité, comme dans ces cas où il est demandé à la mère de venir chercher son enfant chaque fois que l'enfant fait une crise de colère :

[L'élève] est sujet à des crises violentes pendant lesquelles il crie, jette des objets par terre, hurle des insultes et a des gestes violents à son égard comme se taper la tête contre le mur et se mordre les doigts. Comme ces situations arrivent chaque semaine, il a été décidé au début de cette année que l'enseignante devait appeler la maman pour que celle-ci vienne le chercher lors de ces moments. (Situation 34: élève 6H, garçon)

Les parents peuvent encore être accusés d'être peu investis dans l'éducation de leur enfant (15%). Dans ce cas, le dogme selon lequel on ne peut inclure les enfants sans inclure les parents joue contre l'enfant qui peut faire l'objet de rétorsions. Un des dossiers fait par exemple état d'une enseignante qui souhaite supprimer le CIF (cours intensif de français) pour «punir» les parents «qui s'en fichent» (situation 1: élève 2H, garçon).

Le reproche de faible implication est parfois purement rhétorique: il qualifie les parents qui ne reconnaissent pas les jugements et les pratiques des enseignantes. On accuse alors les parents de se désintéresser de l'état de leur enfant

(ce qui peut préfigurer un signalement à l'autorité de protection de l'enfance) alors qu'en réalité ils sont en conflit avec l'école. Un dossier évoque par exemple une interdiction faite à la mère de pénétrer le périmètre scolaire. Cette mère aurait menacé les enseignantes et n'accepterait pas le comportement qu'elles adoptent avec son enfant. Celui-ci reçoit de plus en plus de remarques, punitions, heures de retenue. La mère est décrite comme se désintéressant de l'état psychologique de son enfant (situation 43 : élève 6H, garçon).

À l'inverse, lorsque les parents contrôlent d'une manière jugée excessive le travail des enseignants et enseignantes, sont exigeants à leur égard, surveillent ce qui se passe à la récréation, s'adressent à la direction par-dessus la tête des enseignants et enseignantes, écrivent trop souvent des messages ou viennent de manière impromptue pour s'adresser aux enseignants et enseignantes, ils peuvent être vus comme « intrusifs » (10 % des parents décrits dans les dossiers analysés). Lorsqu'ils justifient le comportement inadéquat de leur enfant ou minimisent les désordres créés, c'est l'accusation de déni qui pointe (10 % des parents), à l'image de ce dossier indiquant que les parents ne se rendent pas compte de la gravité du comportement de leur fils en classe. La mère justifie les devoirs non faits en expliquant que son fils est trop fatigué, tandis que les bagarres sont considérées comme des événements « normaux » (situation 70 : élève 5H, garçon).

D'autres parents sont accusés d'être absents (9%), de ne pas venir aux réunions, de ne pas répondre aux convocations (entretiens, réseaux, etc.), de ne pas communiquer les renseignements utiles, etc. On reproche par exemple à certains parents de trop travailler, ce qui compromettrait la scolarité de l'enfant, car ils sont absents aux séances ou aux entretiens (situation 2). Il est à noter que les pères sont considérés comme plus « absents » que les mères, notamment dans les cas de parents séparés. La dernière catégorie (autres reproches : 5 %) regroupe des jugements normatifs sur la famille : le divorce



impacte l'enfant, le manque d'autorité des parents (ou du seul père), la relation « fusionnelle » entre la mère et l'enfant, etc.

À l'opposé, sont reconnus comme partenaires les parents qui « sont preneurs des solutions » proposées par l'école. Ils acceptent les bilans et diagnostics, les aménagements, les adaptations, ils sont « enthousiastes » et jugés « collaboratifs ». Un dossier décrit par exemple des parents qui ont accepté de ne plus habiller eux-mêmes leur enfant et de lui donner des pictogrammes pour qu'il s'habille seul. Il est indiqué que les parents se montrent « enthousiastes » et que l'enseignante est motivée à collaborer avec les parents (situation 32 : 1H, garçon).

Les « solutions » proposées par les enseignants et enseignantes ou autres personnels consistent souvent en un changement dans le cadre familial, sans que le fonctionnement de la classe ou de l'école soit remis en question. Le soutien à l'élève, singularisé, se conçoit principalement comme une action, elle aussi singulière, sur la famille. Les démarches entreprises par l'école peuvent alors être empreintes d'un souci du bien-être des parents, de volonté de réassurance, etc. Un dossier, reprenant les propos d'une enseignante spécialisée interrogée sur la situation d'une élève en difficulté et sur les réactions de sa mère, indique « qu'il est possible qu'elle soit simplement dans le besoin de se révolter contre l'école » et qu'il faudrait dès lors lui en « réexpliquer » les objectifs, le fonctionnement, etc., et la rassurer. Il est suggéré de faire intervenir la conseillère école-famille pour « guider les parents vers des lectures ou bien vers la bibliothèque ». Une hypothèse est formulée : « Peut-être que c'est la maman qui a besoin d'un psychologue » (Situation 61, élève 6H, fille). Les échanges avec les parents sont donc parfois conçus comme un « accompagnement dans leur parentalité » :

Les parents ont du mal à accepter la problématique des enfants [...] Souvent les parents peinent à accepter le handicap et forcent à rester dans le circuit classique. Ne pas

être dans le jugement, il faut accompagner les parents dans leur parentalité. (Situation 60 : élève 8H, garçon)

Obtenir, de la part des parents, l'acceptation des demandes scolaires apparaît comme la visée principale du partenariat école-famille organisé autour d'une conception individualisante (sur l'élève) des problèmes scolaires. Ce modèle a ainsi pour conséquence l'augmentation des jugements péjoratifs envers les parents qui ne répondent pas aux attentes, prescrites ou implicites, ou qui adoptent une attitude d'évitement envers l'école et les enseignants et enseignantes. Les parents doivent être prêts à respecter les exigences des professionnels et professionnelles, ainsi que le type d'accompagnement proposé à leur enfant. Se dégage alors une figure du « parent idéal », « sous contrôle des professionnels évaluateurs ou accompagnateurs » (Garcia, 2013, p. 10), conscient des difficultés de son enfant et de ses besoins, définis par les professionnels et professionnelles. Fabienne Doucet (2011) le signale : « [L]es écoles veulent que les parents soient impliqués, mais pas trop impliqués, qu'ils soutiennent l'école dans les termes de l'école, mais pas qu'ils dictent comment l'école doit agir. » (p. 409, nous traduisons)

Cette bonne posture des parents (ni absents, ni intrusifs) est censée s'établir par la magie de la « communication », le plus souvent évoquée, dans les discours des étudiants et étudiantes et des enseignants et enseignantes interrogées, comme un objectif en soi. La conception de la communication privilégiée ici est consensuelle et un désaccord est conçu comme un échec de communication. L'analyse des dossiers montre en effet que les divergences sont expliquées soit par un refus de communiquer de la part des parents, soit par un manque de technique ou de stratégie de la part des enseignants et enseignantes. C'est le registre du « malentendu » et du problème de communication qui émerge, tandis que ce qui pourrait apparaître aux fondements des conflits (dégradation

de la certification finale, aménagement horaire, sentiment d'injustice ou de honte que l'enfant ne soit pas traité comme les autres enfants, etc.) n'est pas considéré :

Dans une classe de 1-2H, un élève en 1H a un soupçon de trouble du spectre autistique [...] L'enseignante affirme qu'elle commence à rencontrer des difficultés à enseigner, car l'enfant crie beaucoup, s'agite, ne reste pas en place et les autres enfants ont tendance à faire de même. [...] Plusieurs réseaux sont alors mis en place avec l'objectif d'obtenir un aménagement d'horaire pour cet enfant. Avant les vacances d'octobre, les parents acceptent qu'il vienne uniquement après les récréations et acceptent également de faire des examens au CHUV pour un éventuel diagnostic. À deux reprises, les parents ne se rendent pas aux rendez-vous proposés par le CHUV. Les parents refusent finalement de faire poser un diagnostic, ils affirment que leur enfant n'a pas de trouble. À la suite de cela, ils se rendent à la direction et expriment leur mécontentement vis-à-vis de l'aménagement d'horaire et exigent que l'enfant reprenne à 100 %, car il est difficile pour eux de s'organiser. [...] Finalement, les parents se rendent au CHUV, l'infirmière est mise au courant, mais les parents refusent de transmettre le bilan à l'école. Ils expliquent que dans leur communauté il est très mal vu d'avoir un enfant à besoin particulier et qu'ils ne veulent pas qu'il soit perçu comme différent. Leur famille n'est pas au courant de ce qu'ils vivent et ce serait une honte pour eux que cela se sache. [...] Finalement, cette situation est avant tout un problème de communication et de perte de confiance. (Situation 72: élève 1H, garçon)

Le *Concept 360°* tend d'ailleurs à relayer cette vision d'une communication devenant une visée en tant que telle, en précisant que les parents doivent être « entendus » et « informés »

au sujet, par exemple, de certains aménagements des modalités d'apprentissage ou des évaluations, de certaines mesures d'enseignement spécialisé. Mais le fait de recevoir une information et d'être entendu ne revient pas à peser sur la décision et les termes eux-mêmes traduisent un certain flou sur le statut à accorder à ces échanges. À la lecture du texte du *Concept 360°* comme à celle des dossiers des étudiants et étudiantes, il semble que le statut de «partenaire» accordé aux parents n'est que formel et ne s'accompagne pas d'un réel pouvoir décisionnaire. On peut supposer que ces différentes prescriptions en matière de collaboration dans le cadre de l'école inclusive ont pour effet de renforcer un modèle normatif qui serait à la fois celui du parent idéal et d'une collaboration légitime, dans lequel seule une communication consensuelle peut se concevoir.

## L'individualisation contre l'association

Les différents processus d'individualisation que nous avons pu mettre en évidence, tant vis-à-vis des élèves que de leurs parents, semblent s'opposer à l'émergence d'une «communauté éducative» incluant les parents. On peut donc s'interroger sur cette notion évanescence souvent invoquée de manière abstraite dans les documents académiques (Chatenoud *et al.*, 2018; Fortier *et al.*, 2018), officiels comme le *Concept 360°* (DFJC, 2019) ou dans la loi française de 2013<sup>44</sup>, et dont on peine à voir l'incarnation concrète. Les politiques d'inclusion tendent au contraire à éviter les groupements d'intérêts (syndicats, associations de parents, etc.). Dans le canton de Vaud, il est assez notable, par exemple, que les associations de parents d'élèves sont très peu mentionnées dans le *Concept 360°*. Elles sont seulement invoquées pour dialoguer

<sup>44</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (NOR: MENX1241105L).

sur le « climat scolaire », renforçant par là la conception selon laquelle les parents sont en partie responsables des troubles à l'ordre scolaire causés par leur enfant. De la sorte, elles ne sont pas constituées en véritable interlocuteur pour discuter les critères d'une école inclusive. Si l'APEV (Association parents d'élèves du canton de Vaud) mentionne le fait qu'elle est « régulièrement consultée par les autorités cantonales » et qu'elle « entretient de bons échanges avec ces dernières », elle déplore en revanche que,

[...] pour les groupes locaux la réalité peut être très différente selon les endroits. Certains ont la chance d'avoir des directions d'établissement et des autorités locales ouvertes aux échanges et aux projets communs. D'autres se retrouvent encore face à des instances peu conscientes de l'intérêt de la collaboration et de la nécessité de la co-éducation. (APEV, 2019)

Cette dichotomie entre le niveau cantonal et le niveau local n'est pas anecdotique, car le *Concept 360°*, comme la plupart des politiques inclusives et conformément à la déclaration de Salamanque, fait de l'établissement scolaire le siège de la politique d'inclusion (Ebersold, 2009). Ainsi, dans le canton de Vaud, il est laissé à chaque établissement le soin de décliner son propre « concept » de politique inclusive (DFJC, 2019). Si le dialogue ne passe pas à ce niveau, alors il est probable que les associations de parents en soient réduites à participer formellement à la légitimation de la politique générale, mais sans effet concret sur le terrain pour produire de l'accessibilité. Dans le cas de la France, Pierre Périet (2023) signale un déclin de l'influence des associations de parents d'élèves, le nombre d'adhérents et adhérentes et de votants et votantes aux élections baissant au cours du temps. Les grandes fédérations (FCPE, PEEP) perdent de leur influence au profit d'associations autonomes, se revendiquant volontiers apolitiques.

Pour lui, « ce mouvement de désaffiliation fait évoluer le mode de régulation et de négociation des relations entre parents et école vers un registre plus individualisé qui, certes, peut offrir des opportunités, mais en faisant appel à des compétences langagières et des codes de communication que tous ne possèdent pas » (Périer, 2023, p. 167). Il pointe là les inégalités sociales ordinaires face à la négociation. Mais, au-delà de ces inégalités, c'est le conservatisme institutionnel qu'il faut craindre. Les pratiques individualisantes permettent à l'institution scolaire de poursuivre sa route en négligeant ses contradictions et sans s'adapter. L'adaptation reste alors à la charge des familles. C'est en définitive l'inverse de l'inclusion.

## Références

- André, B. (2023). *Se préparer à un entretien avec des parents d'élèves. Enjeux et conseils pratiques pour enseignants*. Loisir et Pédagogie.
- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations société*, 176(2), 33. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0033>
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165.
- Borelle, C. (2017). *Diagnostiquer l'autisme : une approche sociologique*. Presses des Mines.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et Société*, 37(2), 207-227.
- DFJC. (2019). *Concept 360°*. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>
- Dupont, H. (2021). Le recours à l'établissement spécialisé : un usage ségrégant du handicap. *Mouvements*, 107(3), 123-131.
- Duteil-Deyries, S. (2020). *Transgression scolaire au prisme du genre. De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*. L'Harmattan.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

- Evans, P. (2021). Inclusion et accessibilité : 50 ans de changements. Dans S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 39-62). ISTE.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Garcia, S. (2013). À l'école des dyslexiques : *naturaliser ou combattre l'échec scolaire*? La Découverte.
- Gasparini, R. (2021). Les troubles du comportement en maternelle. Les usages professionnels d'une catégorisation jugée imparfaite. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 113-127. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0113>
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire : « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22(1), 151-172. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0151>
- Giuliani, F., et Payet, J.-P. (2014). Introduction : les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 2, 5-21.
- Jupille, J. (2011). Hyperactivité et troubles des conduites : des diagnostics controversés. *L'information psychiatrique*, 87, 409-415. <https://doi.org/10.1684/ipe.2011.0792>
- Kakpo, S., et Dabestani, M.-N. (2019). Les parents collaborent, les enfants réussissent. Dans P. Rayou et A. Tricot (dir.), *L'origine sociale des élèves* (p. 37-48). Retz.
- Kakpo, S., et Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe? *Revue française de pédagogie*, 182(1), 55-70.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifiés-e-s comme ayant des besoins éducatifs particuliers* [Doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Fribourg.
- wan Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.





Laurent Bovey

# **Une période d'essai permanente: ce que les dispositifs de l'école inclusive 6 | font aux élèves**

## **Une individualisation des parcours**

En encourageant la fermeture des classes spéciales, les politiques inclusives ont un effet sur la structure de l'école et par conséquent sur le parcours des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers (ci-après BEP). Dans le canton de Vaud, toutes les classes spéciales n'ont pas fermé, mais une partie de ces élèves se trouve aujourd'hui dans des dispositifs « interstitiels » (Ebersold, 2021), soit des espaces entre la classe ordinaire et la classe spéciale : des lieux ou des classes ressources, mais également des espaces pédagogiques dans lesquels les élèves suivent certains cours tout en restant affiliés à une classe ordinaire (voir le chapitre 4 dans cet ouvrage). Une autre partie de ces élèves se trouvent en classe ordinaire, bénéficiant de diverses mesures de soutien mises en place par l'école pour leur permettre de s'y maintenir.

