

L'INTÉGRATION, UN FREIN À L'INCLUSION ?

Lise Gremion et François Gremion

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE

Comme dans la plupart des pays européens, les statistiques fédérales montrent une augmentation de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes ordinaires (OFS, 2020). En Suisse, comme ailleurs, on observe que les classes ordinaires s'ouvrent plus volontiers à l'intégration d'élèves ayant des BEP et que les enseignant·e·s, en général, se disent favorables à l'inclusion scolaire (Le Laidier, 2018, Gremion et Brahier, 2021). Cependant, aussi réjouissant que soit le changement constaté, il « mérite d'être partiellement relativisé » (Ebersold et al., 2016). Tant ce rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) traitant de données internationales que le rapport suisse mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (Sefri) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Kronenberg, 2021) soulignent que la réalité scolaire diffère encore fortement de l'idéal d'une école inclusive. Dans l'ensemble des cantons, la baisse des effectifs des élèves scolarisé·e·s en enseignement séparatif coïncide avec une inflation des demandes de mesures renforcées (CDIP, 2007 ; OFS, 2020). Du point

de vue de l'équité sociale, rien ne change, puisque les enfants de milieux défavorisés sont toujours majoritairement les destinataires des mesures spécialisées (Gremion et Gremion, 2018; Le Laidier et Prouchandy, 2016). Entre le paradigme intégratif orienté sur des réponses centrées sur les élèves à BEP et l'inclusion scolaire posée comme horizon idéal d'une *École pour tous*, comment l'école traduit-elle aujourd'hui les changements attendus tant au niveau des textes internationaux que nationaux ?

Le texte d'introduction au Plan d'études romand (PER) soutient le principe d'éducabilité et vise la réussite et l'accès de chacun·e au plein développement de ses compétences (CIIP, 2003). Le PER propose, dans ce texte officiel, un *Projet global de formation de l'élève* qui soit une réponse aux besoins de tous les apprenant·e·s. Il défend l'égalité des chances et la réduction des inégalités. Autant d'éléments qui devraient permettre le développement d'une école résolument inclusive.

Or, nous observons par notre travail de formation avec les enseignant·e·s et futurs enseignant·e·s (Gremion, 2019; Gremion et Gremion, 2021) et dans nos recherches qualitatives, ancrées dans l'interactionnisme symbolique (i.e. Becker, 1985; Hughes, 1996), des tensions et paradoxes récurrents. Dans leurs pratiques, bien que ce cadre légal leur permette d'envisager des pratiques nouvelles et de transformation de l'école les enseignant·e·s se réfèrent avant tout au PER comme un programme auquel se conformer, non comme un projet global à conduire. Les enseignant·e·s se disent en accord avec le projet d'une école inclusive, mais s'inquiètent surtout du manque de moyens ou de ressources pour le réaliser (Gremion et Brahier, 2021). Elles et ils cautionnent le projet d'une école ouverte à toutes et tous, toutefois, leurs demandes de formation renvoient moins à une recherche de compréhension, pour modifier ou adapter leur enseignement, qu'à des demandes de réponses concrètes pour résoudre et soulager des situations d'intégration. Leurs attentes ne sont généralement pas envisagées comme un levier propice à la transformation de l'école, mais comme une ressource pour simplifier leur quotidien.

Cette difficulté à entrer dans une posture critique, moteur du mouvement inclusif, et à se donner le courage de développer une professionnalité responsable est à l'origine de la réflexion que nous proposons ici. Dans ce texte, en deçà de l'engagement collectif des enseignant·e·s, nous

partons du constat que les tensions et paradoxes évoqués se cristallisent, d'une part, autour d'une confusion terminologique de la notion d'inclusion (Kronenberg, 2021) et, d'autre part, autour de la circonlocution BEP en lieu et place du mot « handicap¹ ». Notre analyse de ce qui est, ici, en jeu pour les professionnel·le·s s'appuie sur une relecture de la sociologie du travail proposée par Hughes (1996).

2. TERMINOLOGIE ET CONFUSION

Notre premier constat porte sur l'utilisation souvent indifférenciée des termes « intégration » et « inclusion » qui crée de la confusion et perturbe le débat. Dans un texte précédent, nous avons proposé une distinction des terminologies en regard d'une situation scolaire concrète (Gremion et Paratte, 2009). Ici, nous abordons ces terminologies en les situant en référence aux textes officiels du système scolaire suisse et à leurs contextes historiques d'émergence.

Si l'on admet la définition de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE)², la pleine inclusion (*full inclusion*) signifie que 100 % des élèves ayant des BEP fréquentent l'école ordinaire 80 % du temps par semaine. Or, dans ses rapports, elle montre que ce pourcentage n'est atteint dans aucun pays européen (EASNIE, 2016_revu en 2020).

