

Au nom de l'inclusion

Les contradictions
d'une ambition scolaire

Laurent Bovey
Héloïse Durler
Philippe Losego
Valérie Angelucci
Alexandre Sotirov



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 réforme³¹ 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

³¹ 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 »³² (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 chapitre³³ 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

³² 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).

³³ 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^e 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^e 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^e siècle, ce modèle est essentiellement basé sur des principes religieux. Au début du 20^e 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^e 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»³⁴. 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

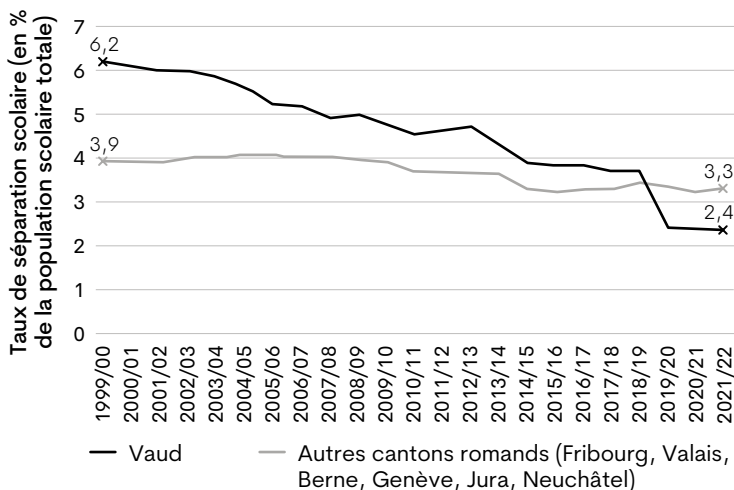
³⁴ <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>

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, 2023³⁵

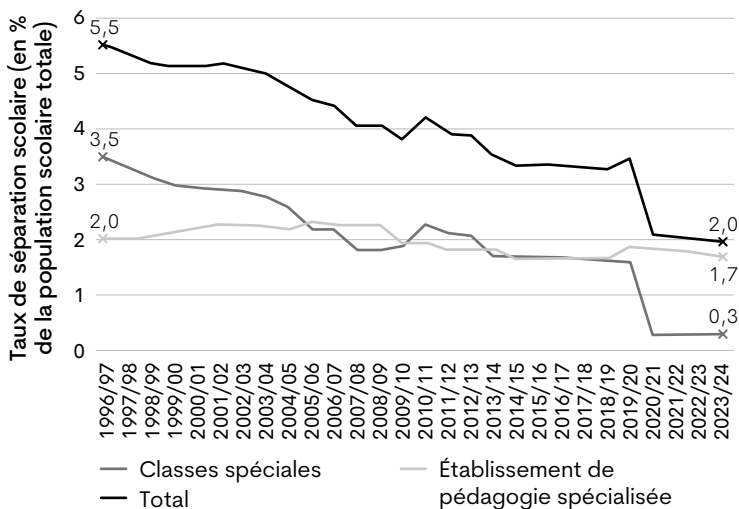


La figure 2 présente l'évolution du pourcentage d'élèves scolarisés en classe spéciale et en établissement spécialisé depuis l'année scolaire 1996-1997 jusqu'en 2023-2024, année de la mise en place du concept «360 degrés» dans le canton de Vaud.

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^e 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.

³⁵ 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 indisponibles³⁶), 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

³⁶ 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^e 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^{er} 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^{ème} 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.