La fermeture d'une grande partie des classes spéciales traditionnelles, qualifiées parfois par les élèves et le corps enseignant de « ghettos », a entériné un fonctionnement scolaire non plus basé sur des cohortes ou des groupes-classes, mais sur des individus. Il est mentionné dans la littérature scientifique que les politiques inclusives renforcent l'individualisation

des parcours et des prises en charge (Connac, 2021; Vrancken, 2019). Elles se caractérisent en effet par une attention accrue aux besoins individuels, par une différenciation et une personnalisation de l'enseignement, par la mise en place de mesures spécifiques ou par la multiplication de « dispositifs », c'est-à-dire des alternatives au fonctionnement ordinaire de la classe (Barrère, 2013) censées répondre aux difficultés de chacun et chacune et offrir un accompagnement sur mesure.

En opposition à un certain fatalisme qui caractérisait les parcours des élèves assignés dans les classes spéciales, c'est désormais la mobilité et la responsabilité individuelle qui caractérisent les trajectoires scolaires au sein des nouveaux dispositifs interstitiels: les élèves y passent peu de temps, sont priés de prendre part à leur projet de réintégration, de se mettre en action, de se ressaisir, de s'engager dans leur parcours scolaire et de se projeter rapidement dans un projet professionnel réaliste. Particulièrement pour les élèves de l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire la population la plus faible sur le plan scolaire, le parcours se vit de plus en plus sur un registre individuel et de manière singulière. Autrement dit, la responsabilité de la réussite et de l'échec s'est davantage portée sur l'élève. Parmi les élèves relevant de l'enseignement spécialisé s'effectue alors un nouveau tri entre les élèves les plus méritants – ceux qui ont l'occasion d'être réintégrés et d'entrer dans une formation professionnelle – et ceux qui échouent (à nouveau) dans les dispositifs pourtant conçus pour eux.

Ce chapitre<sup>45</sup> met en lumière deux effets des politiques inclusives sur les nouveaux dispositifs interstitiels conçus

<sup>45</sup> Ce chapitre s'appuie sur une recherche doctorale proposant une analyse des dispositifs de l'enseignement spécialisé, leurs effets sur les carrières d'élèves et le métier d'enseignant et enseignante spécialisée (Bovey, 2022). Le chapitre est notamment basé sur un travail d'observations, des entretiens informels et la réalisation de « croquis ethnographiques » (Le Mouël et Maugez, 2018) réalisés entre 2018 et 2022 dans dix dispositifs de l'enseignement spécialisé du canton de Vaud: des classes spéciales, des écoles spécialisées ou des dispositifs d'accompagnement en classe ordinaire.

pour accompagner les élèves désignés à BEP. Le premier effet est un brouillage des frontières entre les situations d'intégration et de séparation dû à la création de ces dispositifs interstitiels. De ce rapprochement d'une partie des élèves autrefois séparés vers la classe ordinaire et d'une injonction à la mobilité émergent de nouveaux enjeux d'exclusion de l'intérieur et de stigmatisation. Le second effet relève d'une situation d'évaluation permanente à laquelle les élèves sont désormais soumis. En cherchant à contrebalancer des parcours dans les classes spéciales, caractérisées par un certain immobilisme et un manque de perspective, les professionnelles et professionnels sont incités à détecter les élèves nécessitant un accompagnement spécifique, à les évaluer et les préparer précocement à entrer dans le monde du travail. Cet accompagnement se fait toujours par le biais d'un dispositif, l'objectif étant de ne laisser aucun jeune sans solution, sans une place dans la société.

## **Flexibilité des dispositifs : un brouillage des frontières entre intégration et séparation**

Une grande partie des élèves désignés à BEP sont officiellement dans les classes ordinaires ou dans des dispositifs interstitiels offrant davantage de « flexibilité », mais ils ne se sont pas pour autant défaits de ce qui les différencie des autres élèves. Un nombre important d'élèves dans les classes sont « marqués » par des aides : ils sortent de la classe pendant certains cours pour rejoindre un « espace pédagogique » ou un « lieu ressource » pour des appuis en mathématiques ou sont accompagnés ponctuellement en classe par un ou une enseignante spécialisée ou un ou une assistante à l'intégration. D'autres signes permettent de repérer des élèves à BEP : il existe dans les classes du matériel spécifique leur permettant de compenser leur handicap comme des pictogrammes, des ordinateurs ou des tablettes numériques. Certains élèves ont droit à leur machine à calculer pendant les tests, d'autres ont moins

de mots de vocabulaire à apprendre ou à recopier, etc. Même dans les classes séparatives qui existent encore, il y a des élèves considérés comme ayant «plus» de besoins que d'autres et pour qui du matériel est mis à disposition comme des parois de séparation visuelle ou des casques antibruit. Conçu pour les élèves ayant «besoin» de calme pour se concentrer, ce matériel spécialisé s'est diffusé ces dernières années au point d'être désormais à disposition de tous les élèves des classes ordinaires lorsqu'ils le souhaitent. D'ailleurs, les casques antibruit peuvent s'obtenir dans les catalogues de fournitures scolaires à côté des rouleaux de papier collants ou des crayons de couleur.

Les déplacements des élèves sont également des signes de différence. Les va-et-vient entre la classe et les séances de thérapie (logopédie, ergothérapie, psychomotricité, art-thérapie) ou entre la classe et un local de dégagement signalent aux camarades l'élève qui bénéficie d'aide. De même, voir un ou une enseignante spécialisée auprès d'un élève en classe suffit à le (re)marquer. Rares sont les classes dans lesquelles la co-présence d'un ou une enseignante spécialisée est pensée pour l'ensemble du groupe sous forme de co-enseignement ou de co-intervention plutôt que comme une forme d'intervention individuelle auprès d'un élève spécifique. Dans le canton de Vaud, comme en Suisse de manière générale, le financement des mesures dites renforcées pour les élèves en intégration est rattaché à un élève en particulier, non pas à un groupe d'élèves ou à une classe entière. De fait, lors d'une intervention en classe ordinaire, les enseignants et enseignantes spécialisées n'accompagnent souvent qu'un élève à la fois<sup>46</sup>. C'est le cas dans la classe de primaire dans laquelle a été réalisé le croquis qui suit. Les élèves ont entre 6 et 7 ans.

<sup>46</sup> Il faut relever que des enseignantes et enseignants spécialisés contournent parfois le prescrit en accompagnant d'autres élèves que ceux pour lesquels ils et elles ont été engagées. Soit ils et elles le font pour limiter la stigmatisation induite par un accompagnement ciblé sur un élève, soit pour accompagner d'autres élèves qui n'ont pas été diagnostiqués, mais qui ont manifestement besoin de soutien.

**CROQUIS 1** Alexei (assis à gauche) dans une classe ordinaire de 3-4<sup>e</sup> primaire (6-7 ans), il est accompagné par une enseignante spécialisée qui est debout à côté de lui.



Un élève, Alexei<sup>47</sup>, à qui on a diagnostiqué un trouble du spectre autistique avant son entrée à l'école, se situe sur le croquis à gauche de la salle de classe, il est assis à une table tournée contre la fenêtre. D'après l'enseignante, cette position de biais est d'ordre pratique : sur la fenêtre sont collés des pictogrammes ou des mémentos (les chiffres de 0 à 10, les lettres de l'alphabet, les jours de la semaine). Cette position est également pensée pour éviter à Alexei d'être perturbé par les autres élèves et lui permettre de se concentrer. Elle facilite aussi l'intervention d'une enseignante spécialisée, d'une assistante à l'intégration et d'une assistante socio-éducative qui se relayent et l'accompagnent presque en permanence en classe.

<sup>47</sup> Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms sont fictifs.

Hormis pendant les récréations, durant lesquelles Alexei n'est pas accompagné et peut rejoindre ses camarades, il est la plupart du temps isolé en classe et se trouve en présence d'un adulte. Cette situation n'est par ailleurs pas sans effet sur le travail de l'enseignante titulaire qui fait l'expérience de la complexité de la collaboration (définition des mandats respectifs, entente sur les règles de classe, les évaluations, etc.) et du partage de l'horaire et du territoire de sa classe (Bovey, 2024; Dorison, 2006).

Le croquis suivant a été réalisé dans une classe du secondaire (les élèves ont entre 12 et 13 ans). Au centre de dos se trouve une enseignante spécialisée qui accompagne un élève, Ernest, qui bénéficie de mesures d'accompagnement. À gauche, au fond de la classe, de face, se trouve l'enseignante d'allemand qui donne le cours à toute la classe.

**CROQUIS 2** Une enseignante spécialisée, de dos au centre, accompagnant un élève de 9<sup>e</sup> année (13 ans). Une enseignante d'allemand est assise de face au fond à gauche.



Contrairement à la situation d'Alexei, Ernest ne change pas de place, c'est l'enseignante spécialisée qui s'installe dans le couloir à côté de sa place habituelle. L'objectif est d'éviter

des sorties de la classe, vécues parfois de manière stigmatisante selon l'enseignante spécialisée. Après le cours, celle-ci a été invitée à commenter le croquis :

Je suis un peu enveloppante. Ernest n'allait pas bien à ce moment-là, comme si je devais le protéger, je lui dis « ça va aller ». Le bras derrière la chaise, ce n'est pas pour être confortable, c'est dans la dynamique d'envelopper. Il a besoin d'être récupéré, j'essaie de récupérer un mal-être. Mais au niveau comportemental, je peux être très dure avec lui, le faire pleurer. C'est un équilibre difficile entre le cocooner et le secouer. [Extrait de journal de terrain]

Cette situation est emblématique d'un paradoxe de l'intégration des élèves en classe ordinaire. Il s'agit à la fois pour l'enseignante spécialisée de maintenir un lien privilégié avec son élève (elle le touche, elle est « enveloppante » dans une approche quasi thérapeutique) tout en cherchant à le maintenir dans un état propice à la compétition scolaire (d'où la nécessité, selon l'enseignante, de le « secouer »). L'élève se retrouve ainsi dans un « cocon » où il bénéficie d'une attention particulière tout en devant faire ses preuves et performer pour réussir son intégration. Il est à la fois intégré en classe ordinaire et soumis à l'injonction de se conformer aux normes qui y prévalent, en se retrouvant à côté d'une enseignante spécialisée qui, tel un fanion, rappelle sa déficience et son statut d'élève particulier. Dans ces situations, l'inclusion se réduit à un fléchage : on montre à l'élève où il doit être et comment il doit se comporter.

Pour les enseignants et enseignantes spécialisées elles-mêmes, cette situation de « cocon » en classe est difficile à tenir et il n'est pas rare qu'ils et elles optent pour un accompagnement hors de la classe. Par confort, pour décharger la classe ou au vu des tensions que la cohabitation entre professionnels et professionnelles en classe peut générer, des

« conflits de valeurs éducatives » auxquels elle peut donner lieu (Tardif et Levasseur, 2010), les enseignantes et enseignants spécialisés en viennent souvent à sortir avec les élèves qu'ils et elles accompagnent, renforçant par là une situation paradoxale d'exclusion de l'intérieur.

À l'image d'Alexei ou d'Ernest, certains élèves se trouvent physiquement en classe ordinaire et sont comptabilisés dans les statistiques comme élèves « ordinaires », mais restent dans les faits séparés du groupe-classe. Ils sont accompagnés dans un local de dégagement, dans le couloir devant la classe, ou restent dans la classe mais relégués au fond et/ou entourés en permanence d'adultes. Ainsi, ces élèves continuent de faire l'expérience de la séparation et d'une « condition handicapée » (Stiker, 2017), c'est-à-dire qu'ils font l'expérience de déroger aux normes scolaires tout en se trouvant en situation d'intégration. Dans leur étude sur les dispositifs d'enseignement, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (2011) ont mis au jour ce qu'on peut qualifier de « paradoxe de l'aide » : l'intervention d'un ou d'une enseignante de soutien en classe ordinaire peut générer, pour l'élève accompagné, une forme de distance avec ses camarades et peut, dans certains cas, l'exclure de la classe. L'étude des parcours des élèves montre qu'il n'est en effet pas rare que les aides apportées aux élèves en difficulté, au début légères et mises en place en classe ordinaire, se poursuivent par l'expérience de dispositifs de plus en plus séparatifs et éloignés du programme scolaire ordinaire (adaptation du programme, suppression de certaines disciplines), menant finalement à une sortie précoce de l'école (Bovey, 2022).

La pression que les élèves ressentent pour apparaître les plus normaux possibles dans un environnement normal avec les contraintes décrites plus haut peut engendrer des effets délétères. Une étude précédente, réalisée auprès d'élèves en situation de réintégration (Bovey, 2015) montre qu'ils tentent souvent, au cours de leur scolarité, de réduire les aides auxquelles ils ont droit en tant que mesures de compensation de



leurs difficultés, les considérant avant tout comme une source de honte. Ils développent des ruses pour se «débarrasser» des enseignants et enseignantes spécialisés en affirmant avoir «tout compris», ils n'utilisent pas les aide-mémoires de mathématiques ou les machines à calculer auxquels ils auraient droit lors des évaluations. Ils cherchent, de manière générale, à se fondre dans la masse. Les élèves préfèrent renoncer aux aides et se mettre en danger sur le plan scolaire, plutôt que de se faire remarquer et faire porter sur eux un soupçon d'inégalité de traitement, voire de tricherie.

### **Évaluation constante et tri permanent : les nouvelles modalités des dispositifs interstitiels**

La création de dispositifs interstitiels a des conséquences concrètes sur le parcours des élèves désignés à BEP. Les dispositifs sont de moins en moins pérennes : ils relèvent davantage de situations transitoires, des «sas» qui permettent en principe aux élèves de viser une réintégration en classe ordinaire. Si cette proximité avec le cursus régulier augmente leurs chances de s'accrocher au programme ordinaire et d'obtenir un diplôme de fin d'études, les injonctions comportementales (autonomie, assiduité, motivation, etc.) sont fortes et les mettent à l'épreuve. Plusieurs élèves rencontrés sur mes terrains de recherche et encore dans les classes spéciales sont soumis à des injonctions de mise en conformité et voient leur comportement scruté : il s'agit pour les enseignants et enseignantes d'en faire des candidats plausibles à la réintégration en classe ordinaire ou au moins de les rendre les plus discrets possibles pour ne pas déranger la classe (Bovey, 2023). Ces nouveaux dispositifs transitoires, se présentant comme plus «flexibles», induisent un nouveau tri scolaire. Il appartient aux enseignantes et enseignants spécialisés d'établir des critères pour réassigner les élèves dans ces différents dispositifs,

plus ou moins intégratifs ou séparatifs, en suivant une logique de détection des élèves « à risque » : il s'agit de repérer les élèves qui peineront à s'insérer sur le marché du travail et de les prendre en charge avant qu'ils décrochent. Il est également de plus en plus demandé aux enseignants et enseignantes ordinaires et spécialisées de rendre régulièrement compte de la situation scolaire des élèves et de pronostiquer leurs chances d'accéder ou non à des formations professionnelles.

Concernant les élèves les plus âgés (dès 14-15 ans), la référence à l'employabilité est particulièrement mobilisée et sert de critère de tri. Sur mes terrains de recherche, cet horizon professionnel revêt une importance particulière dans le discours enseignant et légitime des remontrances. Une enseignante spécialisée dit par exemple à un élève qu'elle suit en mathématiques et qui ne montre pas tous les signes attendus d'assiduité devant un exercice de fraction : « Si tu veux décrocher une place d'apprentissage, il va falloir te bouger et arrêter de rester là comme ça à attendre que ça arrive tout seul ». N'étant plus dans la course pour de longues études, les élèves les plus faibles sur le plan scolaire sont transférés vers des dispositifs alternatifs de préparation au monde professionnel ou de « pré-apprentissage » qui impliquent une sortie de l'école avant qu'ils aient effectué leurs onze années obligatoires. L'effort et l'assiduité apparaissent comme des valeurs centrales dans ces dispositifs, à la fois comme compétences scolaires à (ré)acquérir, mais également comme compétences pour un futur travail salarié. L'employabilité semble se résumer dès lors à l'acquisition de *soft skills*.