Actuellement, pour les organisations internationales et dans la communauté scientifique, la notion d'inclusion remplace systématiquement celle d'intégration. Au niveau fédéral et cantonal, les deux termes « inclusion » et « intégration » sont utilisés de façon indifférenciée³. Les

¹ La labellisation « handicap » n'étant plus admise ou acceptable, une circonlocution la remplace, celle de « BEP ». « Un des processus les mieux connus en philologie correspond aux efforts répétés accomplis au cours de l'histoire pour trouver des termes acceptables pour désigner [...] Malgré cette tendance séculaire à substituer de nouveaux noms aux anciens dès que ceux-ci deviennent « mauvais » [...] Il en va de même [elle existe toujours] pour la discrimination, quels que soient le nom ou la périphrase par lesquels on juge opportun de la désigner » (Hughes, 1952/1996, p. 241).

² <https://www.european-agency.org/languages/fran%C3%A7ais#:~:text=L'Agence%20europ%C3%A9enne%20pour%20l,et%20de%20l'%C3%A9ducation%20inclusive>

³ Pour exemples : le Rapport sur la politique en faveur des personnes handicapées (Conseil fédéral, 2018), ou la jurisprudence du Tribunal fédéral qui ne fait pas de distinction entre scolarité intégrative et inclusive. Voir site CSPPS : https://www.cspps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2#:~:text=L'arr%C3%AAt%20C_590%2F2014%20du,done%20pr%C3%A9sentant%20des%20besoins%20sp%C3%A9cifiques.

textes officiels et concordataires scolaires (CIIP, 2003) s'appuient sur les déclarations internationales (Organisation des nations unies [Unesco], 1994) pour promouvoir l'« inclusion scolaire », mais ils utilisent la terminologie de l'« intégration » dans leurs formulations. La confusion provient peut-être ici de la traduction de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) dans laquelle l'anglais « inclusion » est encore traduit en français par « intégration » (Gremion, 2021). Ainsi, en Suisse, les terminologies officielles induisent encore une indifférenciation entre une logique intégrative basée sur la compensation des désavantages et une logique inclusive d'égalité des droits et des chances en matière d'éducation. Le rapport Pédagogie spécialisée en Suisse qui présente l'état des lieux de la pédagogie spécialisée au niveau national relève qu'« il n'y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion » (Kronenberg, 2021, p. 58). L'auteure met ici en évidence deux points de vue d'interprétation de la notion d'inclusion. Pour le premier, les termes « inclusion » et « intégration » sont indifférenciés, ils renvoient à une même réalité ; alors que, pour le second, les deux notions renvoient à des réalités distinctes, les deux termes ne sont pas synonymes.

Pour l'heure, dans les législations cantonales, et même si des changements sont en cours, c'est bien le terme « intégration » qui traduit les réalités du terrain. C'est ce modèle qui prévaut pour les cantons. Les législations sont tenues de promouvoir l'« intégration » des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire, en conformité avec les textes de référence du droit suisse, soit la Constitution fédérale (Cst.), la Loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand) et l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS). Bien que les cantons se soient dotés également d'un concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), ils restent souverains en matière d'éducation (Kronenberg, 2021). Ce concordat (CDIP, 2007) prévoit trois instruments, pour répondre au principe privilégiant l'intégration scolaire : une terminologie commune, des standards de qualité et une procédure d'évaluation standardisée (PES). Ces textes soutiennent, sans la contraindre, une intégration de toutes et tous les élèves, pour autant qu'il soit tenu compte du bien-être de l'enfant, de l'environnement scolaire et de son organisation (CDIP, 2007, Art. 2). La phrase lapidaire de Kronenberg pour décrire l'orientation de l'éducation spécialisée en Suisse résume ainsi la situation : « Autant de séparation que nécessaire, autant d'intégration que possible » (2021, p. 7).

La contextualisation de l'émergence de ces terminologies permet de préciser ce qu'elles recouvrent (Gremion, 2021). La logique inclusive s'inscrit dans le prolongement de l'*École pour tous* (EPT) qui émerge dès le premier texte international de référence, la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948⁴. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'éducation est perçue comme un enjeu majeur pour éviter de nouveaux conflits meurtriers et inutiles. Elle doit assurer à tous les enfants le droit à l'éducation, et ce, plus particulièrement aux enfants vulnérables et en risque de marginalisation.

L'école s'approprie cet idéal [*école inclusive*]. Elle s'engage à l'accueil de toutes et tous les élèves, sans distinction liée à l'origine sociale ou culturelle, aux conditions économiques, au genre, à la religion, à la langue ou aux besoins particuliers. Par une éducation conjointe de toutes et tous les enfants, l'école inclusive vise la cohésion sociale et la suppression des discriminations (Gremion et Ramel, 2017).

