L'INCLUSION SCOLAIRE EST UN TRAVAIL

Philippe Losego

Port-Leucate, le 16-18 octobre 2026

hep/ haute école pédagogique vaud

latefa
Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance

POURQUOI CE TITRE ?

- Ce titre peut paraître banal.
- Il répond à toute une littérature, académique ou politique qui considère l'inclusion comme un simple problème de «mentalité», de «regard» ou de «représentation».
- Or, les politiques inclusives ont fortement altéré et intensifié le travail pédagogique.
- Il faut rappeler que la sociologie du travail ne s'est intéressée que très récemment à l'enseignement comme si cela n'était pas un travail.

- Cette conférence repose partiellement sur cet ouvrage collectif sur les politiques inclusives en éducation dans le canton de Vaud (Suisse).
- L'ouvrage s'inspire toutefois de la littérature internationale
- Le but est d'apporter un point de vue à la fois **favorable** et **critique** sur les politiques inclusives.

- **Favorable** car on ne s'inscrit évidemment pas dans le *backlash* actuel contre l'inclusion qui a lieu un peu partout dans le monde (et pas seulement aux USA).

- Mais **critique** car :

1. Les politiques inclusives révèlent une manière problématique de faire de la politique
2. Elles font des promesses qu'elles ne tiennent pas
3. Elles individualisent les familles dans leurs rapports à l'école
4. Elles font payer un prix élevé aux enseignants.



UNE ENQUÊTE AUPRÈS DE PLUS DE 2000 SYNDICALISTES ROMANDS (SER & SSP)

- L'enquête a lieu du 14.11 :23 au 4.01.24.
- 2190 réponses exploitables.
- En préambule du questionnaire qui sera mis en ligne, les représentants syndicaux ont tenu à préciser :
- *Le SER et le SSP, qui lancent cette enquête, se sont clairement positionnés en faveur d'une école à visée inclusive. L'école doit être ouverte à tous les élèves.*
- *Cet objectif nécessite des conditions cadres adaptées et des moyens suffisants. La volonté de faire de l'école un lieu d'inclusion impacte la profession et la complexifie.*
- *Cette enquête vise à mettre en évidence les problématiques mais aussi les besoins et attentes des enseignant·e·s afin de développer une école à visée inclusive de qualité.*

L'INCLUSION SCOLAIRE EST UN TRAVAIL

1. Une manière de faire de la politique
2. Le lexique de l'inclusion : la diversité contre l'égalité
3. Le déplacement des marges de l'école
4. La particularisation des familles
5. Le prix de l'individualisation : l'intensification du travail pédagogique
6. L'attitude des enseignant-es : un retour de bâton anti-inclusion après des avancées favorables



I. UNE MANIÈRE DE FAIRE DE LA POLITIQUE

I. UNE MANIÈRE DE FAIRE DE LA POLITIQUE

Un caractère « client-centré »

Un passage par le niveau transnational pour s'imposer

Une posture morale

La brutalité de l'action

UN CARACTÈRE CLIENT-CENTRÉ

L'individualisation des politiques publiques date de la fin des années 1980.

Les services publics devraient être moins au service de la raison d'Etat et plus de la satisfaction de l'usager.

Du même coup, celui-ci devient un « client ».

Dans le domaine des politiques éducatives on peut citer la loi de 1989 en France qui « **met l'élève au centre** », s'appuie sur la notion de « **projet** » de l'élève et de sa famille, etc.

Mais les **politiques inclusives** qui s'instaurent progressivement en Europe à partir de la « **Déclaration de Salamanque** » (UNESCO 1994) sont une radicalisation de l'individualisation.

UN PASSAGE PAR LE NIVEAU TRANSNATIONAL POUR S'IMPOSER

Un des éléments des politiques publiques actuelles est de **passer par le niveau international** des organisations telles que Conseil de l'Europe, UNESCO, OCDE, etc. pour légitimer l'action.

Cela permet notamment d'éviter la cogestion ou l'affrontement avec les syndicats notamment.