### La détection précoce : l'exemple d'un projet de restauration d'un bateau

Dans le canton de Vaud, un nouveau type de dispositifs de détection des élèves jugés à risque de décrochage scolaire ou de non-insertion sur le marché de l'emploi est testé dans

certaines écoles. Dans un établissement, la direction de l'école et l'assurance-invalidité<sup>48</sup> ont confié à un enseignant spécialisé la responsabilité d'un projet de classe spéciale qui sert de laboratoire de détection d'élèves à risque de se retrouver sans diplôme et placés dans une formation professionnalisante. Cette entrée inédite de l'assurance-invalidité dans un établissement scolaire marque un tournant dans la collaboration entre l'école et d'autres instances étatiques habituées à intervenir chez les jeunes adultes après l'école. En effet, les enseignants et enseignantes ont depuis longtemps préparé leurs élèves au monde professionnel, mais une telle détection précoce n'a jamais été aussi prononcée. Une cellule<sup>49</sup> regroupant des experts et expertes issues de plusieurs services de l'État de Vaud a sélectionné – sur dossiers et à partir d'observations menées en classe – huit élèves âgés de 14-15 ans. À la suite de cette sélection, les élèves ont été réassignés dans une nouvelle classe spéciale créée autour d'un projet pédagogique conçu par un enseignant spécialisé. Ce projet particulier est raconté par cet enseignant dans le cadre d'un mémoire professionnel (Bassegoda, 2019).

Le projet consiste à rénover un petit bateau à moteur et à en faire un support interdisciplinaire. L'objectif est d'intéresser les élèves en ramenant toutes les matières scolaires au bateau et à la navigation. Ainsi, en histoire, les élèves étudient les voyages de Christophe Colomb; en mathématiques, ils abordent les mesures et les surfaces (à peindre), les opérations mathématiques (les additions et les multiplications de

<sup>48</sup> En Suisse, l'assurance-invalidité (AI) est le premier pilier de la prévoyance invalidité. Il s'agit d'une assurance obligatoire visant à garantir les moyens d'existence aux personnes assurées devenues invalides, que ce soit par des mesures de réadaptation ou des rentes.

<sup>49</sup> L'objectif de cette Cellule InterServices (CIS) est « d'évaluer de façon coordonnée les besoins des jeunes élèves en fin de parcours scolaire qui n'ont pas pu pleinement tirer profit de l'enseignement dispensé et dont l'évolution post-scolaire est incertaine » (<https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/cellule-interservices>).

rivets et de clous); les périodes de français sont consacrées à l'écriture d'un journal de bord et celles d'arts visuels au *design* du logo du bateau. Derrière la rénovation de ce bateau, l'enjeu pour les concepteurs et conceptrices du projet est de déterminer quels sont les élèves prometteurs, lesquels ont le potentiel pour s'en sortir dans une formation professionnelle et quels sont ceux qui devront être réorientés et réassignés dans d'autres dispositifs spécialisés. L'engagement des élèves semble dès lors impératif.

Durant l'année que dure le projet, l'enseignant référent, mais également les experts et expertes de la « cellule », observent les élèves, complètent des dossiers d'évaluation de compétences et des points de situation. La rénovation du bateau est longue, certaines tâches sont répétitives, décourageantes, mettent les élèves au défi, parfois en échec. En fin de compte, selon les instigateurs et instigatrices du projet, quatre élèves sur les huit ont su « saisir leur chance », c'est-à-dire qu'ils se sont engagés dans ce projet et ont montré une certaine motivation et de l'assiduité. L'État les soutiendra dans la recherche de places dans des dispositifs de préparation professionnelle relativement exigeants. À la fin du projet « bateau », les quatre autres élèves seront probablement « repêchés » par l'assurance-invalidité et deviendront rentiers et rentières ou rejoindront de nouveaux dispositifs d'accompagnement plus spécialisés. D'« inenseignables » et « inéducables », ceux-ci sont passés à « inemployables » (Millet et Thin, 2003). À 14-15 ans, la capacité de ces élèves à s'insérer sur le marché du travail est déterminée. D'« anormal d'école » à « anormal d'entreprise » (Ebersold, 2001), il n'y a qu'un pas.

Ce qui est intéressant dans ce projet (et c'est ce qui fait son intérêt aux yeux des autorités et de l'assurance-invalidité), c'est l'action de recatégorisation et de tri qui est effectuée. Il ne s'agit pas d'un dispositif « bas seuil » – c'est-à-dire offrant des prestations au plus grand nombre sans processus d'élection chez les bénéficiaires –, mais d'un dispositif

qui permet à nouveau d'évaluer le degré d'« accompagnabilité » (Garda, 2012, citée par Garcia et Pillon, 2021) des élèves, soit leur capacité à s'ajuster à un dispositif quelconque et à se laisser accompagner. Ces huit élèves sont déjà passés plusieurs fois par le mécanisme de sélection scolaire et ont échoué selon les critères de l'institution scolaire. Pour autant, ce projet n'a rien d'un « cocon » ou d'un atelier protégé. Les élèves continuent à être évalués, particulièrement sur des critères de motivation, d'assiduité, d'autonomie, de persévérance, qui « sont scrutés et deviennent les critères d'évaluation de la légitimité de la présence de l'élève » (Dupont, 2021, p. 134). Du point de vue de l'école et des institutions, ce bateau représentait le dispositif de la dernière chance pour raccrocher les élèves à une formation menant à un métier. Là se pose un problème dans la mise en place de tels dispositifs. Parce qu'ils sont calibrés pour une certaine population et parce qu'ils sont censés pallier les manques d'un milieu ordinaire ou d'un autre dispositif, on s'attend à ce qu'ils soient performants et que l'individu pris en charge dans ce dispositif s'en sorte d'une manière ou d'une autre (si possible par lui-même). Qu'en est-il alors des jeunes qui échouent dans un tel dispositif conçu spécifiquement pour eux, un dispositif dans lequel l'État n'a lésiné ni sur l'infrastructure ni sur les ressources matérielles ou humaines, où tout est fait pour favoriser la réussite dans une logique inclusive ?

Si l'inclusion ambitionne de faire une place à chacun, on comprend à travers cet exemple de projet de rénovation de bateau que l'école ne fait jamais de « bas seuil ». Pour le dire autrement, l'école conserve sa vocation à sélectionner jusque dans les dispositifs les plus spécialisés et les moins exigeants sur le plan scolaire. Ce dispositif « bateau » rejoue ainsi la partition de la sélection scolaire et du mérite : ce sont toujours les plus qualifiés des moins qualifiés ou les plus motivés et engagés des désengagés qui passent la rampe de la sélection, quel qu'en soit le seuil.

## Case management et coaching : des dispositifs d'activation scolaire

Cette préoccupation accrue pour une détection et une formation professionnelle précoce des élèves les plus faibles n'est pas nouvelle. Dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle sont créées en Suisse comme ailleurs des colonies de travail (agricole surtout) pour les « récalcitrants à l'école obligatoire » (Ruchat, 1995) ; l'idée est à la fois de remettre ces élèves déviants sur le droit chemin (Avanzino, 1993), de sortir de l'école des élèves qui dérangent et de préparer une main-d'œuvre, certes peu formée, mais bon marché et surtout qui ne sera pas à charge de la société (Veya, 1998). Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, le développement de la formation duale en apprentissage (choisie en Suisse par les deux tiers des jeunes) permet une entrée en formation professionnelle rapide (dès l'âge de 15 ans). Mais, depuis quelques années, l'âge d'entrée en apprentissage ne cesse de reculer et se situe en moyenne autour de 18 ans aujourd'hui<sup>50</sup>. Au sortir de l'école obligatoire, il reste donc, pour beaucoup de jeunes, trois ans à occuper avant d'entrer en formation professionnelle.

Depuis les années 1990, il existe dans le canton de Vaud des mesures dites « de transition », c'est-à-dire des dispositifs conçus pour accompagner des jeunes qui se retrouvent sans place de formation au sortir de l'école obligatoire. Le souci de ne laisser aucun jeune sans solution s'est largement amplifié dans les années 2010 avec pour conséquence l'augmentation du nombre d'élèves transitant entre l'école obligatoire et l'entrée dans une formation professionnelle par le biais de dispositifs de *coaching*, des « semestres de motivation », des stages en centre de formation professionnelle, etc. Selon les

<sup>50</sup> À la rentrée scolaire 2021, l'État de Genève annonçait même un âge moyen d'entrée en formation duale à 20,3 ans (<https://www.emery-torracinta.ch/wp-content/uploads/2021/06/01-06-2021-lapprentissage-a-geneve-analyse-et-plan-de-soutien-conference-de-presse.pdf>).

statistiques vaudoises, si 6% des élèves passaient par une mesure de transition ou un raccordement<sup>51</sup> au sortir de l'école obligatoire en 1991, ils étaient 23% en 2020 (DGEO, 2022). Cette hausse importante d'élèves en transition est le résultat de la spécialisation de certains métiers manuels qui exigent, dans certaines disciplines, une maîtrise que les candidats n'ont pas au sortir de l'école obligatoire. Mais c'est surtout une contraction du marché de l'apprentissage qui limite le nombre de places disponibles dès les années 2000 et retarde l'entrée en apprentissage (Meyer, 2009). En compétition pour trouver des places de formation, les élèves ayant un parcours dans l'enseignement spécialisé ne sont pas les mieux lotis. Ils sont précarisés par cette transition.

Fruits des «politiques d'activation» (Keller, 2012) initiées dans les années 1990, de nombreux dispositifs de *coaching* ou de *case management* (littéralement «la gestion des cas») ont vu le jour ces dernières années, agrémentant le paysage déjà fourni des dispositifs de préparation au monde du travail. Ces dispositifs sont basés sur le principe de l'accompagnement individuel et de la détection, et visent à offrir des prestations sur mesure aux individus selon leurs besoins. Ces politiques d'activation sont accompagnées d'un mécanisme de tri: à chaque étape, dans chaque dispositif, les individus sont sélectionnés et retriés dans de nouveaux dispositifs. L'école n'échappe pas à ces politiques et ces dernières années, en Suisse comme en Europe, de nombreux dispositifs d'activation ont été mis en œuvre en contexte scolaire, se basant sur le référentiel de l'État social actif: accompagnement des individus, *empowerment*, responsabilisation des individus (Astier, 2007). L'exemple précédent du projet de restauration d'un bateau en est emblématique.

<sup>51</sup> Un raccordement est une année supplémentaire pour permettre aux élèves d'améliorer leur diplôme de fin d'école obligatoire et poursuivre des études.

Mis en place dans le canton de Vaud à la fin des années 2000, le modèle du *case management* vise à améliorer l'insertion des jeunes sur le marché du travail notamment par la détection précoce de problèmes ou le renforcement de mesures d'orientation scolaire et professionnelle, notamment auprès des jeunes adultes bénéficiaires de l'aide sociale (Bachmann Hunziker, 2012). Dans les faits, ces actions ont renforcé le rôle des conseillers et conseillères en orientation dans les établissements scolaires, ont favorisé la création de dispositifs de transition postsecondaire et ont développé l'émergence d'outils d'«identification des jeunes à risque», c'est-à-dire à risque de ne pas s'insérer et de se retrouver à la charge de l'aide sociale ou de l'assurance-invalidité. Selon le concepteur du modèle de *case management* au niveau du canton de Vaud (Massoudi, 2008), les facteurs de risque sont le statut socio-économique de l'élève, son origine culturelle, son genre, sa filière de scolarisation, ses performances et compétences scolaires, son auto-estime, son sentiment d'efficacité personnelle et la maturité de son projet professionnel. Le corps enseignant est ainsi invité à signaler les élèves qui, dès l'âge de 13 ans, pourraient se retrouver en difficulté à la fin de la scolarité. Ces jeunes désignés «à risque» sont susceptibles de bénéficier d'une mesure d'accompagnement individuel et d'un dispositif de transition qui prend en charge leur insertion.

Ces dernières années, les dispositifs d'insertion professionnelle ne se sont plus cantonnés au parcours des élèves après l'école, mais débordent sur la scolarité obligatoire. Dans le canton de Vaud, un dispositif d'orientation appelé «Andiamo» («Allons-y» en français) est particulièrement emblématique d'une volonté de prévenir les situations d'élèves sans solution qui risqueraient de peser sur les finances de l'État. Le principe fondamental du dispositif est que «la réadaptation prime sur la rente». Cela signifie que la rente d'invalidité doit être considérée comme une solution de dernier recours. Le dispositif ne semble pas a priori



différer d'autres dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle, excepté le fait qu'il cible en partie les élèves de l'école obligatoire, à la fois pour faire la promotion de la formation professionnelle et pour détecter et prévenir les situations à risque de non-insertion. Contrairement aux autres dispositifs qui ciblent un public plus ou moins précis, Andiamo tente de toucher un public large: les comportements difficiles, troubles dys, oublis fréquents, retards scolaires marqués, arrivées tardives répétées, difficultés d'organisation, atteinte à la santé, difficultés de concentration, en bref, tous les élèves décevant les attentes scolaires. Ainsi, à l'aide de nouveaux dispositifs de détection et de préparation précoce au monde professionnelle, l'institution scolaire s'outille pour accompagner les élèves qui dérogent aux normes scolaires, un accompagnement effectué à la marge du système scolaire.

## Une séparation encadrée

À travers l'exemple du projet «bateau» et des autres projets d'accompagnement et de détection, il faut relever un paradoxe de l'école inclusive: l'école sépare et trie toujours autant qu'avant (elle n'a en cela rien perdu de sa vocation à la sélection), mais elle accompagne désormais de plus en plus cette séparation par l'entremise de dispositifs et ceci jusqu'à l'âge adulte: une séparation donc, mais encadrée. Si l'on peut penser de prime abord que les élèves et les jeunes peuvent échapper à un étiquetage dans des dispositifs flexibles et aux contours plus flous et qu'ils ont davantage d'occasions de raccrocher le programme ordinaire, l'influence de l'institution scolaire sur les individus semble s'être renforcée. Cette «emprise» des dispositifs s'opère non pas sur des cohortes ou des classes, mais sur des individus qui doivent montrer ce dont ils sont capables et tenter de sortir du lot. En effet, autant les élèves intégrés en classe ordinaire que les jeunes

ciblés par les dispositifs de *case management* sont désormais astreints à « une période d'essai permanente » (Méziari *et al.*, 2016), notamment à travers de nouveaux dispositifs de contrôle et de « remise au travail ». L'institution scolaire n'a rien perdu de son « ambition normative » (Dupont, 2021), notamment en regard de sa référence récurrente au travail et aux dispositions morales dont il est demandé aux élèves de faire preuve pour se démarquer. Ces formes d'accompagnement accentuent l'individualisation et tendent à lisser les transitions pour transformer le parcours scolaire de certains élèves désignés à BEP en une prise en charge durable qui dépasse le cadre scolaire et accroît leur dépendance à l'égard de l'intervention sociale (Vrancken, 2019). À travers la perpétuation d'un « sous-monde institutionnel » (Giuliani, 2013) composé de multiples dispositifs, les élèves les plus précaires sont certes toujours accompagnés d'une manière ou d'une autre (l'État remplit là honorablement son mandat et ne lésine pas sur les dépenses), mais sans être nécessairement intégrés ou inclus. Ils ont cependant la responsabilité de leur propre réussite. Les politiques inclusives ne règlent ainsi ni la question de l'intégration, ni celle des effets délétères de l'idéologie du mérite, ni celle de l'insertion professionnelle.