Dans les textes de référence, le terme anglais *inclusion* est traduit en français par « intégration », jusqu'en 1994. Au début des années 1990, l'intégration scolaire concerne encore l'accueil des élèves migrant·e·s principalement allophones. Pour faciliter leur intégration, les cantons romands se dotent de moyens d'enseignement spécifiques⁵. La Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), aboutissement d'un mouvement international de défense du droit des personnes en situation de handicap, est signée la même année. Alors que l'éducation séparée des élèves en situation de handicap est critiquée depuis le Rapport Warnock (1978), la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) demande aux États « d'adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée » (Art. 3, al. 2). Il ne s'agit pas seulement de compenser des désavantages, mais de « combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Art. 2, al. 5). La focale change. Les élèves ne sont plus « handicapé·e·s », mais font partie des élèves ayant des « besoins éducatifs spéciaux ». Ce texte,

⁴ Assemblée générale des Nations unies, « Déclaration universelle des droits de l'homme », 217 (III) A (Paris, 1948), <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 17 mars 2023).

⁵ *Odyssea* et *Kaléido* sont publiés par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) en 1994. Ils proposent une réflexion sur l'accueil et les approches interculturelles pour favoriser l'intégration des élèves issu·e·s de la migration.

qui réaffirme le droit à l'éducation pour toutes et tous et sort les élèves de la labellisation (Becker, 1985), devient la référence du changement de « l'intégration ».

3. BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX OU PARTICULIERS, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Le second constat concerne l'appellation « BEP », qui a pour ambition de sortir le handicap des seules catégories médicales. Dans le texte intitulé « Cadre d'action » de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), on lit :

Le terme « besoins éducatifs spéciaux » renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire. Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés. On commence à reconnaître un peu partout que les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être intégrés dans les services éducatifs conçus pour la majorité des enfants. C'est ce qui a conduit à la notion de l'école intégratrice (1994, p. 6).

Les cadres légaux et prescriptifs cantonaux demeurent ancrés dans un paradigme intégratif (Gremion, 2021) impliquant la désignation de l'enfant à BEP. L'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) fixe les conditions pour l'accueil des élèves « en situation de handicap » que recouvre actuellement la notion de BEP. Une procédure d'évaluation standardisée (PES) est exigée pour l'octroi de « mesures renforcées »⁶ ou l'avis de l'expert.e compétent⁷ pour une « compensation du désavantage ». Dans tous les cas, cette entrée en matière focalise l'attention sur l'enfant et sa

⁶ « Elles se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants : a. une longue durée, b. une intensité soutenue, c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants ainsi que d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune » (CDIP, 2007, Art. 5).

⁷ Pour une comparaison intercantonale se référer au site du Centre suisse de pédagogie spécialisée (PhBern InSeMa) à l'adresse : <https://www.szh.ch/fr/phberninsema/>

désignation comme élève à BEP, ce qui renforce le risque d'essentialisation (Gremion et Gremion, 2018). Dans les conditions scolaires structurelles et formelles de l'intégration, tout dépend des moyens pour la mise en œuvre des mesures nécessaires à l'intégration et au maintien de toutes et tous les élèves dans les classes ordinaires.

Les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants (Unesco, 2017, p. 7).

Avec l'idéal inclusif comme « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (Ibid., p. 7), les BEP peuvent concerner tout·e élève. À ce jour, de plus en plus d'enseignant·e·s ne restreignent plus les BEP à la qualification des élèves en situation de handicap, mais de manière « large » à l'ensemble de leurs élèves. Ainsi, si les besoins éducatifs particuliers ne se réduisent pas à un handicap ou à une déficience, mais à toutes les difficultés d'apprentissage, d'ordre socio-économique ou culturel (OCDE ; 1995 ; 2007), on observe que les enseignant·e·s intègrent petit à petit l'idée que l'inclusion est une réponse aux besoins éducatifs de toutes et tous les apprenant·e·s, et non pas aux seul·e·s élèves en situation de handicap (Gremion, 2022).

Malgré cette évolution positive des représentations, l'idéal inclusif peine à modifier le système scolaire. D'un côté, face à l'augmentation des besoins perçus, les enseignant·e·s disent constater un plafonnement, voire une réduction des ressources. De l'autre, la législation scolaire, au nom d'un principe individualiste de justice, ne permet pas d'utiliser une compensation des désavantages attribuée à un·e élève pour en faire profiter les autres. La mesure offerte vise une égalité des chances pour l'élève, mais elle ne peut être mutualisée, ce qui pose un problème de gestion de classe. L'école peine ainsi, dans ses dispositifs, notamment d'évaluation (Gremion et Brahier, 2022), et ses structures (filiales ou niveaux), à prendre en considération les besoins de toutes et tous les élèves et à leur offrir de manière équitable un aménagement lorsque c'est nécessaire. Les enseignant·e·s sont, de fait, pris dans une contradiction entre l'idéal d'une école intégrative

qui pense l'intégration individuelle d'élèves et celui d'une école inclusive qui considère l'ensemble des élèves. Ne se sentant pas autorisés à utiliser les mesures octroyées individuellement pour en faire bénéficier l'ensemble, ils et elles déclarent manquer de moyens et de formation pour prendre en charge les besoins non reconnus officiellement. Dès lors, elles et ils perçoivent cette redistribution limitée comme un prétexte pour « réaliser des économies sur leur dos » (Gremion, 2019).