Ces instances internationales formulent une « **déclaration** » ou une « **charte** » qui n'a pas de force contraignante mais une forte charge symbolique.

Cela permet de diffuser ensuite des lois et des pratiques aux **niveaux territoriaux inférieurs** (national, régional, cantonal, etc.)

SALAMANQUE: UNE POSTURE MORALE

La déclaration internationale de Salamanque, formulée en 1994 par l'UNESCO offre une **posture morale** aux Etats qui voudront mettre en œuvre les politiques inclusives.

Elle est caractérisée par l'attention que l'on doit au plus faible dans la vie en société et surtout à l'école.

Mais ce n'est pas seulement une posture morale: il y a surtout **l'idée selon laquelle il est plus efficace** de se concentrer sur la difficulté.

Cela ressemble aux **politiques sociales** de la même époque qui disent aussi qu'il faut rompre avec l'Etat providence pour tous et **se concentrer sur l'exclusion, la misère, le sans-abrisme**, l'absence d'accès aux soins, etc.

UNE POSTURE MORALE

La posture morale n'est pas seulement imposée par une déclaration internationale.

Elle suppose des « **entrepreneurs de morale** » que sont les spécialistes (psychologues, sociologues, philosophes) souvent « militants » de l'inclusion.

Le processus d'internationalisation des politiques éducatives passe largement par **l'internationalisation des thématiques de recherche** :

diversité, inclusion, genre, développement durable, etc.

Ce sont les **thématiques dupliquées** dans toutes les institutions académiques dans le monde (notamment en formation des enseignants et autres acteurs de l'éducation).

UNE POSTURE MORALE

Les « entrepreneurs de morale » **selon Becker** étaient des individus de classes supérieures qui prétendaient dire aux classes populaires ce qui était bon pour elles (prohibition de l'alcool, etc.).

Dans le cas des politiques inclusives, les entrepreneurs de morale adoptent en tous **cas un point de vue surplombant vis-à-vis des enseignants.**

Très souvent aussi, leur réponse aux critiques des politiques inclusives est que tout ce qui est effectué au nom de l'inclusion « n'est pas l'inclusion ».

En quelques sortes, le concept d'inclusion est un idéal jamais réalisé, l'observable n'est qu'un avatar de cet idéal.

LA BRUTALITÉ DE L'ACTION

La conviction de défendre une posture morale donne aux politiques le sentiment qu'ils peuvent agir vite et fort.

C'est ce que le sociologue Xavier Pons appelle la « *fast policy* ».

On agit vite pour surprendre les acteurs (ici, les syndicats).

On emploie des mots exprimant volontairement la brutalité pour donner l'impression d'efficacité et de volonté de briser les résistances.

En France, on pense au « **choc de simplification** », au « **choc des savoirs** », à « **l'opération place nette** », etc.

La plupart des analystes des politiques inclusives insistent sur le caractère top-down.

C'est le cas dans le canton de Vaud où la ministre (socialiste) a instauré le « **Concept 360** » en faisant campagne sur le thème de sa capacité à vaincre rapidement les « **résistances** » des enseignants.

Volontairement ou non, elle a mobilisé l'humeur anti-enseignants, voire anti-fonctionnaires dans l'opinion publique.

LA BRUTALITÉ DE L'ACTION

Par ailleurs, les syndicats enseignants n'ont pas été associés à la définition de la politique inclusive.

Ils n'ont été associés qu'à la définition des formulaires de demande de prise en charge des élèves à besoins particuliers.

En fait les enseignants ont été associés d'une certaine manière, par le biais des établissements (donc sous l'autorité des chefs d'établissement, très forte dans le canton).

Chaque établissement a dû rédiger son « concept » d'inclusion ce qui a généré énormément de travail et de réunions, sans préjudice des autres réformes (éducation numérique, nouveaux manuels, développement durable, etc.)

LA BRUTALITÉ DE L'ACTION

Cette politique **à marche forcée** a épuisé les enseignants et lui a fait **perdre les élections** pour le mandat suivant.