## Références

- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Presses universitaires de France.
- Avanzino, P. (1993). *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970): les arcanes du placement institutionnel*. Éditions EESP.
- Bachmann Hunziker, K. (2012). *Faciliter la transition entre l'école et le monde du travail avec le Case Management: fonctionnement du dispositif vaudois et évaluation: 1. Quel dispositif pour quelle population?* <https://edudoc.ch/record/105501>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Bassegoda, K. (2019). *Restaurer un bateau: étude d'un projet de raccrochage scolaire dans une classe de développement* [Mémoire professionnel]. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/922>
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Thèse de Doctorat, UNIGE]. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5913>
- Bovey, L. (2023). Inside the "cocoon" of special education classes. When autonomy serves as a gold standard for reorienting pupils. Dans J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser, et C. Girinshuti (dir.), *The Fabrication of the Autonomous Learner: Ethnographies of Educational Practices in Switzerland, France and Germany* (p. 177-191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379676>
- Bovey, L. (2024). Les effets des politiques inclusives sur le mandat et le travail des enseignantes spécialisées dans le canton de Vaud. *Éducation et sociétés*, 52, 119-134. <https://doi.org/10.3917/es.052.0119>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Dorison, C. (2006). La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 63-79.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total*. Presses universitaires de Grenoble. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/6689>
- Ebersold, S. (2001). La naissance de l'inemployable : ou l'insertion aux risques de l'exclusion. In *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/24104>
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Éditions.
- García, S., et Pillon, J.-M. (2021). Introduction. Des agents publics, des usagers et des réformes. Lorsque la rationalisation gestionnaire conduit au tri des bénéficiaires. *Sociétés contemporaines*, 123(3), 5-21. <https://doi.org/10.3917/soco.123.0005>
- Giuliani, F. (2013). *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Presses universitaires de Rennes.
- Keller, V. (2012). Politiques d'activation et citoyenneté. Dans J.-P. Tabin et F.-X. Merrien (dir.), *Regards croisés sur la pauvreté* (pp. 155-166). Éditions EESP.
- Le Mouël, C., et Maugez, L. (2018). Le croquis ethnographique, du regard au trait sur le papier. *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 50(2). <https://doi.org/10.4000/allemande.856>

- Massoudi, K. (2008). *Concept cantonal vaudois de case management « formation professionnelle »*. DGEP.
- Meyer, T. (2009). Can “Vocationalisation” of Education Go Too Far? The Case of Switzerland. *European journal of vocational training*, 46(1), 28-40.
- Méziani, M., Ebersold, S., Mayol, S., et Toledo, R. (2016). *Les conditions de mise en œuvre du Géva-sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la rescolarisation des élèves handicapés*. INS-HEA, Grhapes.
- Millet, M., et Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 32-41. <https://doi.org/10.3917/arss.149.0032>
- Rochex, J.-Y., et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Ruchat, M. (1995). « Récalcitrants, rebelles et vicieux »: Les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Dans J. Batout, M. Cerutti, et C. Heimberg (dir.), *Pour une histoire des gens sans histoire* (p. 137-150). Éditions d'en bas.
- Stiker, H.-J. (2017). *La condition handicapée*. Presses universitaires de Grenoble.
- Tardif, M., et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Veya, J.-M. (1998). *Lieux, art et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1865-1950)* [Thèse de Doctorat]. Université de Genève.
- Vrancken, D. (2019). *Les invisibilités barbares. Repenser l'intervention sociale*. Presses universitaires de Liège.

# Conclusion

Les chapitres qui structurent cet ouvrage interrogent les évidences, les contradictions et les ambivalences associées à la mise en acte des politiques inclusives. Ils éclairent quelques conséquences des politiques inclusives sur les élèves désignés à besoins éducatifs particuliers, sur le rapport aux familles et sur le travail enseignant. La synthèse de ces trois « lots » d'effets permet d'initier une réflexion sur la compatibilité entre les valeurs portées par l'inclusion et les logiques de réduction des inégalités sociales. Cette conclusion dégage des pistes pratiques et esquisse des perspectives de recherche.

## **Les effets pratiques des politiques inclusives**

Les premiers destinataires des politiques d'inclusion scolaire sont les élèves. Elles influent en particulier sur le déroulement de leur carrière scolaire. Dans les faits, Laurent Bovey (chapitres 4 et 6) montre que l'inclusion scolaire, telle qu'elle est pensée et pratiquée dans le canton de Vaud, rebat les cartes de la ségrégation scolaire, sans pour autant la supprimer. En effet, les élèves identifiés comme s'écartant des normes comportementales et/ou cognitives en vigueur au sein de ce système, continuent d'être concernés par des pratiques séparatives. Fréquentant des dispositifs que l'auteur qualifie, à la suite de Serge Ebersold (2021), d'« interstitiels », les élèves sont évalués selon leur degré d'« importunité scolaire » (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017), déterminant leurs possibilités de poursuivre leur expérience inclusive. Or, cette évaluation porte bien davantage sur des dispositions sociales – des manières d'être, de faire et de dire – que sur des compétences ou des difficultés scolaires spécifiques. Souvent

présentée aux élèves et à leurs parents comme une chance de réintégrer un cursus régulier, la fréquentation de ces dispositifs tend à se muer en « période d'essai permanente » (Méziანი *et al.*, 2016), tandis que les formes de séparation peuvent apparaître comme plus discrètes et mouvantes. En somme, si les politiques inclusives parviennent à réduire statistiquement le taux de séparation, l'analyse de l'expérience quotidienne des élèves au sein des dispositifs prévus par ces politiques montre que les logiques séparatives restent à l'œuvre.

Le second « lot » d'effets des politiques inclusives touche les parents des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers et leur rapport avec l'institution scolaire. Le matériau empirique présenté et analysé par Héloïse Durler et Philippe Losego (chapitre 5) souligne les exigences des professionnels et professionnelles envers les parents : on attend d'eux qu'ils s'impliquent dans la scolarité de leur enfant sans pour autant se montrer envahissants. Ce chapitre fait en ce sens écho à d'autres recherches (par exemple, Rogers, 2007 ; Sotirov, 2022) qui pointent le goût amer laissé aux parents à qui les politiques scolaires ont « vendu » plus d'inclusion ainsi qu'une attention accrue aux spécificités de leur enfant. En l'état, les politiques inclusives, à travers l'injonction au partenariat, instituent un rapport plus individualisé plaçant les professionnels et professionnelles comme les principaux évaluateurs et principales évaluatrices de la capacité des parents à répondre aux exigences institutionnelles. Grande est alors la désillusion des parents ayant cru que l'école à visée inclusive leur offrirait davantage de possibilités de se faire entendre et que les déficiences, troubles et handicaps seraient un peu moins des obstacles à la scolarité de leur enfant.

Enfin, les politiques inclusives ont un troisième « lot » d'effets sur celles et ceux qui ont la charge de les mettre en application, à savoir les enseignants et enseignantes. Philippe Losego (chapitre 3) souligne d'une part l'intensification de leur travail, en raison des injonctions à la collaboration et à la

différenciation qui leur sont adressées. D'autre part, il pointe, à la suite de Christian Maroy (2018) notamment, une contradiction majeure à laquelle se trouvent confrontés les enseignants et enseignantes ordinaires travaillant dans une école à visée inclusive : dispenser un enseignement « sur mesure » tout en offrant à l'ensemble des élèves une expérience commune. C'est par ailleurs dans cette perspective qu'interviennent les assistants et assistantes à l'intégration<sup>52</sup> évoquées dans le chapitre 6. Véritables « petites mains » de l'école à visée inclusive, ces personnes souffrent souvent d'un manque de reconnaissance autant sur le plan salarial que symbolique. Ce troisième « lot » d'effets des politiques inclusives révèle ainsi un brouillage des « territoires d'activités » (Abbott, 1988) entre les acteurs et actrices, provoque de nouvelles divisions du travail et contribue à favoriser les pratiques de « délégation » (Toulec-Thery et Nedelec-Trohel, 2008).

La synthèse de ces effets des politiques inclusives ne doit pas faire oublier les concepts et valeurs qui servent de moteurs à leur diffusion. Ils sont les fondements idéologiques d'une démarche visant à diminuer – et peut-être à redresser – les torts subis par toute une population d'élèves stigmatisés au sein de l'institution scolaire ordinaire. Parmi tous ces concepts et valeurs, l'un est cardinal et fédère tous les autres : il s'agit de la *diversité* au sens d'une reconnaissance et d'une valorisation de toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles. Nous l'avons mise en évidence dans l'introduction de l'ouvrage, mais elle a également été soulignée par Alexandre Sotirov, Valérie Angelucci et Laurent Bovey (chapitre 1) ainsi que par Héloïse Durler (chapitre 2). Après en avoir signalé la centralité dans les politiques inclusives, Serge Ebersold (voir l'entretien en postface) nous rappelle qu'elle est

<sup>52</sup> On les désigne comme « assistantes à l'intégration » dans le canton de Vaud, « auxiliaires de vie scolaire » (Ebersold, 2009) ou accompagnants et accompagnantes d'élèves en situation de handicap – AESH (Chevalier, Imbert et Jaquot, 2022) en France.

étroitement associée à la notion de richesse ; parler de *diversité* revient implicitement à revendiquer sa célébration. Dans le cadre de cette conclusion, il nous paraît par conséquent utile d'initier une réflexion sur ce qu'elle véhicule comme « programme » de société, tourné vers davantage de justice sociale, objectif originel des politiques inclusives.

## **Comment l'école inclusive s'accommode de l'idéologie du mérite et de la sélection**

La notion de *diversité* a une histoire. Désormais abondamment mobilisée dans les discours politiques, professionnels et scientifiques, parfois au point d'en dissoudre toute la force de sa charge sémantique, il importe de rapidement la « resituer » dans son contexte d'origine et de présenter les mutations qu'elle a subies. Benn Michaels (2023) explique que la lutte pour la diversité trouve son origine aux États-Unis à la fin des années 1970 dans les mouvements militant contre les discriminations raciales, notamment lorsqu'il était question de l'accès aux universités. L'auteur constate que ces dernières, et particulièrement les plus prestigieuses d'entre elles, ont depuis lors fait de la représentation des différentes communautés un de leurs chevaux de bataille. La population estudiantine devrait être à l'image de la population générale, en pourcentages de personnes blanches, de personnes hispaniques et de personnes noires. Les universités ont d'ailleurs mis en place des mécanismes de discrimination positive favorisant les candidatures des catégories les plus discriminées. La valeur *diversité* se trouve associée à une appréciation sans retenue des différences raciales, religieuses et culturelles et à une visibilité des identités singulières concourant à passer sous silence les inégalités de classes entre les personnes. Dans le contexte contemporain francophone, la notion de « diversité » est aussi apparue dès les années 2000 comme un principe de respectabilité de la gestion des individus et par



la même occasion d'occultation des inégalités sociales. C'est d'ailleurs précisément dans ce double sens que la diversité est mobilisée par les politiques inclusives dans le canton de Vaud. En effet, Héloïse Durler (chapitre 3) note que la question sociale est la grande absente de l'inclusion et Laurent Bovey (chapitre 6) relève l'injonction de normalisation sociale implicitement adressée aux élèves fréquentant les dispositifs de l'école à visée inclusive. Aussi, pour le dire avec les mots de Benn Michaels (2023), telle qu'elle est actuellement défendue et implémentée dans le contexte vaudois, l'inclusion scolaire ne risque-t-elle pas de devenir une « méthode de gestion de l'inégalité » (p. 10) ? En effet, l'école à visée inclusive ne modifie ni le paysage scolaire, ni la forme scolaire, ni les modalités de sélection. Elle permet de maintenir une école à plusieurs vitesses, conservant à la fois une voie (et un entre-soi) pour les élites, une voie moyenne pour la majorité des élèves et de multiples voies de relégation matérialisées par des dispositifs d'enseignement spécialisé, d'accompagnement, de coaching, etc. En d'autres termes, c'est en faisant de la célébration de la diversité le cœur des politiques inclusives que ces dernières parviennent simultanément à promouvoir une apparente valorisation de tous et toutes, en maintenant une ségrégation des élèves « trop » divers, c'est-à-dire pas assez performants. À force de célébrer la diversité, nous avons négligé le fait qu'elle peut être, pour les enseignants et enseignantes, un frein à « leurs possibilités de penser les processus et contextes d'apprentissage vers plus d'égalité » (Le Prévost, 2010, p. 64).

Selon nous, ce paradoxe de l'inclusion n'est pas le produit de la corruption d'un « beau » et « juste » projet. Nous n'avons pas affaire ici à un « processus inachevé » (Ployé, 2018), une révolution avortée, car passée par la moulinette du consensus politique dont il faudrait se satisfaire et pour lequel il faudrait tout de même continuer à se battre en vue de parvenir à une inclusion scolaire « raisonnable » (Franquet, Malou et Haelexyck, 2020). Pour le dire autrement, il nous semble

plutôt que le ver soit dans la pomme. À travers la mise en avant de la diversité, le discours inclusif a érigé la reconnaissance des différences interindividuelles en principe unique de justice sociale. Il néglige alors les mécanismes sociaux de production des inégalités et des dominations qui peuvent s'installer entre les individus ; il ignore toute dimension collective pourtant essentielle à la formation de tels rapports. Le discours inclusif pêche, car il tend à faire des inégalités scolaires auxquelles se trouvent confrontés les élèves « différents » un problème individuel dont la résolution passe par une reconnaissance de leurs « différences ». Or, c'est bien là que le bât blesse : toutes les « différences » ne se valent pas dans l'économie symbolique de l'école. Certains écarts à la norme sont plus acceptables et plus valorisés que d'autres, car plus légitimes au regard des exigences scolaires. Les mécanismes de justice redistributive fondés sur le redressement des inégalités de classe mériteraient donc d'être davantage explorés et intégrés au discours inclusif, ne serait-ce que parce que l'appartenance à une classe sociale défavorisée diminue les possibilités pour certains parents de revendiquer une reconnaissance, voire une valorisation des « différences » de leur enfant (voir par exemple, Lignier, 2015 ; Nevill, Savage et Forsey, 2023).

## Réflexions pratiques et ouvertures scientifiques

Au terme de cet ouvrage, il importe de présenter quelques recommandations pratiques. De nombreuses recherches ont documenté les pistes à privilégier pour atténuer – à défaut de les supprimer – les inégalités socioscolaires (Losego et Durler, 2023). On sait que la ségrégation précoce (Felouzis *et al.*, 2011 ; Mons, 2007) tend à les accroître, de même que les pratiques de redoublement (Crahay, 2004 ; Draelants, 2009) ou la pratique des devoirs à la maison (Kakpo, 2012). Par ailleurs, les recherches sur l'effet-maître ont montré depuis

longtemps qu'il y a des méthodes permettant de réduire les inégalités d'ensemble dans les classes (Bressoux, 1994). Si les travaux empiriques ne manquent pas, leur diffusion auprès des enseignants et des enseignantes ne va pas de soi (Tual, Lima et Blanco, 2021). Les solutions préconisées peuvent même apparaître aux yeux des enseignants et enseignantes comme susceptibles d'augmenter la pénibilité du travail : les classes hétérogènes, par exemple, bien que comportant des effets positifs au niveau d'une réduction générale des inégalités scolaires (Felouzis et Perroton, 2009), peuvent apparaître comme un repoussoir, notamment pour les enseignantes et enseignants habitués à fréquenter les filières les plus sélectives. D'autre part, certaines fractions de l'opinion publique n'ont aucun intérêt à la réduction des inégalités, comme on le voit chaque fois qu'il faut repenser la structure en filières des enseignements secondaires suisses (Felouzis *et al.*, 2013; Losego, 2018).