Sans nier les valeurs de la rhétorique inclusive, qu'ils et elles conçoivent comme une réalité distincte de l'intégration, elles et ils sont contraints, par le système lui-même, à composer avec des moyens prévus non pour de l'inclusion, mais pour de l'intégration. En effet, les ressources et moyens visent avant tout à compenser individuellement les désavantages officiellement reconnus. Ils sont destinés à rétablir l'égalité des chances et de réussite de celles et ceux qui y ont droit. Ainsi, la compensation qui permet de rétablir l'égalité des chances ne peut, juridiquement, être partagée avec d'autres élèves. Cela reviendrait à leur attribuer un avantage, à « risquer » de favoriser certains apprenant·e·s au détriment des autres (Meier-Popa et Ayer, 2020). Comme l'explique Kronenberg :

Tout besoin particulier ne justifie pas légalement un droit à des dispositions particulières, et l'on serait loin de pouvoir couvrir tous les besoins quoi qu'il en soit. La notion de « besoins particuliers » est donc plus large que la notion de « droit à faire valoir » (2021, p. 16).

Quand un·e élève est en difficulté scolaire, conformément aux procédures établies, les mesures d'aides ne sont obtenues que lorsqu'un diagnostic est posé par une ou un expert·e thérapeute ou tiers reconnu. C'est elle ou lui qui légitime la demande et atteste les BEP de l'élève (CDIP, 2007). Cette logique médicalisante maintient une perception essentialisante de la difficulté scolaire qui renvoie, le plus souvent, à des traits dispositionnels de l'élève davantage que situationnels (Gremion et Gremion, 2020 ; Rufin et Payet, 2021). L'enseignant·e qui perçoit la nécessité d'un soutien n'a d'autre choix, pour l'obtenir, que d'engager une procédure de désignation qui légitimera les BEP de l'élève même si elle augmente d'autant son risque de stigmatisation et de disqualification scolaire (Gremion, 2016). En se focalisant sur la difficulté de l'élève plutôt que sur le besoin de la situation éducative, la procédure efface le caractère socialement construit des BEP

(Lavoie et coll., 2013), ce que les enseignant·e·s perçoivent bien en ciblant non seulement un manque de moyens, mais aussi de formation.

L'histoire de l'école montre, à ce propos, que pour répondre à chaque arrivée de nouveaux publics dans le milieu scolaire, de la formation et de nouvelles structures sont organisées à la demande des enseignant·e·s. En Suisse, comme ailleurs en Europe à la fin du XIX^e siècle, l'arrivée sur les bancs de l'école publique des enfants issu·e·s de familles pauvres a contribué à la mise sur pied des premières classes spéciales⁸ (Gremion, 2012b). Au début du XX^e siècle, c'est « à la demande des enseignants » que Claparède fournit une première formation (Ruchat, 2003)⁹ puis crée l'Institut Jean-Jacques Rousseau¹⁰. Dans les années 1950, alors que l'école publique ouvre des classes spéciales pour les élèves « plus lent·e·s », de la formation est demandée par les enseignant·e·s, donnant lieu à l'avènement des premières formations en enseignement spécialisé hors université (Gremion, 2012a). Dans les années 1980 à 1990, l'arrivée d'élèves migrant·e·s suscite une nouvelle demande de formation des milieux scolaires pour répondre aux besoins des enseignant·e·s. Pour ce faire, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) crée des moyens d'enseignement¹¹. Face aux nouveaux publics d'élèves à BEP, les nouvelles demandes de moyens et d'accompagnement de la pratique portent, comme précédemment, sur le besoin d'une réassurance identitaire et professionnelle des enseignant·e·s face au changement que suppose la nouveauté.

Ainsi, le changement de perspective que requiert l'inclusion scolaire réclame, comme nous l'écrivions ailleurs, « de considérer les besoins non seulement de l'élève, mais aussi ceux de l'école et de ses acteurs et actrices, soit celles et ceux des situations éducatives particulières » (Gremion et Gremion, 2020, p. 18). Comprendre ce qui inquiète les acteurs et actrices scolaires permet, de ne pas déplacer la focale de leurs besoins sur ceux des élèves.

⁸ En Europe, à la fin du XIX^e, les nouvelles lois sur les fabriques (en Suisse en 1877) interdisent le travail des enfants. Les enfants pauvres rejoignent ainsi progressivement les bancs d'école.

⁹ Formation qui se trouve être à l'origine de l'Institut Rousseau, soit de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Fapse) à Genève.

¹⁰ Créé en 1912, il correspond aux prémices de la Fapse de l'Université de Genève.