Aujourd'hui, le nouveau chef de département, de droite, cherche à revenir en arrière sur l'inclusion, appuyé sur une **campagne anti-inclusion** de son parti mais aussi sur les protestations des syndicats enseignants.

On a là en miniature au niveau cantonal ce qui se passe au niveau politique en général dans le monde.

Une gauche qui fait de la politique contre ses clientèles traditionnelles (ici les enseignants) et une droite qui abandonne aujourd'hui le libéralisme pour des positions plus dures.



2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

- Il y aurait une différence conceptuelle fondamentale entre **l'intégration** et **l'inclusion**.
- L'intégration daterait des années 1960-70 et aurait obligé les élèves à s'adapter (critique de l'uniformité, etc.).
- L'inclusion obligerait l'école à s'adapter aux élèves.
- En fait, la Déclaration de Salamanque (1994) dit « inclusion » en anglais et « intégration » en langues latines.
- Le terme « inclusion » en français (ou en espagnol) est donc simplement un anglicisme.
- On constate en pratique que l'école continue de plus en plus à adapter les élèves plutôt qu'à s'adapter.
- Les logiques d'évaluation de plus en plus dures conduisent simplement les élèves à déroger (adaptations, aménagements, etc.)
- L'école ne change pas foncièrement en fonction d'eux.

2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

- **L'équité contre l'égalité**. L'équité consisterait à donner à chacun selon ses besoins au lieu de la même chose à tout le monde.
- En pratique, l'équité permet de justifier des parcours, voire des pratiques différenciatrices au prétexte que chacun à des « besoins » différents.
- L'inclusion n'est pas une révolution de l'école vers plus d'égalité.
- En Suisse, il y a cohabitation de la ségrégation (filières), des classes spéciales et de l'inclusion en classe ordinaire.
- L'école inclusive s'ajoute au reste. C'est plus un aménagement qu'une révolution scolaire.

2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

- **L'individualisation du traitement** (notamment par la différenciation pédagogique) serait la meilleure manière de traiter les élèves.
- Mais la différenciation pédagogique **a changé de sens** depuis ses origines (1979).
- Elle visait à égaliser les niveaux en fonction des différences de niveaux.
- Elle a pris un sens beaucoup plus vague aujourd'hui consistant notamment à « célébrer » la diversité des individus.
- L'objectif de réduction des inégalités d'apprentissage n'est plus explicitement annoncé.

2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

L'analyse du **Concept 360, texte programmatique de l'inclusion dans** le canton de Vaud (2019)

- Tout s'articule autour de la notion de «**besoin**» et de «**trouble**».
- Dans ce «concept» la diversité est plutôt un objet inquiétant, à «gérer».
- Le terme handicap est peu utilisé.
- La notion de besoin éducatif particulier (ou «spécifique») est au centre des politiques inclusives.
- Contrairement aux conceptions du rapport Warnock (1978) en Angleterre, remplacer le « handicap » par le « besoin éducatif spécifique » ne protège pas des tendances à la naturalisation des difficultés scolaires, au contraire.
- Cela tend à l'étendre à un ensemble hétéroclite de difficultés.

2. LE LEXIQUE DE L'INCLUSION : LA DIVERSITÉ CONTRE L'ÉGALITÉ

Le problème du caractère hétéroclite du « BEP » (ou BES) est qu'il tend à faire de l'inclusion une politique « **totale** » chargée d'aborder l'école par **tous ses problèmes**.

- Or, l'analyse du concept 360 montre l'absence des termes « savoirs » et « connaissances ».
- On ne parle de réduire les inégalités d'apprentissages, pas d'élever le niveau global des connaissances ou de socle commun.
- La « diversité » a fait disparaître le terme d'inégalités sociales du vocabulaire.