Ensuite, une des réponses institutionnelles qui pourrait répondre aux impératifs de l'inclusion, mais paradoxalement très peu abordée est la diminution du nombre d'élèves par classe dont on sait qu'elle a des effets très positifs sur les plus fragiles d'entre eux (Bressoux et Lima, 2011; Piketty et Valdenaire, 2006). Diminuer le taux de professionnelles et professionnels non-enseignants dans les écoles, qui dans certains pays dépasse déjà le nombre d'enseignants et d'enseignantes (Tardif et Levasseur, 2010) pour augmenter le taux d'encadrement des élèves par les enseignants et enseignantes constitue une piste prometteuse. De même qu'accroître leurs compétences et connaissances, notamment en enseignement spécialisé, mais aussi en sociologie et en psychologie sociale, dans la mesure où certains savoirs issus de ces domaines sont immédiatement utiles à la lutte contre les inégalités scolaires. Ces quelques recommandations valent dans tous les cas pour rappeler qu'au lieu d'en appeler à une « conversion des esprits » ou de procéder à des aménagements périphériques, il serait

pertinent de privilégier des réformes des structures (Bodin et Douat, 2023) et donner aux enseignants et enseignantes la possibilité matérielle de modifier leurs pratiques pédagogiques.

Finalement, les contributions rassemblées dans cet ouvrage appellent à investiguer de nouveaux objets de recherche.

Premièrement, en écho au constat de Sally Tomlinson (2012) sur l'émergence d'une industrie du « besoin éducatif particulier », la généralisation des politiques inclusives inaugure un nouveau marché pour les écoles privées qui ne reçoivent aucun financement de l'État. En effet, la désillusion de certains parents à l'égard d'une institution qui poursuit une sélection et une séparation des élèves jugés inadéquats tout en prônant une visée inclusive amène les mieux dotés en termes de capitaux économiques à retirer leur enfant de l'école publique. Si les écoles privées ont toujours servi de variable d'ajustement pour les mécontentés de l'école publique ou les parents en recherche de pédagogie alternative, un nouveau public frappe à leurs portes. C'est notamment le cas des parents d'élèves qui ont un trouble du spectre autistique ou un trouble du comportement, « bêtes noires » des enseignants et enseignantes des classes ordinaires. Détectés par l'école et stigmatisés comme perturbant l'ordre scolaire, mais trop peu handicapés pour être scolarisés dans une institution, ces élèves empruntent parfois la voie du privé comme le montre Armstrong (2010) dans le cas de l'Angleterre. Certaines écoles privées de Suisse romande vantent d'ailleurs les mérites d'une éducation inclusive et font de cette dernière un argument marketing pour attirer cette nouvelle clientèle. Il manque à ce sujet des données chiffrées et des recherches qualitatives pour comprendre le profil de ces nouveaux clients et la manière dont ces écoles privées pallient les défauts d'inclusion des écoles publiques.

Deuxièmement, au contraire des promesses de l'école inclusive, il existe un phénomène de déscolarisation partielle de certains enfants handicapés. Parce que des écoles se trouvent

saturées, parce qu'elles manquent de moyens et de personnel pour les accompagner ou parce que les enseignants et enseignantes résistent, certains parents se voient contraints de garder leur enfant à la maison à certaines heures de la journée, certains jours ou lors de certains événements (sorties scolaires, camps, etc.). Ce phénomène avait déjà été repéré par Joël Zaffran (2007) lorsqu'il relatait qu'en certaines circonstances « [i]l n'est pas rare que le chef d'établissement signifie aux parents de garder leur enfant à la maison, dans son intérêt » (p. 79). Cela mériterait une enquête plus poussée pour estimer le taux de ces déscolarisations et en saisir les causes institutionnelles. Cela impliquerait également d'étudier les ressorts de mobilisation des associations de parents d'enfants handicapés pour défendre, conformément aux principes d'une école inclusive, leur droit de scolariser leurs enfants non seulement en milieu ordinaire, mais également de façon complète.

Troisièmement, il manque des recherches concrètes et moins idéologiques que les recherches actuelles sur le travail enseignant. Il s'avèrerait pertinent de se distancer de l'antagonisme entre bonne volonté et résistance, et, partant, d'aller au-delà des enquêtes d'opinion ou de « représentations » des enseignants et enseignantes pour tenter d'analyser les conditions de possibilité de l'enseignement ordinaire en contexte inclusif et des effets concrets des politiques inclusives sur le travail enseignant, par exemple en termes de surcharge de travail, de dilemmes éthiques ou de souffrance au travail.

Ces quelques lignes finales sur les recommandations pratiques et les ouvertures scientifiques permettent d'insister sur le fait – déjà relevé en introduction de l'ouvrage – que l'inclusion, les discours la promouvant et les politiques tentant de l'appliquer ne sont pas que du « bruit ». Leurs effets sur les pratiques des acteurs et actrices concernées, de même que les défis institutionnels qu'ils soulèvent indiquent en effet le contraire. L'inclusion, et ce que l'on fait (ou pas) en son nom, mérite toute notre attention.

## Références

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.
- Armstrong, F. (2010). Handicap et politique : la lutte pour l'éducation inclusive en Angleterre à l'ère de la mondialisation. *Alter*, 4(4), 302-312.
- Benn Michaels, W. (2023). *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'agir.
- Bodin, R. et Douat, E. (2023). Une accessibilité bien ordonnée. Les politiques du handicap comme instrument de statu quo social. *Déviance et Société*, 47(1), 35-63.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. et Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Dans G. Felouzis, et Hanhart, S. (dir.), *Gouverner l'éducation par les nombres ?* (p. 99-124). De Boeck Supérieur.
- Chevalier, C., Imbert, A., et Jacquot, A. (2022). L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnants des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 20, <http://journals.openedition.org/nrt/11418>
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Supérieur.
- Ebersold, S. (2009). Auxiliaires de vie scolaire. Légitimité professionnelle et système équitable de coopération. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 139-150.
- Ebersold, S. (dir.) (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions.
- Ebersold, S., et Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et sociétés*, 39(1), 137-152.
- Felouzis G., Charmillot, S., et Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue Suisse de Sociologie*, 37(1), 33-55.
- Felouzis, G., Maroy, C., et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 92-100.
- Franquet, A., Malou, V., et Haelexyck, M.-C. (2020). Belgique francophone : des aménagements vers une inclusion scolaire « raisonnable » ? *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 10(2), 30-37.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses universitaires de France.

- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66.
- Lignier, W. (2015). L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations. *Sociologie*, 6(2), 177-194.
- Losego, P. (2018). Trois temps des discriminations à l'école secondaire. *L'Éducateur*, 3, 5-6.
- Losego, P., et Durler, H. (dir.) (2023). *Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e.s.* Alphil.
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277-294.
- Méziani, M., Ebersold, S., Mayol, S., et Toledo, R. (2016). *Les conditions de mise en œuvre du Géva-sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la rescolarisation des élèves handicapés* (rapport de recherche). Grhapes.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?* Presses universitaires de France.
- Nevill, T., Savage, G., et Forsey, M. (2023). It's a diagnosis for the rich: disability, advocacy and the micro-practices of social reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 44(2), 239-258.
- Piketty, T., et Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français». *Les dossiers évaluations et statistiques*, 173, MEN-DEPP.
- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 137-146.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an "Inclusive" Éducation: Parents and Their Children with "Special Educational Needs". *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifiés-e-s comme ayant des besoins éducatifs particuliers* [Doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Fribourg.
- Tardif, M., et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine.* Presses universitaires de France.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- Toullec-Théry, M., et Nédélec-Trohel Isabelle (2008). Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. *Alter*, 2(4), 337-358.
- Tual, M., Lima, L., et Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain: pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* La Découverte.





Valérie Angelucci,  
Laurent Bovey  
et Alexandre Sotirov

**Postface**  
L'inclusion:  
du projet politique  
à l'objet scientifique.  
Entretien avec  
Serge Ebersold

Serge Ebersold est professeur au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) à Paris, où il est titulaire de la chaire *Accessibilité* depuis 2016. Il nous reçoit à Strasbourg (à la Maison des sciences de l'homme), ville dans laquelle il a effectué ses études de sociologie et a commencé sa carrière académique. Dès ses premières recherches, Serge Ebersold s'est intéressé à la notion de handicap. Objet médical par définition à cette époque-là (au début des années 1980, en France), ses travaux ouvrent une brèche inédite pour l'époque : penser le handicap dans une perspective sociologique. La rédaction de sa thèse – *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirmes* (publiée en 1992) – contribue à poser les premiers jalons d'une sociologie du handicap conduisant à l'interroger comme un fait social, produit et traversé par des enjeux moraux, sociaux, scientifiques, politiques et épistémologique. Après avoir débuté comme maître de conférences en 1993 à l'Université de

Strasbourg où il enseigne la sociologie du handicap, il obtient son habilitation à diriger des recherches (HDR) dans cette même université en 2000. Analyste à l'OCDE de 2006 à 2009, il est nommé en 2009 professeur de sociologie à l'Institut national supérieur de formation et de recherche (INSHEA) sur les questions d'accessibilité, de handicap et de citoyenneté des personnes à besoins spécifiques. Serge Ebersold fréquente dès le début des années 1990 les groupes de travail institués par les organisations internationales telles que la Commission européenne, l'UNESCO, l'OCDE ou l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. À partir des enquêtes réalisées dans ces cercles au sujet de l'employabilité et de l'insertion professionnelle des personnes accueillies dans des dispositifs d'insertion ou de la scolarisation et de l'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, il mobilise le raisonnement sociologique pour aborder ces thématiques (par exemple, *L'invention du handicap* (1992); *La naissance de l'inemployable : ou l'insertion au risque de l'exclusion* (2001); *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* (2017); *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (2021); *Le temps de l'accessibilité* (2024)).

Interlocuteur et observateur privilégié des formes de citoyenneté auxquelles accèdent les personnes en situation de handicap, et des politiques inclusives au niveau international, nous avons eu le plaisir de lui adresser nos questions afin d'éclairer, au travers de son expérience, les dynamiques passées et présentes qui caractérisent les champs (scientifiques, politiques) dans lesquels la notion d'inclusion s'est progressivement imposée. Serge Ebersold nous invite à nous « dessaisir des évidences » et à aborder l'inclusion par la marge, notamment au prisme de l'accessibilité qui permet selon lui de penser et de saisir les pratiques dites « inclusives » et les formes d'appartenance qu'elle recouvre. Privilégiant une conception « cumulative » de la recherche, il nous propose une lecture des dynamiques et des enjeux liés à la production de savoirs constitutifs d'une sociologie du handicap.

## La transformation du handicap en un objet sociologique

**Nous pourrions commencer par discuter de votre parcours de formation et de votre parcours professionnel : qu'est-ce qui vous a amené à travailler sur ces sujets ?**

*Serge Ebersold* : C'est un peu compliqué. Le risque est grand, comme le dit Pierre Bourdieu, d'être l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant certains éléments au détriment d'autres. Mais je crois avoir toujours été intéressé par l'obligation faite au sociologue de se dessaisir des évidences premières pour les mettre au travail et construire des grilles de lecture du monde social propices à la compréhension des phénomènes sociaux dans leur complexité. La notion de handicap en est un bel exemple : elle est ce que Pierre Bourdieu (1993) appelle une « catégorie réalisée ». C'est une catégorie qui s'est imposée dans les esprits, que l'on mobilise, mais sans savoir finalement précisément ce dont il s'agit. Il n'y a pas de définition précise de la notion de handicap, celles qui existent ne sont pas universellement partagées et la Classification internationale du fonctionnement (CIF) offre plus une grille de lecture de ce qui peut faire handicap qu'une définition. Donc, le handicap est un objet que l'on analyse, mais finalement, ses contours sont éminemment flous. Par ailleurs, cette évidence qui consiste à associer le handicap à l'anormalité nécessite d'être déconstruite tant il est vrai que toute société a besoin de codifier le pathologique pour penser et instituer le normal. Ainsi, dans la législation française, la question du handicap fait l'objet de codifications multiples selon l'origine de la pathologie : le traitement social des affections n'est pas le même selon qu'elles résultent d'un accident du travail, d'un fait de guerre ou d'un problème congénital. Quand j'ai commencé à travailler sur le handicap, je me suis dit qu'il n'y avait peut-être rien de moins évident que le handicap, compte tenu

de sa polysémie, des incertitudes qui entourent ce qui fait sa définition, mais aussi les populations concernées. Le handicap m'apparaissait comme un objet fantôme, voire un objet fantasmatique. Cela d'autant plus qu'à l'époque, il n'était pas vu comme un objet sociologique, mais comme un objet qui relevait au premier chef de la médecine, tout au plus de la psychologie. Cette perspective m'a obligé à me saisir des lois explicites et tacites qui imprègnent le discours sur le handicap et les personnes handicapées et à déployer beaucoup de temps et d'énergie pour essayer de comprendre cette notion. Pour déconstruire cette notion, j'ai été obligé, notamment dans le cadre de ma thèse, d'objectiver l'objectivant pour mettre à distance les présupposés, les évidences et les interroger. Je ne pense pas qu'un scientifique puisse être au service de l'action s'il n'opère pas ce déplacement. S'il n'a pas une connaissance et une compréhension de certains mécanismes qui n'intéressent pas au premier chef l'homme d'action, il ne pourra pas, comme le démontre notamment Max Weber, conduire celui-ci à faire des petits pas de côté.

**Pourquoi le handicap et pas un autre objet de recherche? Est-ce qu'il y a un élément qui vous a poussé à un moment vers cet objet-là? Est-ce qu'il y a une sensibilité liée à une histoire personnelle avec le handicap?**

Je ne suis pas directement concerné dans mon entourage personnel par la question, si c'est ce que vous voulez dire. C'était un choix qui s'est présenté lorsque j'ai dû faire un mémoire en ethnologie. À l'époque, le Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) de sociologie comprenait des cours d'ethnologie et on nous a demandé de faire un mémoire en deuxième année. Il s'est trouvé que, parce que j'avais accès à des informations, j'ai fait ce mémoire sur le handicap en Afrique. Me sont alors apparues les tensions entre ce qui est de l'ordre des croyances – lorsque, par exemple, les femmes enceintes

n'ont pas le droit de regarder des personnes présentant une déficience par crainte de contagiosité – et ce qui est de l'ordre de la raison scientifique qui associe par exemple la trisomie 21 à un trouble génétique (et non plus, comme ce fut le cas par le passé, à une tare sociale) et j'ai trouvé cela intellectuellement fort intéressant. Par la suite, j'ai mené un mémoire sur la prise en charge de personnes présentant une déficience intellectuelle dans un établissement médico-social. Ce mémoire relevait notamment le travail de codification qui entourait la légitimité de la présence des enfants qui conduisait, par exemple, à placer les enfants polyhandicapés au fin fond de l'établissement. On n'avait aucune chance de les voir, alors que les enfants qui présentaient la déficience la plus « monstrable » étaient ceux qu'on rencontrait quand on entrait. Je me suis rendu compte lors de cette analyse que les formes de codification sociale de l'anomalie physiologique étaient largement sous-tendues par des contingences organisationnelles qui elles-mêmes renvoyaient aux modes de gestion de l'établissement social et médico-social, mais également aux rapports de force entre les différentes catégories professionnelles qui y travaillaient. M'est également apparu, à la suite des travaux d'Erving Goffman, que ce qui faisait sévérité n'était pas ontologiquement lié à la pathologie. La sévérité d'une pathologie pouvait être qualifiée médicalement, mais cette altérité physique se doublait d'une altérité sociale. C'est l'altérité sociale qui était intéressante à analyser : comment transforme-t-on un problème physiologique bien réel en un problème social ? C'est là qu'est apparue la nécessité pour moi, en tant que sociologue, de vraiment positionner ce qu'on appelle le handicap, non pas au regard d'un groupe de population ou d'une pathologie, mais au regard du cadre institutionnel qui permet de qualifier ce qui fait problème chez ce groupe de population. C'est ce que j'essaie notamment de faire dans *L'Invention du handicap* (1992). Dans le prolongement des travaux de Henri-Jacques Stiker ou de Patrice