¹¹ COROME (Commission romande des moyens d'enseignement), 1994, *Odyssée et Kaléido*, moyens d'enseignement et jeux mis à disposition dans toutes les écoles et médiathèques scolaires cantonales romandes.

4. DISCUSSION

En nous interrogeant sur la difficulté de l'avènement de l'inclusion et de sa traduction dans le quotidien scolaire, nous percevons à quel point la rhétorique inclusive, communément utilisée, entre en contradiction avec des pratiques intégratives, voire le maintien de pratiques séparatives soutenues par le système scolaire lui-même. De fait, l'injonction à l'inclusion scolaire s'impose, sur le plan légal, selon une logique intégrative qui requiert des moyens financiers et humains pour répondre aux demandes de mesures d'aide qui s'amplifient régulièrement. Le manque de moyens et de formation, dont semblent s'inquiéter les enseignant·e·s, correspond ainsi souvent à la justification du maintien de pratiques traditionnelles : « on n'est pas formé pour » ou « on n'a pas assez de moyens » ; des mots qui reflètent aussi les tensions relationnelles dans lesquelles l'injonction à l'inclusion les place. La confusion terminologique inclusion = intégration exacerbe la crainte de l'erreur (Hughes, 1995/1996) qui les pousse à se retrancher dans des pratiques plus sécurisantes, plus routinières. Cet amalgame terminologique suscite des tensions dans les écoles où la mise en œuvre de pratiques pédagogiques proches de la logique inclusive, de projets qui prennent le contre-pied des pratiques traditionnelles, est paradoxalement souvent freinée et limitée par les attentes normatives et légales du système scolaire.

Dans ce contexte, les enseignant·e·s ne semblent pas chercher une formation pour comprendre les différences, concevoir un projet d'accueil ou contribuer à changer l'école. Elles et ils sont à la recherche de réponses concrètes, de solutions rapides pour « survivre » dans un cadre scolaire où la logique inclusive devient une injonction irréalisable qui les met en porte-à-faux avec leur propre vision du métier, voire avec leurs collègues et les autres intervenant·e·s (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016 ; Gremion, Granger et Gremion, 2019). L'urgence dans laquelle les placent les nouvelles pratiques intégratives les décale par rapport à une formation qui ne répond pas à leurs besoins immédiats. Ce décalage de perception de l'urgence entre celle ou celui qui se débat dans une situation et celle ou celui qui lui propose de l'aide et dont elle ou il se méfie est problématisé par Hughes dans « Le drame social du travail ».

Partout où des gens travaillent, il y a une différence fondamentale entre la situation de ceux qui demandent un service et la

situation de ceux qui le fournissent. C'est là un aspect essentiel de ce que nous entendons par drame du travail, ou drame social du travail. Pour l'un des protagonistes, l'incident est minime, mais s'insère dans un programme qui s'applique durant toute la vie. Il voit cet incident dans une perspective particulière. L'autre le considère de façon toute différente. Cela peut être cause de conflit ou de mésentente. Dans le drame social du travail, l'urgence est plus grande d'un côté de la barrière que de l'autre. Une part considérable de ce drame social du travail se joue dans l'ajustement entre ces degrés relatifs d'urgence. Pour l'un – le bénéficiaire le plus souvent –, le problème peut non seulement relever de l'urgence, mais également être profondément perturbant, et d'une importance cruciale. Pour lui, ce problème est unique, ce n'est pas un simple problème parmi cent autres (Hughes, 1976/1996, p. 95).

À l'école, l'enseignant·e qui souhaite obtenir une aide pour soi ou pour accompagner une ou des difficultés perçues dans la situation scolaire n'a pas d'autre choix que de pointer les difficultés d'un·e élève. C'est l'obligation de la procédure qui crée ainsi du handicap par l'étiquetage de l'élève. Si pour certain·e·s élèves, la situation de désavantage à compenser est évidente et que personne ne conteste la nécessité de rétablir l'égalité par l'attribution d'une aide spécifique, pour d'autres, toujours plus nombreux à faire l'objet d'une demande, le besoin émerge souvent dans la situation éducative où l'enseignant·e, voire les acteurs et actrices scolaires, sont impliqué·e·s. C'est le cas du plus grand nombre pour qui le passage par un processus de signalement augmente fortement les risques de stigmatisation et d'échec scolaire (Gremion-Bucher, 2012).