3. LE DÉPLACEMENT DES MARGES DE L'ÉCOLE

3. LE DÉPLACEMENT DES MARGES DE L'ÉCOLE

- **Statistiquement**, l'inclusion tend à **diminuer la fréquentation des diverses institutions spécialisées** qui accueillent des élèves handicapés, inadaptés, à besoins particuliers, etc.
- Cela consiste aussi à **supprimer** les « **classes spéciales** » des écoles ordinaires qui accueillent des effectifs réduits d'élèves à besoins particuliers.
- L'inclusion se mesure par un indicateur inverse, **le « taux de séparation** ».
- C'est le taux d'élèves séparés de l'enseignement ordinaire (enseignement spécialisé, classes spéciales ou classes d'accueil pour allophones).
- Ce taux de séparation permet de **comparer les cantons suisses** du point de vue de l'inclusion.

3. LE DÉPLACEMENT DES MARGES DE L'ÉCOLE

Au début des années 2000, le canton de Vaud est l'un des plus «séparatifs» de Suisse.

- Son taux de séparation est de **6.2%** en 2000.
- Il y a des institutions privées et publiques d'enseignement spécialisé et des classes «spéciales» dans les écoles ordinaires.
- En 2019, le «Concept 360» met en œuvre la politique inclusive.
- Le canton **gèle les places** en institutions spécialisées pour éviter les effets d'offre.
- Il encourage **financièrement** les établissements à fermer les classes spéciales.
- Cela fait baisser brutalement le taux de séparation en 2019-20.

Le taux de séparation est en 2022 de 2,4%.

- Mais ce taux cache une situation complexe.

3. LE DÉPLACEMENT DES MARGES DE L'ÉCOLE

- Les élèves dits « à BEP » sont comptés en classe ordinaire mais sont aussi dans des dispositifs « interstitiels ».
- « Classes ressources », « espaces pédagogiques », logopédie, appuis, *tutoring*, « classes arc-en-ciel », « classes trampoline », etc.
- Leur inclusion est relative. Ils sont fréquemment extraits de la classe et leur retour est difficile pour eux et pour les enseignants.
- Lorsqu'ils sont dans la classe, ils ne participent pas nécessairement aux activités collectives. Des dispositifs divers visent à les séparer des autres élèves de la classe.
- Les élèves disparaissent des statistiques de la séparation mais ne sont pas vraiment inclus.

3. LE DÉPLACEMENT DES MARGES DE L'ÉCOLE

- On est passé de 3,6% d'élèves «séparés» à aujourd'hui 15 à 20% d'élèves dits «à besoins particuliers» dans les classes vaudoises.

- Il y a une inflation des «besoins particuliers».
- Dans le canton de Vaud, les élèves sont classés en 4 niveaux de de prise en charge:
- 1. Socle universel (pas de besoin particulier)
- 2. Actions ciblées (après un «bilan»)
- 3. Interventions spécifiques (après un diagnostic)
- 4. Interventions intensives

- On a réduit l'offre de l'enseignement spécialisé séparé mais on a créé l'effet d'offre du diagnostic et de la prise en charge à disposition.
- La catégorie «à besoin particulier» est devenue très hétéroclite, très variable selon les pays. On y mêle les élèves allophones, dyslexiques, autistes, indisciplinés mais aussi, dans certains pays, les jeunes filles enceintes ou autres statuts.



4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

- La catégorisation en « besoins particuliers » tend à isoler les élèves et leurs familles dans leur catégorie.
- Il y a des familles de TSA, des familles de TDAH, etc.
- Certaines associations reproduisent ces « spécialisations » de parents d'élèves porteurs de trisomie, parents d'élèves autistes, etc.
- Les discours de l'inclusion parlent de « communauté éducative » mais celle-ci est fragmentée.
- Les écoles et les enseignants tendent à limiter les aspects collectifs : une seule réunion de parent par année, et vite expédiée.
- On valorise massivement l'entretien individuel avec les parents.
- On valorise aussi les « réseaux » autour d'un élève à besoin particulier.
- C'est le mode privilégié pour traiter de la difficulté scolaire.

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

- Pour les enseignants, la « difficulté » est presque toujours individuelle.
- Les enseignants considèrent la difficulté comme provenant d'un élève en particulier. Et non d'une dynamique de classe, par exemple.
- Dans notre enquête, les cas traités sont assez peu constitués de « handicaps » (10%)
- …Ou de difficultés d'apprentissage (17%)
- Il s'agit surtout de problèmes de comportement ou d'indiscipline (67%).
- 80% des élèves à traiter sont des garçons.