Pinell, cet ouvrage suggère que si on en est arrivé à parler de handicap, c'est parce que l'avènement de la médecine rééducative a battu en brèche à compter de la fin du 19<sup>e</sup> siècle l'opposition antinomique entre déficience et incurabilité au profit d'une opposition capable/incapable portant en elle un objectif de réadaptation légitimant l'ambition d'intégration des personnes. Il montre que ce qui fait handicap, ce n'est pas tant la dimension médicale ou psychologique à proprement parler ; c'est la signification sociale donnée à ce problème médical ou à ce problème psychologique, par le travail d'institution opéré par un cadre institutionnel de prise en charge. Le problème n'est donc pas de savoir qui est handicapé et qui n'est pas handicapé. Le problème est de savoir comment on arrive à qualifier quelqu'un de « handicapé ». Selon quels glissements de perspective ? Selon quelles procédures ? Selon quels mécanismes sociaux ? C'est à partir de cela que j'en suis venu à émettre l'hypothèse, alors que le sens commun associe le handicap au pathologique, qu'il n'y a peut-être rien de plus normal – comme le dit Émile Durkheim à propos du crime – que le handicap. C'est-à-dire qu'au même titre qu'une société est obligée de codifier l'acte criminel pour le rendre socialement signifiant, elle est conduite à rendre socialement signifiante l'existence de personnes qui l'interrogent dans ses normes du fait de leur anomalie physiologique. Il n'y a donc rien de plus « normal » que le handicap parce qu'il fait partie des mécanismes sociaux à travers lesquels s'explique la signification sociale donnée à une anomalie physiologique par une société à un moment donné par l'intermédiaire de ses institutions. En cela, les sociétés ont toujours été « inclusives » : à toutes les époques et sous toutes les latitudes, elles ont cherché à codifier socialement l'anomalie physiologique et à « inclure » dans l'organisation sociale par l'entremise de cadres institutionnels de prise en charge la rendant socialement signifiante. Dans son ouvrage *La gestion des risques* (1981), Robert Castel montre bien que l'espace asilaire était un espace

codifié socialement au sein duquel s'est matérialisé la signification sociale de l'anomalie. Si vous associez déficience et incurabilité, il n'y a aucune raison de rééduquer ou de réadapter, mais en même temps, vous ne pouvez pas laisser les gens sans position sociale. De même, si vous associez la déficience à une inadaptation susceptible d'être rééduquée ou réadaptée, vous délégitimez le traitement asilaire de la déficience au profit d'un traitement réadaptatif. C'est donc bien ce travail de déconstruction que j'ai été amené à faire dans le cadre de ma thèse. C'est vraiment la mobilisation d'un raisonnement sociologique qui m'a animé et qui m'anime toujours.

**Dans quel environnement de travail baigniez-vous à ce moment-là de vos études? Cette réflexion sociologique relevait-elle d'un cheminement personnel? Est-ce que vous étiez dans de «bonnes dispositions»? Par exemple dans des équipes de recherche qui pensaient ces questions?**

Le handicap était à l'époque un «non-objet» sociologique et, travaillant sur le sujet, j'étais un chercheur isolé. Ici à Strasbourg, en tant qu'étudiant, je n'ai pas souvenir de personnes travaillant sur le handicap, hormis Jean-Philippe Marty qui était contractuel à l'université et travaillait au Centre technique national d'études et de recherches sur le handicap et l'inadaptation (CTNERHI) à temps partiel.

**Et votre directeur de thèse vous a quand même laissé travailler sur un non-objet...**

Oui! C'est la chance que j'ai eue. Les enseignants m'ont laissé travailler sur un sujet qu'ils connaissaient mal. Christian de Montlibert, mon directeur de thèse, m'a clairement dit que le handicap n'était pas, selon lui, un objet sociologique, mais qu'il acceptait néanmoins de me diriger, là où d'autres personnes à l'époque pouvaient se voir refuser la possibilité de

faire une thèse sur la question du handicap, faute de trouver un directeur de thèse se jugeant compétent dans le domaine. Les équipes de recherche n'étaient pas constituées comme aujourd'hui et il n'était pas rare que les doctorants soient assez isolés. Il faut dire aussi que j'avais des conditions financières qui étaient bonnes. Mon épouse travaillait et j'étais projectionniste dans un cinéma. Je travaillais le soir ou les week-ends et pendant que le film tournait, je pouvais étudier. Les années 1980, c'est la décennie durant laquelle la recherche sur le handicap a commencé tout doucement à se structurer, notamment par le biais de la création de l'association ALTER en 1986 à l'initiative notamment de Henri-Jacques Sticker et de Catherine Barral qui travaillait au Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI) à l'époque. Son objet était de travailler sur l'histoire du traitement social du corps infirme. Cette société d'histoire a mobilisé de nombreux chercheurs français (Robert Castel, Georges Vigarello, Michel Chauvière, Dominique Velche, Henri-Jacques Stiker, Catherine Barral, Françoise Tétard, etc.), mais aussi étrangers. Elle a contribué à ce que j'aie, chose précieuse, des chercheurs avec qui échanger autour de mes travaux.

**Qu'est-ce qui différencie un objet d'un non-objet? En quels termes faisaient-ils cette distinction?**

Cette distinction renvoyait aux représentations dominantes qui circulaient à l'époque et qui associaient handicap et anormalité en prenant la médecine comme référentiel normatif. La recherche sur le handicap était donc scientifiquement majoritairement ancrée dans le champ médical et psychologique, notamment à partir d'une psychologisation des difficultés sociales à laquelle ont contribué les travaux de Binet et de Simon. Mais l'environnement était intéressant au sens où il nécessitait de travailler, de réfléchir, de comprendre



scientifiquement le handicap comme un objet sociologique dont il importait de saisir les évolutions, les contours et les enjeux en tant que champ. Force est de reconnaître que si la sociologie reconnaît aujourd'hui le handicap comme un objet de recherche, il n'y a pas tant de chercheurs que cela qui travaillent sur la sociologie du handicap en France.

## **Aborder l'« inclusion » par les marges**

**Nous vous proposons à présent de discuter plus spécifiquement la notion d'inclusion que cet ouvrage vise à interroger. L'inclusion est-elle, à votre avis, une notion qui nous permet de penser? Bien que vous utilisiez la notion d'inclusion dans vos textes ou dans vos conférences, vous maintenez toujours une certaine distance avec ce terme...**

Depuis plusieurs années, je m'interroge un peu sur cette notion d'inclusion. C'est-à-dire que je la mobilise pour essayer de la mettre au travail au regard des conceptions de la justice sociale et de l'action publique à laquelle elle renvoie et de l'impératif d'accessibilité qu'elle porte en elle. Cette notion s'est progressivement imposée à moi dans la seconde moitié des années 1990, notamment en lien avec les travaux que j'ai commencés à mener sur la scolarisation en milieu ordinaire des élèves présentant une déficience ou un trouble.

**En fait, à ce moment-là, on se situe peu après la fin de votre thèse, non ?**

Oui, les hasards biographiques ont voulu que peu après avoir été nommé maître de conférences à Strasbourg, j'ai été impliqué dans le programme européen Helios. Ce programme a été créé par la Commission européenne en lien avec la décennie des personnes handicapées de l'ONU. En 1981, l'ONU décrète la décennie des personnes handicapées qui donne lieu aux

règles pour l'égalisation des chances en 1993 dont s'est notamment saisie la Commission européenne pour reconfigurer les politiques publiques en lien avec les personnes présentant une déficience. Les analyses et préconisations de ce programme sont toujours d'actualité, bien qu'une trentaine d'années se soient écoulées et la lecture des publications donne parfois l'impression de tourner en rond! Quoi qu'il en soit, la notion d'inclusion était mobilisée dans le cadre de ce programme. Mais il me semble que son utilisation renvoyait notamment à l'omniprésence de la notion d'exclusion dans les discours scientifiques et politiques français, alors même qu'à l'époque, nombre des collègues que je côtoyais dans le programme Helios avaient du mal à concevoir que des personnes pouvaient être, dans l'absolu, exclues. Ces collègues insistaient notamment sur le fait que, bien que ne travaillant pas, les personnes étaient inscrites dans leur environnement familial, dans leur communauté, etc., et ne pouvaient être considérées comme exclues. On peut se demander si, à l'époque, l'importance de la question de l'exclusion en France n'a pas soutenu, à l'échelon européen, la mobilisation de son antonyme: l'inclusion. Dès la seconde moitié des années 1990, les pays devaient décrire leur plan d'inclusion et les transmettre à la Commission européenne. Mais les renseignements demandés ne considéraient le handicap qu'à la marge. L'inclusion, c'était essentiellement le chômage ou la pauvreté, peu le handicap. Il y avait une certaine dissociation entre la conception prévalente de l'inclusion au sein de la Commission européenne et la manière dont ce terme était mobilisé, la manière dont certaines associations, britanniques notamment, ont commencé à s'en servir. C'est en travaillant sur *Inclusion at work* (1999) avec l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) que je me suis dit que cette notion d'inclusion devait être mise au travail, parce que la façon dont elle était mobilisée par l'OCDE et par les Anglo-Saxons correspondait à la notion d'insertion en France: logique de projet,

personnalisation, enfin les thématiques qui faisaient l'inclusion pour l'OCDE, la Commission européenne. Travaillant sur la notion d'insertion, j'ai attiré l'attention du représentant de l'OCDE, Peter Evans, avec lequel je travaillais à l'époque, sur la question de l'éducation inclusive et les similitudes qui existaient entre la notion d'inclusion et celle d'insertion, et sur le fait que la notion d'inclusion n'était pas utilisée en France. Il en devenait difficile de traduire le titre du livre « Inclusion at work » par « L'inclusion au travail ». D'où l'usage du terme d'insertion. J'avais écrit un petit texte pour mettre en perspective les notions d'insertion et d'inclusion. Ce texte montrait bien que la notion d'inclusion, comme celle d'insertion, renvoyait à une conception du fait collectif assujettissant l'édification d'une société d'individus à l'effectivité de l'engagement singulier de chacun dans le bien-être collectif. Par exemple, en faisant une analyse des projets exemplaires qui avaient été retenus dans les publications du programme Helios, force m'a été de constater qu'il s'agissait majoritairement de projets britanniques et, dans une moindre mesure, de projets scandinaves. J'en suis venu à émettre l'hypothèse que la notion d'inclusion pouvait être rapprochée des orientations néolibérales, notamment promues par Margaret Thatcher ; que cette notion d'inclusion participait d'autres choses que de la lutte contre l'exclusion des plus démunis. Je me demandais s'il n'y avait pas, derrière la notion d'inclusion, l'avènement d'une autre conception du fait collectif autour duquel s'institue le sens de ce qui fait société et de nouvelles grilles de lecture des problèmes spécifiant les personnes handicapées : la diversité était associée à une richesse et non à l'expression d'une inadaptation ; le handicap était corrélé, comme le revendique l'UNESCO dans la déclaration de Salamanque, à des besoins éducatifs auxquels il appartenait au système scolaire de répondre et non à un problème de santé induit par une déficience ou à un trouble. Ainsi considérées, les critiques faites à la notion d'intégration méritent sans doute d'être relativisées

et mieux mises en perspective. J'aurais sans doute gagné à un peu mieux réfléchir cette notion d'intégration vis-à-vis de laquelle j'ai été critique par le passé en oubliant qu'il n'y avait pas d'intégration sans participation ni de participation sans intégration. En effet, l'ambition intégrative du 20<sup>e</sup> siècle était portée par un postulat d'appartenance. Si je cherche à intégrer ces personnes, c'est que je pense qu'elles appartiennent à la société et que les politiques publiques ont vocation à assumer, a priori, une responsabilité à leur égard en s'attachant notamment à les rapprocher des normes dominantes. Le postulat d'appartenance de l'ambition inclusive me semble être autre : là où la notion d'intégration renvoie à une conception dialectique de la société d'après laquelle tout un chacun est membre de la société a priori, la notion d'inclusion suppose qu'il est des personnes dont l'appartenance sociale n'est pas acquise a priori et qu'il faut inclure. En cela, on ne peut pas penser la notion d'inclusion et s'en saisir si on ne la ramène pas à une redéfinition du fait collectif, c'est-à-dire à l'avènement d'une conception du fait collectif qui fait de la compétence participative des individus le fondement de l'organisation sociale. Si on est amené à parler d'inclusion, c'est parce que, comme j'essaie de le montrer dans mon livre *Le temps de l'accessibilité* (2024), s'est opérée une dynamique de singularisation des individus qui les a désencastrés de leur environnement social.

### **Donc l'inclusion serait contemporaine d'une montée de l'individualisme ?**

Il me semble. Mais surtout contemporaine d'une réorganisation du fait collectif autour de l'engagement individuel. En faisant de l'individu l'idéal normatif, les sociétés post-modernes disqualifient les conceptions du fait collectif nées de la société salariale et nécessitent d'identifier les nouvelles formes d'appartenance sociale promues. Quand l'ambition inclusive associe la personne à un apprenant avant de

l'identifier à un élève, on redéfinit les fondements de sa légitimité scolaire. Il lui appartient moins d'exécuter les consignes du maître que de satisfaire à l'obligation d'autonomie et de s'engager dans les processus, voire les co-construire, ainsi que le revendique d'ailleurs l'idéal inclusif.

**Je pense que nous partageons votre mise à distance du concept d'inclusion, mais comment expliquez-vous le succès de cette notion? Pour les politiques, on peut imaginer qu'il y a ce mirage, cette vitrine qui est très belle, mais comment expliquez-vous qu'autant de chercheurs et chercheuses en fassent un objet? Il y a des laboratoires, il y a des postes libellés sur l'inclusion, des thèses à ce sujet qui se défendent. Comment comprenez-vous ce succès?**

Cela renvoie à certaines caractéristiques du champ scientifique et aux mutations que connaît celui-ci, notamment en lien avec les modalités de financement de la recherche. Les financements de la recherche se font de plus en plus selon une logique de projet qui présente le risque de conduire le chercheur à être enfermé par la commande. Je crois qu'effectivement, les modalités de financement ont tendance à demander au chercheur de se placer en tant qu'expert qui, comme le montre notamment Weber, trouve principalement sa légitimité dans la production de croyances. Dans le cadre d'une revue de littérature sur l'éducation et les handicaps rares, il apparaissait que la plupart des textes, notamment dans la littérature anglo-saxonne, que j'ai eu l'occasion d'analyser, visaient à démontrer que l'ambition inclusive était réaliste et à mettre en avant les bonnes pratiques qui le permettaient. Plus rares étaient ceux portant le regard sur le travail de déconstruction nécessaire pour relier l'idéal inclusif aux conséquences et aux enjeux inhérents à la mise en cause de la forme scolaire, des conceptions dominantes de l'enseignement et de la légitimité des enseignants, etc. On peut se

demander si les mutations du champ scientifique et la remise en cause de l'autonomie du champ scientifique – de par les modalités de financement – ne contribuent pas ou n'incitent pas nombre de chercheurs à prendre pour objet de travail les problèmes sociaux, comme l'inclusion par exemple, et à produire des données visant prioritairement à soutenir l'opérationnalisation de l'action publique en se proposant de solutionner des problèmes sociaux. Cette notion d'inclusion fait partie de ces catégories d'action publique qui ont un effet d'imposition sur les manières de penser les politiques publiques, les pratiques. Si on ne la met pas au travail, on est pris par les conditions d'institutionnalisation de cette notion. C'est-à-dire qu'on ne verra peut-être pas ce qui se joue derrière cette notion d'inclusion. On prendra l'inclusion comme un présupposé, alors que sa mobilisation est le reflet de ruptures symboliques et pratiques notamment induites par les nouvelles conceptions de la justice sociale présidant aux politiques publiques. Parler d'inclusion scolaire comme nous le faisons en France semble assez antinomique avec les principes inclusifs: quand on parle d'inclusion scolaire, on remplace le terme d'intégration par le terme d'inclusion, mais cela ne veut pas dire, comme le revendique l'idéal inclusif, qu'on demande à l'école de s'adapter à la diversité des profils scolaires, qu'on déplace les rationalités fondant la légitimité des élèves et des pratiques scolaires. La notion d'inclusion apparaît comme une fin en soi alors qu'il conviendrait de s'interroger sur les formes d'appartenance promues par les dispositifs inclusifs, comme les ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire): en quoi la notion d'inclusion mobilisée par ces dispositifs est-elle rapportée aux droits individuels? Dans quelle mesure place-t-on les élèves en position d'exercer ces droits? Il y a eu quelques travaux, notamment d'Anne Barrère, sur le droit des élèves, qui montrent bien qu'on reconnaît légalement des droits, mais que ce sont des droits dont la concrétisation est loin d'être acquise a priori.