Dans son ouvrage éponyme, Goffman écrit que le stigmate sert « à désigner un attribut qui jette un discrédit profond ». Mais il ajoute : « Il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » (1975, p. 13). À l'école, c'est dans la relation éducative que tout se cristallise en fonction du regard posé sur l'élève, accueillant ou non sa différence, défendant ou non le principe d'éducabilité, tolérant ou non des écarts à la norme du groupe. Dans le processus, suite au signalement, le diagnostic du service de psychologie ou d'un·e expert·e médical vient ensuite confirmer et valider le jugement que l'enseignant·e pose

sur l'élève qu'elle ou il a signalé. Plutôt que d'identifier ce qui est en jeu dans l'ambiguïté de la situation, induite par la configuration structurelle et formelle du cadre scolaire, le regard reste ainsi focalisé sur le défaut, l'incapacité, le manque de l'élève. Désormais, justifiée par un diagnostic, l'attribution d'un label à l'élève (handicap ou BEP) modifie les attentes et la relation avec l'enseignant·e. Soit elle soulage l'enseignant·e, qui voit l'aide attribuée à l'élève comme un réel soutien, soit elle la ou le conforte dans l'idée d'un manque de compétences de l'élève. Autrement dit, la labellisation (Becker, 1985) de l'élève augmente le risque d'un désengagement de son enseignant·e. Laquelle ou lequel le justifie par son mandat qui lui impose d'« avancer dans le programme » de l'année ou par un souci d'égalité de traitement face à « toutes et tous les autres élèves » de la classe.

Le groupe-classe, précisément, sert souvent d'étalon des comportements attendus. L'écart de l'élève aux normes du groupe-classe dépend du seuil de tolérance de l'enseignant·e en tension entre la recherche illusoire d'un groupe homogène et l'acceptation de l'hétérogénéité naturelle des élèves de la classe. Ainsi, dans *Handicapping the Handicapped* (1986), Mehan, Hertweck et Meihls montraient comment la désignation des élèves répond moins à des faits objectifs ou des projets pédagogiques qu'à des difficultés relationnelles entre l'enseignant·e et ses élèves. Aujourd'hui, lorsque l'enseignant·e perçoit que le comportement ou les difficultés d'un·e de ses élèves se situent dans un écart trop éloigné de la norme du groupe, plutôt que de s'engager dans un « Projet global de formation de l'élève », tel que proposé par le PER (CIIP, 2003), elle ou il déclenche le processus de signalement. Dès lors, la situation trouve une résolution par l'attribution de mesures pour l'élève désigné·e plutôt que dans « la construction de connaissances et d'acquisition de compétences permettant (...) de développer ses potentialités de manière optimale » (CIIP, 2003, p. 1).

Différents travaux confirment un processus récurrent de stigmatisation, non pas pour des élèves en situation de handicap, mais particulièrement pour les élèves issu·e·s de milieux défavorisés (le Cresas, 1988, Thouroude, 1997; Gremion-Bucher, 2012). Ces travaux montrent que le déclenchement d'une procédure est souvent une manière, pour l'école et ses agent·e·s, de se protéger. En demandant une caution externe, l'enseignant·e, mais l'école avec elle et/ou lui, se désengage, laissant à d'autres

la responsabilité d'officialiser l'étiquetage de l'élève. Hughes (1976/1996) nomme « sale boulot » la part moins honorable d'un métier qu'on préfère passer sous silence et déléguer à d'autres qui s'en chargeront. Toute activité de service contient une part d'activités honorables par opposition à d'autres qui ne le sont pas ou moins, certaines étant avouables et d'autres non. Ainsi, entre l'intention de servir le bien de l'élève et son propre besoin de sécurité dans la situation, l'enseignant·e est pris dans un réseau de relation l'amenant à un travail implicite peu honorable au service de sa tranquillité et de la paix avec ses collègues. On saisit bien que cette démarche soutenue par une rhétorique *pour* le bien de l'élève renvoie davantage à un travail *sur* l'élève dont les difficultés gênent le travail de l'enseignant·e. En ce sens, l'essentialisation de la difficulté et l'attribution de traits dispositionnels déculpabilisent la ou le professionnel·le qui se trouve délesté·e d'une part de ses responsabilités pour l'élève et le *développement optimal de ses potentialités*.

Comme l'écrit Hughes : « Tout enfant à l'école est amené parfois à croire que certaines choses sont faites *sur* lui plutôt que *pour* lui » (1956/1996, p. 62). Ce qui peut être *fait pour* le bien de l'élève peut « *souvent être transformé en <à> par un léger excès de zèle ou par un changement d'humeur* ». Les métiers de l'enseignement, comme d'autres « professions de service », comprennent ainsi des ambiguïtés qui font que la frontière « *est mince, indistincte et mouvante* » entre *servir* et *desservir*. Quoi qu'il en soit, et même si la procédure n'aboutit pas, l'enseignant·e sera couvert·e face à ses collègues, car elle ou il aura entrepris ce qui était attendu.

Dans l'enseignement, où les fins – et par voie de conséquence, les erreurs – sont très mal définies et où les profanes ont la critique et le blâme facile, le traitement correct devient un rituel autant et plus encore qu'un art. Si un enseignant peut démontrer qu'il a suivi le rituel, le blâme ne se porte pas sur lui, mais sur le malheureux écolier ou étudiant. L'échec peut être, et est effectivement, imputé à celui-ci (Hughes, 1951/1996, p. 93-94).