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

- Les politiques inclusives s'accompagnent d'une rhétorique du « repérage précoce ».
- L'enfant devrait être rapidement qualifié, parfois avant sa scolarité.
- Au-delà des élèves dûment diagnostiqués, il y a des élèves désignés comme « suspicion de… » (de TSA, de TDAH, etc.).
- Il y a enfin les élèves qui ne font pas l'objet de diagnostics ou de « suspicions » mais sont tout de même individualisés par des »réseaux » de spécialistes (psychologue, logopédiste, etc.) autour d'eux (actions ciblées après un «bilan»)
- L'allophonie ou l'origine étrangère sont souvent considérées comme des « troubles ».

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

- La médicalisation des problèmes scolaires conduit les enseignants à se déposséder de leur expertise pour s'en remettre aux spécialistes.
- Ils renoncent parfois à trouver des solutions scolaires aux problèmes des élèves pour passer dans un registre para-médical.
- Dans la classe, les élèves considérés comme « à BEP » sont souvent isolés physiquement des autres.
- Exemple :le dos tourné au tableau, placé derrière un paravent, isolé par son assistante à l'intégration qui lui fait faire autre chose, etc.
- De nombreux élèves « à BEP » sont sortis des classes régulièrement et donc ne participent plus de la dynamique de la classe car ils perdent le fil.

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

La notion de communauté éducative n'existe pas. Il y a peu de réunions ou de regroupement des parents.

Les associations de parents se plaignent que les directions d'établissement ne dialoguent pas avec elles notamment sur l'inclusion.

Les parents sont reçus individuellement en entretien.

Ils sont souvent sommés de raconter « comment ça se passe à la maison » car la source des problèmes est censée être là, alors que la classe est très peu décrite.

Les familles sont renvoyées à leur particularités : divorce, maladie, éducation trop laxiste ou trop rigide, etc.

Les parents sont jugés de manière psychologisante: mère intrusive, père absent, etc.

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

Fonction assignée aux entretiens dans les cas traités

• Convaincre d'accepter diagnostic, aménagement ou adaptation	40,0 %
Faire le point sur la mesure prise	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 %**

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

Les réseaux sont souvent effrayants pour les parents, notamment peu rompus à la prise de parole ou peu diplômés.

Ils sont confrontés à des groupes importants (un pédopsychiatre, une infirmière, un ergothérapeute, un psychologue, un éducateur, l'enseignant, la directrice de l'école, etc.).

Ces groupes se sont réunis avant pour se préparer. Lorsque les parents arrivent, le groupe fait bloc.

Les parents acceptent souvent des choses qu'ils refuseront ensuite (diagnostic, traitement, adaptations curriculaires, etc.)

Ils seront alors accusés de ne pas être fiables, de ne pas savoir ce qu'ils veulent ou de ne pas tenir leurs promesses.

4. LA PARTICULARISATION DES FAMILLES

D’une manière générale donc, les parents sont isolés à la fois par la notion de « besoin éducatif particulier » et par les techniques de rencontre (entretiens et réseaux).

Il y a de plus en plus d’associations de parents de dyslexiques, autistes, etc.

Cela fragmente la communauté des parents.

Ils ne peuvent construire une expérience commune de parents.

Ils peuvent difficilement s’émanciper, développer un esprit critique, etc.

La seule ressource des parents est bien souvent de résister passivement en faisant trainer les procédures.

5. LE PRIX DE L'INDIVIDUALISATION: L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

5. LE PRIX DE L'INDIVIDUALISATION : L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT

La place des enseignants dans les politiques inclusives est paradoxale.

On les considère comme les acteurs centraux de l'inclusion mais on tend à les traiter comme une masse inerte (qui « résiste ») qu'il faut sans cesse enrôler, motiver, etc.

De fait, ce sont les enseignants qui paient le coût de l'individualisation de la politique inclusive. Leur travail s'est nettement intensifié.