**Vous parlez de ces mutations du champ scientifique et du financement par projet. Pour vous, quelles seraient les armes du chercheur et de la chercheuse pour se prémunir du travail scientifique «pour» ou «en faveur de» l'inclusion et qui leur permettraient de rester dans un travail «sur» l'inclusion? En lisant vos travaux, il nous semble que vous étudiez l'inclusion à travers d'autres concepts comme celui de «participation» pour comprendre la place des parents ou celui d'«accessibilité». Comment les chercheurs et chercheuses peuvent-ils et elles parer au risque de tomber dans le travail scientifique «pour»?**

Le raisonnement sociologique exige du sociologue de ne pas se satisfaire des évidences premières. Ainsi est-il difficile de définir précisément ce qu'est l'inclusion. À quoi la mesure-t-on? Au fait d'être scolarisé? Mais ce n'est pas parce que l'enfant va à l'école qu'il est, a priori, inscrit dans des échanges sociaux sources de reconnaissance. Si on prend les données qui existent, les élèves vulnérables sont surexposés aux discriminations. Se saisir de la notion d'inclusion demande de s'interroger sur le «faire partie» qu'expérimente l'élève tout en sachant que ce n'est pas suffisant. Ce n'est pas parce qu'il est vu comme un élève qu'il disposera des ressources lui permettant d'agir comme un élève. La notion d'inclusion me pose les mêmes problèmes que celle que me posait au début des années 1990 la notion d'insertion : à partir de quel angle l'approche-t-on? L'insertion sociale est une composante de l'appartenance sociale, mais vous ne pouvez pas la dissocier de l'insertion professionnelle. De même, ce n'est pas parce qu'un élève va à l'école que vous pouvez dissocier la question de la scolarité de la notion d'appartenance sociale. Appréhender l'inclusion suppose donc d'interroger les référentiels normatifs à l'œuvre et à partir desquels se construit la figure de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Cette interrogation rend notamment possible de comprendre que derrière l'ambition inclusive se jouent d'autres formes de codification

de l'illégitimité scolaire et, *in fine*, une réinvention du handicap. La notion de participation renvoie aussi fondamentalement à la redéfinition du métier d'élève qui demande aux enfants et aux adolescents de se comporter comme des apprenants participant activement aux processus à l'œuvre... Donc, vu l'indétermination de la notion d'inclusion, la seule manière d'essayer de la saisir, c'est de la prendre comme un problème social qu'il convient de transformer en un problème scientifique et, en l'occurrence, en un problème sociologique. Cela suppose par exemple de qualifier les principes revendiqués à l'aune du travail social qui les a légitimés, de s'intéresser au registre socio-anthropologique qui structure les nouvelles grilles de lecture des difficultés scolaires, de rapporter les principes de justice revendiqués à une réinvention des institutions, d'analyser la manière dont les agents donnent sens aux principes revendiqués et les opérationnalisent, etc. Toujours cette inversion de perspective: déconstruire pour trouver l'angle d'approche qui permet de faire des petits pas de côté. Durant toute ma carrière, j'ai souvent développé des données à partir de projets. Mais, j'essayais d'ancrer les préoccupations des financeurs dans un angle problématique propice à une exploitation secondaire des données recueillies, permettant une compréhension suffisamment fine des mécanismes à l'œuvre ainsi que de leur complexité.

## **Pour une posture de critique par-delà le militantisme**

**Justement, cela pose la question de la vocation de la recherche. À quoi servirait la recherche? Serait-elle au service d'un projet social?**

Vaste débat. La distinction entre le savant et le politique que fait Max Weber me semble à ce titre essentielle. Elle fait de la neutralité axiologique un impératif qui commande au



chercheur de suspendre, autant que faire se peut, l'expression de tout jugement de valeur morale ou politique dans ses travaux scientifiques. Elle suggère que le chercheur a pour vocation de chercher à comprendre, d'une part, et d'autre part de produire une connaissance au regard d'une expertise scientifique qui dépasse la connaissance acquise sur une population ou un sujet donné. Le chercheur maîtrise avant tout les concepts et le déploiement du cadre méthodologique afférent. Lorsqu'on me dit que je suis expert du handicap, je ne suis pas sûr d'être tout à fait d'accord : pour moi le handicap, en tant que catégorie d'action publique socialement construite, est une porte d'entrée qui va permettre de comprendre certains mécanismes sociaux qui traversent la société tout entière par-delà les conditions de vie de personnes présentant une déficience. Je préfère relier mon expertise de chercheur à une sociologie du handicap mobilisant des cadres conceptuels et méthodologiques nécessaires à la compréhension des mécanismes présidant à la qualification du pathologique et aux formes de citoyenneté et d'appartenance sociale dans leur complexité. Le rôle du chercheur, me semble-t-il, n'est pas d'être un activiste produisant de la croyance. Il lui revient de produire de la connaissance et, à travers son expertise scientifique, d'offrir aux responsables associatifs, aux décideurs politiques, aux acteurs de terrain (dont les personnes concernées), etc., des angles d'approches, des grilles de lecture et de compréhension du monde ainsi que des données leur permettant de faire les pas de côté requis pour construire des réponses plus appropriées aux questions politiques et pratiques qui se posent à eux. C'est-à-dire que le champ scientifique trouve sa légitimité – comme le précise notamment Raymond Aron à la suite de Max Weber – dans le fait de ne pas être porté par les valeurs sous-jacentes à celles de l'homme d'action. Comme j'ai pu par ailleurs l'expérimenter, le chercheur n'a qu'une très faible prise sur l'instrumentalisation des connaissances produites par les acteurs de terrain

tant elle repose sur une multitude d'enjeux qui sont très éloignés des questions scientifiques.

**Vous avez très vite travaillé à la fois comme chercheur et comme acteur de ces commissions. Comment conciliez-vous ces deux sphères ?**

Comme je le disais tout à l'heure, les préoccupations des décideurs politiques et des acteurs de terrain sont logiquement centrées sur l'action. Elles incitent bien souvent à obtenir des données dans un laps de temps court, parfois trop court, pour offrir une compréhension suffisamment fine des mécanismes à l'œuvre pour soutenir les glissements de perspective par exemple revendiqués par l'idéal inclusif. Ces modes de financement permettent certes d'effectuer des analyses secondaires une fois le contrat achevé. Mais ils demandent aux chercheurs de trouver l'énergie et le temps requis pour les réaliser, ce qui n'est pas chose aisée, compte tenu de l'évolution du métier d'enseignant-chercheur en France. Ils imposent également aux chercheurs un souci de réflexivité constant leur permettant de se méfier des évidences premières. Pour revenir sur le projet *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap* (2007), l'ambition du financeur consistait, pour aller vite, à éviter que « l'annonce du handicap » n'engendre un « surhandicap » pour les parents. Je me sentais mal à l'aise avec une demande qui postulait qu'il y avait une « bonne » manière de signifier aux parents l'irruption de la déficience dans leur quotidien. Or, pour le sociologue que je suis, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises manières de dire ou de faire. Il y a des manières de dire et de faire qui font sens pour celles et ceux qui les adoptent et qui demandent au sociologue de s'interroger sur les représentations collectives et individuelles ainsi que les mécanismes qui fondent le sens que donnent les individus à leurs pratiques afin de ne pas à donner à juger, mais à comprendre. Cette exigence

m'a conduit à déconstruire la demande faite par le financeur et à rapporter le « dire », sur lequel celui-ci insistait, aux composantes intervenant dans la mise en sens de l'évènement qu'opère sa mise en scène par les acteurs concernés au regard des enjeux sociaux, identitaires, personnels, etc. Cela m'a également incité à corréliser la violence symbolique expérimentée par les familles aux relations de reconnaissance qui entourent les pratiques des institutions et, plus généralement, la mise en scène de la vie quotidienne. Cette perspective invitait à ne pas associer la signification de l'évènement pour la famille à une annonce, c'est-à-dire à un problème de communication s'inscrivant dans un temps : elle conduit à l'associer à un dévoilement qu'expérimentent les personnes tout au long de leur vie, à travers lequel se mesure concrètement la signification sociale accordée par la société à la déficience, auquel s'incorporent les distances sociales qui distinguent le normal du pathologique et qui séparent les parents qui ont un enfant présentant une déficience de ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure. Cela a quelque peu perturbé le commanditaire par rapport à sa demande initiale. Mais, comme le précise notamment Raymond Aron, le droit au désenchantement est constitutif de l'activité de recherche, tant il pousse les uns et les autres à s'interroger sur les évidences premières auxquelles nous sommes quotidiennement confrontés. Le méconnaître risque de privilégier la position de l'activiste contre celle du chercheur, au risque de conduire à juger les individus plutôt qu'à comprendre les tenants et les aboutissants de leurs pratiques dans leur complexité. Offrir un autre regard sur la pratique que celui que peuvent fournir les représentations dominantes a certes un caractère désenchanteur. Mais je pense pouvoir dire, à l'aune d'expériences récentes, que ce glissement de perspective a une valeur heuristique qui permet aux personnes concernées de mettre des mots derrière ce qu'ils vivent et de permettre aux acteurs de terrain de penser les choses autrement.

**Si l'on part du principe que les politiques sont productrices de croyances dont elles sont prisonnières, certains chercheurs et certaines chercheuses disent toutefois qu'il faut faire avancer les choses et que c'est une partie de leur mandat. On entend assez fréquemment ce discours: «Bon les sociologues, on a compris votre discours. Il y a des inégalités, des rapports de domination, mais maintenant il faut faire quelque chose, il faut aller de l'avant». Selon vous, c'est cela, le militantisme?**

Le raisonnement sociologique dépend de la relation que le sociologue entretient avec son objet. Faire de l'inclusion une cause ne relève pas forcément du militantisme au sens strict, me semble-t-il. En revanche, cela entretient une vision utilitaire de cette notion qui conduit à porter prioritairement le regard sur la conformité des pratiques aux composantes idéologiques et/ou politiques qui la fondent. Cette perspective confond l'arène dévolue à la connaissance et celle dévolue à l'action politique, au risque de ne pas toujours pouvoir aisément distinguer ce qui relève du discours savant du chercheur ou ce qui relève du discours scientifiquement informé de l'acteur de terrain. Elle conduit par ailleurs à s'intéresser prioritairement au décalage entre ce qui doit être fait au regard des principes revendiqués et ce qui se fait au risque de réduire l'idéal inclusif à la scolarisation des élèves présentant une déficience, comme le suggère notamment la notion d'inclusion scolaire, alors même qu'il renvoie à une redéfinition de la question sociale fondant l'action publique. Le risque est également de débattre indéfiniment du caractère inclusif ou non des classes spécialisées alors que la question qui se pose consiste à savoir en quoi elles matérialisent l'exercice du métier d'élève des enfants accueillis, mais aussi en quoi elles sont source de reconnaissance pour ceux-ci, et renforcent l'aptitude des enseignants à s'accommoder de la diversité des profils éducatifs dans leurs classes. Le risque est finalement de réduire les inégalités observées à des dysfonctionnements

sociaux, à un manque de formation, à des effets pervers, etc., alors même qu'elles sont constitutives d'une redéfinition du rôle et des missions de l'école, de la légitimité des enseignants et des élèves, d'une redéfinition des rapports entre l'ordinaire et le spécialisé et, comme le montre Colette Bec, d'une sur-responsabilisation des individus qu'entretient l'inaccessibilité des biens, services et environnements.

**Comment vous situez-vous aujourd'hui dans le champ scientifique? Pensez-vous toujours être l'«oiseau rare» de vos débuts?**

D'une manière générale, chaque recherche trouve son intérêt dans les questions qu'elle pose, par-delà les résultats qu'elle offre. Questions qu'elle pose à travers les petits pas de côté qu'elle permet. Après avoir travaillé sur le handicap, après avoir écrit ma thèse et quelques publications, il m'a paru par exemple intéressant de travailler sur les dispositifs d'insertion des chômeurs. L'analyse a rapidement montré que les discours associaient les jeunes chômeurs à des «handicapés» se spécifiant par leur distance aux normes régissant l'accès et le maintien dans l'emploi avant de les voir comme des inactifs. Cela m'a conduit à mobiliser le cadre conceptuel développé autour de l'institutionnalisation de la notion de handicap pour essayer de comprendre les dispositifs d'insertion, leur institutionnalisation et les conditions conduisant à décrire des jeunes chômeurs comme des handicapés. L'exploitation secondaire de données recueillies sur contrats, au regard de ce cadre théorique et méthodologique, m'a notamment conduit à m'appuyer sur la figure de l'«anormal d'école» décrit par Patrice Pinell pour qualifier les élèves inadaptés ou handicapés, dans le but de relier l'institutionnalisation des dispositifs d'insertion et les pratiques dites d'insertion à l'avènement de la figure de l'«anormal d'entreprise» qui caractérisait la personne en marge de l'emploi. C'est pour cela que la question de la cumulativité est importante. J'essaie d'en faire la colonne

vertébrale d'une position de chercheur s'attachant à ne pas confondre l'arène politique ou civique visant la transformation du monde, et celle de l'arène scientifique qui cible la production et la transmission de savoirs.

**Connaissez-vous d'autres chercheurs et chercheuses qui ne sont pas sociologues et qui peuvent avoir la même pratique « des pas de côté », la même vision de la recherche ?**

Bien sûr, je ne pense pas que cela soit relié à une discipline. C'est vraiment un positionnement par rapport à son objet de recherche. Je connais nombre de collègues travaillant dans d'autres disciplines qui ont un positionnement voisin. Mais c'est bien par rapport à l'objet qu'on analyse, non pas un objet pris comme une fin en soi, mais le véhicule qui va permettre de déployer une position de chercheur produisant des connaissances et transmettant des savoirs. J'ai du mal avec une handicapologie, pour reprendre le terme de Robert Castel, qui rapporterait prioritairement la question du handicap à celle de la déficience. Cette perspective oublie, comme le montrent des données internationales, qu'à déficience égale, les destins des individus varient selon les sociétés et leurs approches du problème spécifiant les personnes. Elle oublie par ailleurs que les catégories nosographiques qui qualifient ce qui fait déficience sont socialement déterminées : les connaissances produites par les sciences cognitives et les neurosciences ont largement contribué à faire de l'autisme un trouble du spectre autistique et de la déficience intellectuelle un trouble du développement. De même, elles ont remis en cause l'opposition binaire distinguant la personne capable de celle qui ne l'est pas et qui avait porté l'ambition intégrative. Elles lui préfèrent une opposition spécifiant la personne typique de celle, atypique, dont l'incomplétude requiert une société inclusive la soutenant dans ses potentialités et la plaçant en position d'exercer sa fonction et, plus généralement, ses droits. Cela

fait du handicap une catégorie d'action publique par rapport à une autre : vous avez le handicap, le chômage, la pauvreté, la précarité. Et ces catégories d'action publique renvoient à des populations qui peuvent passer d'un statut à l'autre. Vous avez des chômeurs qui peuvent devenir handicapés et vice versa selon des modalités variables selon les pays. La reconnaissance en France des travailleurs handicapés, c'est vraiment une reconnaissance que l'on accorde à celles et ceux pour lesquels les autres catégories d'action publique ne fonctionnent pas. Ces catégories d'action publique sont également hiérarchisées et les positions occupées par les personnes concernées et les représentations collectives les entourant ne sont pas les mêmes. Lors des débats parlementaires, il n'est pas rare que les personnes reconnues handicapées soient décrites comme des exclues parmi les exclus. Par ailleurs, un travail de recherche réalisé il y a bien longtemps dans un quartier en difficulté de Strasbourg où avaient été créés des logements accessibles pour des personnes handicapées a montré les résistances que pouvaient opposer les habitants de l'immeuble. Ceux-ci estimaient notamment que s'ils étaient pauvres, ils n'étaient pas handicapés et s'opposaient à ce titre à la présence de personnes handicapées dans leur immeuble. Le raisonnement sociologique est essentiel pour comprendre de tels mécanismes. Mais ce n'est bien évidemment pas propre aux sociologues : des politistes, des pédagogues, des psychologues, etc., refusent aussi d'être ramenés au rang d'experts.