Face à la crainte d'être soupçonnés de n'avoir « rien fait pour » l'élève, d'être pris en faute et critiqués, il est difficile pour les enseignant·e·s d'entrer en résistance avec leurs collègues, de les contredire ou de s'opposer à des pratiques, en salle des maîtres (Gremion, Granger

et Gremion, 2019). Dans une période où la fréquence des diagnostics augmente et est attendue afin de légitimer des mesures qui répondent à des « besoins », il est préférable de se taire, de ne pas se confronter et moins encore d'imposer une vision distincte du groupe.

L'enseignant·e qui s'engage dans un projet pédagogique en adéquation avec les injonctions prescrites par l'institution, mais se distingue par trop des habitudes du groupe et de l'établissement, doit s'attendre à ce que ses collègues puissent en prendre ombrage, se désolidarisent et le laissent seul face à ses questions, ses besoins ou, le cas échéant, le mécontentement des parents (Gremion, 2016, p. 158).

Sous la pression à la conformité du groupe et des effets d'attente du système scolaire, les enseignant·e·s sont incités, pour ne pas être pris en faute, à faire de la prévention et à anticiper la demande de soutien « au cas où » le handicap ou la difficulté surgirait (Pelhate, 2022). De surcroît, pris dans une situation où les délais d'obtention de l'aide sont de plus en plus longs et par crainte des remontrances de leurs collègues, elles et ils activent plus facilement les mécanismes et procédures de signalement.

Au final, les moyens que les enseignant·e·s perçoivent comme manquants sont détournés de leur objet de soutien à l'accueil de tous pour servir la logique médicale de « soins » dont précisément tout le mouvement pour l'inclusion voulait se distancer. Les manques de moyens et de formation, souvent mentionnés comme la justification des freins à une école plus inclusive, sont dès lors un probable effet de la confusion terminologique entre inclusion et intégration, et aussi de l'essentialisation de la difficulté scolaire qui se maintient ainsi que des interactions professionnelles encore peu questionnées dans l'école.

5. CONCLUSION

Malgré un discours et une injonction à l'inclusion, le système scolaire actuel repose encore largement sur un modèle sélectif, voire séparatif, antinomique des valeurs et perspectives affirmées dans les textes de référence. L'imposition légale d'un processus diagnostique pour autoriser l'intégration cristallise la difficulté des élèves. À l'opposé de ce que

le Rapport Warnock (1978) demandait, elle soutient un modèle médicalisant et essentialisant qui agit comme un service complémentaire de tri. Le processus d'attribution des mesures d'aides propose une réponse individuelle, dûment justifiée, mais qui néglige la situation (Goffman, 1988 ; Gremion et Gremion, 2020). Ni les besoins du groupe, ni ceux de l'enseignant·e ne sont pris en compte. Poussée à son comble, cette focale sur l'élève et sa difficulté renvoie à un enseignement individualisé qui demanderait plus de moyens pour toujours plus de besoins signalés. Les malentendus, les attentes confuses, les tensions et des incompréhensions rendent compte ainsi des oscillations que génère le système scolaire entre l'idéal d'un modèle inclusif et la réalité, au mieux, d'un modèle intégratif.

Entrer dans une logique inclusive impliquerait de s'opposer à un système qui, pour l'heure, ne vise ni l'inclusion, ni même systématiquement l'intégration. Or, les demandes de formation s'orientent vers des formes d'accompagnement dont la fonction ressemble plus à une attente de reconnaissance des difficultés auxquelles les enseignant·e·s se confrontent qu'à une demande de perfectionnement ou d'envie de transformation de l'école. Plus généralement, la confusion terminologique et les attentes implicites du système scolaire favorisent la demande de moyens supplémentaires. Certes, des projets ponctuels à visée inclusive existent et il vaut la peine de s'y intéresser pour comprendre ce qui les motive, ce qui les soutient et ce qui les maintient. Cependant, même convaincus, formés et engagés, les enseignant·e·s sont freinés dans leur élan par les attentes contradictoires du processus imposé. Or, si l'école impose des normes tacites et formelles, l'enseignement n'est pas pour autant complètement déterminé. L'enseignant·e dispose, en tant qu'actrice ou acteur social, « d'une marge de manœuvre, si ténue soit-elle, pour se soustraire partiellement aux processus de contrôle, pour y résister localement voire pour les utiliser à son avantage » (Lanher, 2016). Cette marge est présente tant pour celles et ceux qui désirent changer l'école, prendre leurs responsabilités d'actrices et d'acteurs de changement et s'orienter vers une éducation inclusive que pour celles et ceux qui craignent ce changement.

Pour répondre aux besoins de l'ensemble des apprenant·e·s (CIIP, 2003), favoriser la participation pleine et entière de chacun·e et s'ouvrir à l'inclusion, l'école peut se transformer en autorisant et encourageant une pédagogie adaptée à la diversité plutôt qu'en allouant toujours plus

de mesures d'aide. Dans une telle école, les élèves à BEP deviendraient, à l'image du *scrupulum*¹², des empêcheuses et empêcheurs de tourner en rond favorisant la créativité pédagogique nécessaire à l'avènement d'une école réellement inclusive.

¹² À l'origine du mot « scrupule », ce petit caillou mettait le légionnaire qui l'avait dans sa sandale face au choix de continuer à marcher en souffrant ou s'arrêter pour enlever cette gêne au risque de ralentir la troupe. Il fait référence aujourd'hui à toute interrogation sur la conduite à adopter.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allenbach, M., Duchesne, H. Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1036895ar>
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Métailié.
- CIIP (2003). Déclaration de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf
- Conseil fédéral (2018). *Politique en faveur des personnes handicapées*. Rapport du Conseil fédéral du 09.05.2018.
- Cresas (1988). *L'Échec scolaire n'est pas une fatalité*. ESF.
- Easie [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (s.d.). *2016 Dataset Cross-Country Report*. Consulté le 09.10.2022 à l'adresse : <https://www.european-agency.org/resources/glossary>
- Ebersold, S., Plaisance, É., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-Cnesco, Conférence de comparaisons internationales.
- Gremion, F. (2019). Le besoin éducatif particulier, stigmaté de l'élève ou configuration de la situation scolaire. Projet de recherche 2019-2022. HEP-BEJUNE.
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion et D. Zappella (Eds.) *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*, (pp. 13-30). Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBELJUNE.47282>

- Gremion, F., & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans une pensée didactique, *Babylonia*, vol. 2, 68-73. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.102>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2022). Le soutien pédagogique spécialisé, au service des apprentissages ou à la botte de l'évaluation scolaire? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 53-58.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (pp. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- Gremion, F., & Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants, *Éducation et socialisation* [En ligne], 59. <http://journals.openedition.org/edso/13775>; <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Gremion-Bucher, L. M. (2012). *Les Coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique des décisions d'orientation de l'école infantine et de l'école primaire vers l'enseignement spécialisé*. [Thèse de doctorat. Université de Genève]. Accessible en ligne.
- Gremion, L. (2012a). Formation en enseignement spécialisé : cinquante ans après. *Éducateur*, 08.
- Gremion, L. (2012b). La « déviance scolaire » : une étiquette qui marginalise les enfants de familles défavorisées. *Langage et pratiques*, 50, 28-37.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien ! » Dans J.-P. Payet (Dir.). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141-161). PUR.
- Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. Dans P.-F. Coen & E. Runtz-Christan, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignants et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.

- Gremion, L., Granger, N., & Gremion, F. (2019). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale*, 65(1) 171-181.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Revue des HEP romandes et du Tessin* (9), 159-176.
- Gremion, L., & Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*. PUO.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). « La situation négligée ». Dans E. Goffman, *Les Moments et leurs hommes* (pp.143-149). Seuil/Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1951/1996). Des erreurs dans le travail. Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 87-88). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1952/1996). Qu'y a-t-il dans un nom ? Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 237-250). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1956/1996). Division du travail et rôle social. Dans J.-M. Chapoulie (Ed.) *Le regard sociologique : Essais choisis* (pp. 61-68). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, E. C. (1976/1996). Le drame social du travail. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 115, Les nouvelles formes de domination dans le travail* (2), 94-99. <https://doi.org/10.3406/arss.1996.3207>
https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1996_num_115_1_3207

- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz : Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern : SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Lanher, S. (2016). L'estime professionnelle selon E C. Hughes, Éléments pour une relecture honnethienne de la première tradition anthropo-sociologique chicogoane. *Terrains / Théories*, 4. <https://journals.openedition.org/teth/694>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 93-101.
- Le Laidier, S. (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information n° 18.26*, MENESR-DEPP.
- Le Laidier, S., & P. Prouchandy (2016). Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. *Note d'information n° 26*, oct. MENESR-DEPP.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Lee Meihls, J. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student's Educational Careers*. Stanford University Press.
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2020). *La Compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Édition SZH/SSPS.
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. OCDE.
- OCDE (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. OCDE.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2020). *Statistique de la pédagogie spécialisée*. Année scolaire 2018/2019. Numéro OFS 1961-1900 Éducation et sciences, 15. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.14776869.html>

- Pelhate, J. (2022). Le conseil des maîtres à l'école primaire genevoise : Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève et processus de construction de normes. *Revue des politiques sociales et familiales*, 142-143, 65-81. <https://doi.org/10.3917/rpsf.142.0065>.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Peter Lang.
- Rufin, D., & Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87, 65-80. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0065>
- Thouroude, L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *RFP*, 119, 39-46.
- Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Unesco (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. http://www.insieme-ne.ch/documents/GuideONUinclusionetequitedansleducation_259389f_2017.pdf
- Warnock Report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report: special educational needs*. London : HMSO. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>