**Nous avons utilisé le qualificatif d'«oiseau rare» pour qualifier votre début de carrière. N'avez-vous pas l'impression qu'au vu de l'évolution du champ scientifique et des politiques de financement, la position de chercheur que vous défendez avec ferveur (qui peut être interprétée comme une forme de militantisme scientifique) fait de vous un oiseau encore plus rare qu'à l'époque ?**

Je ne sais pas si le terme d'« oiseau rare » est approprié. Dans mes premiers travaux, je travaillais sur un objet sociologiquement non identifié, le handicap, en mobilisant un raisonnement et un cadre conceptuel qui étaient peu mobilisés jusqu'alors à propos de cette question. Après, je me suis finalement simplement attaché à exercer le métier de sociologue du mieux que j'ai pu : partant de la célèbre formule de Durkheim selon laquelle la sociologie ne méritait pas une heure de peine si elle séparait les problèmes théoriques des problèmes pratiques, je me suis appuyé sur des financements publics pour accéder à des données pouvant être mises en perspective avec mon cadre conceptuel et d'autres données recueillies par ailleurs. Cette orientation était assez inaccoutumée dans la seconde moitié des années 1990 et début des années 2000. Elle a été facilitée par le fait que mon poste de maître de conférences était rattaché au Centre d'études et de recherches sur l'intervention sociale (CERIS) de l'Université de Strasbourg. Cela m'a permis de développer des démarches collaboratives permettant de travailler avec des professionnels à la transformation de préoccupations sociales qui m'animaient en des problèmes scientifiques afin de mettre en dialectique les problèmes théoriques et pratiques qui se posaient. Dans *Le temps des servitudes [la famille à l'épreuve du handicap]* (2005), quand des parents présentant une déficience m'ont dit qu'ils se reconnaissaient dans l'écrit découlant de la recherche que nous avons menée, je me suis dit que le travail scientifique mené n'avait pas trop mal articulé les dimensions théoriques et pratiques. En outre, j'ai assez rapidement travaillé à l'international dans le cadre de programmes européens ou avec l'OCDE et l'OMS, ce qui m'a permis de mettre en perspective les approches et les données nationales avec celles existant à l'échelon international. Je ne saurais donc pas comment qualifier ce que vous appelez rareté. Cependant, il est vrai que les mutations du champ scientifique portent en elles un certain nombre d'enjeux qui renvoient à la nécessaire autonomie de la science par rapport aux arènes



politique ou morale. Quand j'ai créé le groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives scolaires (GRHAPES), il avait été question de le structurer autour de la notion d'inclusion. Mais, cette notion renvoie à un problème social, objet d'enjeux de luttes dont atteste par exemple sa polysémie, les débats qui l'entourent, mais aussi les critiques qui l'accompagnent : on peut admettre qu'à l'image du terme d'intégration, celui d'inclusion sera questionné dans un avenir plus ou moins proche (il l'est d'ailleurs déjà par certains textes). Mais parce que cette notion constitue un problème social renvoyant au rapport qu'entretiennent les sociétés à leurs normes, il nous a semblé plus judicieux de prendre la notion d'accessibilité comme concept unificateur.

**Vous avez employé à plusieurs reprises le terme de « cause ». Est-ce que vous, à titre personnel, vous avez et défendez une cause ?**

Je ne sais pas si j'ai une cause. Je ne suis bien sûr pas hermétique aux injustices, aux inégalités sociales, aux violences symboliques faites aux plus vulnérables, aux formes de disqualification, voire d'invisibilisation sociale qui les frappent. Mon choix de travailler sur le handicap était sans doute lié à des préoccupations sociales et à des injustices que je souhaitais combattre. Par ailleurs, comment ne pas être indigné, pour ne pas dire plus, par certaines situations décrites par les personnes concernées ou leurs parents : lors d'entretiens, certains nous ont par exemple souligné la violence de propos de professionnels leur suggérant de faire adopter leur enfant lors de sa naissance. Mais il revient au sociologue d'aller au-delà de l'indignation et j'ai toujours essayé de ne pas me penser et agir comme un militant. La mobilisation du concept de servitude pour décrire les conditions de vie des familles m'a par exemple permis, à ce titre, de relier le quotidien des familles aux composantes symboliques du monde social et, plus particulièrement,

à un mode de traitement social de la déficience assujettissant les soutiens et l'accès aux droits à leur capacité d'auto-légitimation et d'autoprotection. Il a montré que l'ambition inclusive, tout comme l'ambition intégrative, corrélée à l'attribution de soutiens et d'aménagements a un prix symbolique qui atteste de la distance à la norme des familles et des personnes concernées et peut faire de l'accès aux dispositifs de droit commun une source de désenchantement. Ce concept de servitude peut d'ailleurs être mobilisé pour comprendre les dynamiques de vulnérabilisation d'autres groupes de population, comme les chômeurs par exemple.

**Selon vous, que fait-on au «nom de l'inclusion» (le titre de l'ouvrage)? L'inclusion est-elle une valeur qui impose, à l'instar d'«au nom de dieu» ou «au nom du roi»?**

Je trouve qu'«au nom de l'inclusion» est un beau titre. Il invite à décliner cette notion d'inclusion au pluriel. Cette notion, comme je l'ai notamment montré dans un texte paru récemment, s'inscrit dans des configurations variables selon la manière dont s'interpénètrent les dimensions légales, les modes de financement, les conceptions prévalentes du handicap, les rationalités autour desquelles s'articulent l'ordinaire et le spécialisé, etc. Ce titre incite en outre à faire une sociologie des entrepreneurs de la cause inclusive (qu'ils soient académiques ou professionnels) pour cerner leurs profils, leurs trajectoires, mais aussi le travail d'intéressement mené pour objectiver et instituer l'idéal d'inclusion, et pour légitimer les règles de conduite à la fois normatives et pragmatiques qui le spécifie. Il incite de surcroît à s'intéresser aux usages faits du mot «inclusion» pour délégitimer certaines manières d'être et de faire au profit d'autres, ou encore pour réinventer les catégories stigmatisées: au nom de l'inclusion, certains pays ne recueillent pas de données statistiques sur les élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire au risque de les invisibiliser – car

ne comptent que ceux que l'on compte –, mais aussi de renforcer le poids des violences auxquelles sont exposés ces élèves parce que manqueront les données permettant de savoir s'ils ont les mêmes chances d'apprendre et de réussir que les autres, ou si l'école est source de discriminations. Le titre choisi permet aussi de cerner les stratégies développées par les acteurs concernés pour mettre en sens les principes revendiqués par l'idéal d'inclusion, les opérationnaliser au regard d'enjeux institutionnels, organisationnels, identitaires, etc., et faire évoluer les conditions de vie des personnes concernées et de leurs familles. Il permet de mettre en perspective cette notion et de la penser comme un objet politique traversé par des luttes et des enjeux qu'il convient de transformer en un objet scientifique en le corrélant notamment à l'impératif d'accessibilité. Car, comme je l'ai montré dans un texte récent, si l'ambition intégrative est consubstantielle de la visée réadaptative, l'ambition inclusive est assujettie à l'impératif d'accessibilité.

## Références

- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32-36.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques : De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Les Éditions de Minuit.
- Ebersold, S. (1992). *L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes*. CTNERHI.
- Ebersold, S. (2001). La naissance de l'inemployable: Ou l'insertion aux risques de l'exclusion. Dans *La naissance de l'inemployable: Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/24104>
- Ebersold, S. (2005). *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*. Presses universitaires de Rennes.
- Ebersold, S. (2007). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap. Dires et regards*. Erès.
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Group.
- Ebersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité*. L'Harmattan.
- Ebersold, S., et Rick, O. (2017). *Éducation inclusive : Privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. Presses universitaires de Grenoble.



# Auteurs et autrices

**Laurent Bovey** est docteur en sciences de l'éducation et professeur associé à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche portent sur les effets des politiques inclusives, particulièrement sur les parcours des élèves relevant de l'enseignement spécialisé, les dispositifs scolaires, le travail enseignant et la collaboration interprofessionnelle.

**Héloïse Durler** est professeure associée en sociologie à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Dans le cadre de sa thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lausanne, elle s'est intéressée aux effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignant-e-s à l'école primaire. Ses travaux actuels portent sur les inégalités sociales d'apprentissage, les relations école-famille et les effets des politiques d'inclusion scolaire.

**Philippe Losego** est depuis 2010 professeur ordinaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud et depuis 2018 responsable du Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance (LATEFA). Docteur en sociologie de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (1996), il a mené des recherches dans de nombreux domaines de la sociologie de l'éducation. Ses recherches actuelles portent sur les plans d'études, sur les devoirs et sur la différenciation pédagogique.

**Valérie Angelucci** est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche portent sur l'inclusion scolaire, le décrochage scolaire et la collaboration interprofessionnelle. Dans le cadre de sa thèse de doctorat à l'Université de Lausanne, elle s'intéresse aux processus de fabrication du diagnostic de dyslexie, à la croisée des enjeux professionnels, médicaux et scolaires.

**Alexandre Sotirov** est docteur en sciences de l'éducation et chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Portant sur l'entrée à l'école obligatoire des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, sa recherche s'est concentrée sur les négociations et les rapports de pouvoir se nouant entre parents et professionnels et professionnelles réunies en réseau afin de définir dans quelle mesure l'enfant en question peut être inclus en école ordinaire.

# Table des matières

<b>Sommaire</b>	5
<b>Introduction</b>	7
Une politique éducative qui s'impose	9
Ce qui se fait « au nom » de l'inclusion	11
Le canton de Vaud, un cas d'école de l'implémentation des politiques inclusives	15
Plan de l'ouvrage	18
Références	20

## Première partie

### **La pensée inclusive** 25

<b>1 L'inclusion et ses évidences</b>	27
<i>A. Sotirov, V. Angelucci et L. Bovey</i>	
De la pluralité des perspectives	27
Des principes de convergence	29
Pratiquer l'intégration en attendant l'inclusion	31
Viser l'équité plutôt que l'égalité	36
Célébrer la diversité et différencier la pédagogie	39
Interroger les évidences, interroger le progrès	43
Références	44

## 2 Les mots de l'inclusion. Comment les problèmes de l'école (ne) sont (pas) nommés \_\_ 51

*H. Durler*

<b>Des mots pour construire des problèmes</b>	52
Faire face à la diversité, s'adapter aux élèves	52
Répondre aux besoins des élèves	55
<b>Des mots pour résoudre les problèmes</b>	59
Des interventions qui ciblent l'individu : différencier, personnaliser	60
Des interventions qui cernent l'individu : repérer, évaluer les besoins	61
<b>Des mots absents</b>	64
Des silences éloquents	64
Une «visée inclusive» à éclipse	67
Une réforme au nom de quoi ?	68
Références	70

## Deuxième partie

### L'inclusion en actes \_\_\_\_\_ 73

## 3 Les injonctions faites aux enseignants et enseignantes: collaborer, personnaliser, différencier \_\_\_\_\_ 75

*P. Losego*

La collaboration : une augmentation de la charge de travail	77
Les plans personnalisés : une bureaucratisation de la difficulté scolaire	84
La différenciation pédagogique : une intensification du travail	87
Une intensification du travail et des contradictions qui pèsent	96
Références	98



<b>4 Un déplacement des marges de l'école ou les habits neufs de la ségrégation scolaire</b> _____	103
<i>L. Bovey</i>	
Contexte de l'école vaudoise: le poids d'un héritage séparatif	105
Ce que la «visée inclusive» fait aux statistiques	108
Un remaniement statistique et ses conséquences	112
Un floutage des catégories administratives	112
Une ségrégation déguisée	114
La création d'une nouvelle catégorie d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers	114
Deux constats	116
Références	118
<b>5 Partenaires particuliers: l'école inclusive et les familles</b> _____	121
<i>H. Durler et P. Losego</i>	
Les élèves comme des «cas»	122
Le comportement des élèves à l'origine de la majorité des «cas»	123
Repérer les «besoins éducatifs particuliers» des élèves	126
Isoler au nom de l'inclusion	131
Des parents particularisés	133
L'entretien et le réseau, outils du «partenariat»	134
Du parent «dans le déni» au parent «demandeur»: la responsabilisation des parents dans le partenariat	140
L'individualisation contre l'association	146
Références	148
<b>6 Une période d'essai permanente: ce que les dispositifs de l'école inclusive font aux élèves</b> _____	151
<i>L. Bovey</i>	

Une individualisation des parcours	151
Flexibilité des dispositifs : un brouillage des frontières entre intégration et séparation	153
Évaluation constante et tri permanent : les nouvelles modalités des dispositifs interstitiels	159
La détection précoce : l'exemple d'un projet de restauration d'un bateau	160
Case management et coaching : des dispositifs d'activation scolaire	164
Une séparation encadrée	167
Références	168
<b>Conclusion</b>	171
Les effets pratiques des politiques inclusives	171
Comment l'école inclusive s'accommode de l'idéologie du mérite et de la sélection	174
Réflexions pratiques et ouvertures scientifiques	176
Références	180
<b>Postface</b>	
<b>L'inclusion: du projet politique à l'objet scientifique.</b>	
<b>Entretien avec Serge Ebersold</b>	183
<i>V. Angelucci, L. Bovey et A. Sotirov</i>	
La transformation du handicap en un objet sociologique	185
Aborder l'« inclusion » par les marges	191
Pour une posture de critique par-delà le militantisme	198
Références	209
<b>Auteurs et autrices</b>	211



Depuis le milieu des années 1990 et la Conférence internationale de Salamanque organisée par l'UNESCO, la notion d'inclusion scolaire s'est imposée dans le vocabulaire politique, scolaire et scientifique. En s'appuyant sur les principes de justice, d'équité et de prise en compte de la diversité, le courant inclusif propose de renverser le paradigme de l'intégration scolaire : ce n'est plus aux élèves (équipés, accompagnés et soignés) de s'intégrer à l'école ordinaire parmi les « normaux », c'est à l'école de se transformer – en profondeur – pour accueillir tous les élèves et répondre à leurs besoins. Trente ans après Salamanque, où en est la « réforme majeure des écoles ordinaires » à laquelle appelaient les signataires de la déclaration ?

Pour rendre intelligible cette intention d'inclusion, il s'agit d'observer son caractère performatif en investiguant les effets – parfois contradictoires – des politiques inclusives sur l'école, ses acteurs et leurs pratiques. L'ouvrage a pour objectif de comprendre ce qui se fait au nom de l'inclusion, en privilégiant des entrées diversifiées : la forme scolaire et les dispositifs scolaires, le métier d'enseignant-e, le partenariat avec les parents, la collaboration interprofessionnelle, les inégalités scolaires ou encore les évidences et les implicites véhiculés par la notion d'inclusion.

---

**Laurent Bovey, Héloïse Durler, Philippe Losego, Valérie Angelucci et Alexandre Sotirov** mènent des activités de recherche et de formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et sont membres du Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance (LATEFA).