5. LE PRIX DE L'INDIVIDUALISATION : L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT

La collaboration

La personnalisation

La différenciation

LA COLLABORATION

Il est demandé aux enseignants de collaborer de plus en plus avec d'autres acteurs, autour de cas d'élèves.

- Educateurs sociaux
- Educateurs de la petite enfance
- psychologues
- Psychomotricien · nes
- orthophonistes
- Module de scolarité alternative provisoire
- Enseignant.e.s FLE

…etc.

De plus les «réseaux» mettent en relation avec les parents et toutes sortes d'autres acteurs (pédopsychiatres, infirmières, médecin, juriste, etc.).

LA COLLABORATION

Présentée comme une «aide» pour les enseignants face aux élèves dits «à BEP».

La collaboration **est en fait un travail**, avec sa durée, son épaisseur et sa complexité car les enseignants sont responsables de la mise en relation de tous ces acteurs.

- Prises de rendez-vous, organisation de réunions, etc.
- Rédaction d'ordres du jour et de PV
- appels téléphoniques et courriers répétés, souvent infructueux…

L'augmentation du nombre de «réseaux», en soi un outil «d'individualisation» est exponentielle.

Elle dépend des contextes scolaires et génère des inégalités entre enseignantes.

LA PERSONNALISATION

La personnalisation consiste à rédiger des programmes personnalisés pour les élèves «à besoins particuliers» en adaptant les apprentissages (suppressions de matières, revue à la baisse des objectifs, etc.).

C'est une pratique qui vient de l'enseignement spécialisé et s'instaure dans l'enseignement ordinaire.

Elle suppose un lourd travail de rendre-compte de la part des enseignants, à la direction, aux parents et aux professionnels mobilisés.

LA DIFFÉRENCIATION PEDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique visait dans les années 1980 à réduire les inégalités d'apprentissage.

Elle consiste aujourd'hui à «s'adapter» à chaque élève en fonction de son «profil», de ses «besoins».

Elle est désignée parfois comme «pédagogie universelle».

On considère que c'est une «manière de penser» alors que c'est un **travail pédagogique.**

La plupart du temps elle est définie dans les textes par sa fonction, non par sa mise en œuvre.

«Concevoir « des situations suffisamment flexibles […] tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage » (Concept 360).

Elle se définit aussi par sa morale (assurer l'équité, l'épanouissement de chacun, etc.).

LA DIFFÉRENCIATION PEDAGOGIQUE

Sa définition est de plus en plus vague, tant dans les textes officiels que dans les pratiques enseignantes.

On l'assimile au travail en groupes, aux variations de supports, d'approche, de méthodes, etc.

En définitive, est considéré comme pédagogie différenciée tout ce qui s'écarte du cours magistral ou «frontal».

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 %
Varier les modes d'enseignement	72,0 %
Varier les supports d'enseignement	71,0 %
Donner des tâches différentes	68,8 %
Varier 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 %

LA DIFFÉRENCIATION PEDAGOGIQUE

Beaucoup de spécialistes reprochent aux enseignants de la confondre avec les aménagements et les adaptations.

Ils considèrent que la différenciation s'applique à tous les élèves.

La réalité est que ce n'est pas clair y compris dans les textes officiels.

Si les enseignants réduisent la différenciation aux adaptations et aux aménagements c'est parce qu'ils considèrent que différencier pour tous les élèves reviendrait à faire autant de séquences pédagogiques que d'élèves.

LA DIFFÉRENCIATION PEDAGOGIQUE

Très peu d'enseignants croient que la différenciation pédagogique peut réduire les inégalités d'apprentissages entre élèves.

Ils pensent que cela sert plutôt la gestion de classe ou à «s'adapter» aux différences entre élèves comme on s'adapter à une clientèle dont les goûts sont divers.

Il est difficile de définir l'objectif de cette «adaptation»: avoir la paix, satisfaire ou occuper les élèves, etc. ?

LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Si on cumule les trois injonctions **(collaboration, personnalisation et différenciation)** le travail enseignant s'est lourdement intensifié.

Les réseaux et les plans personnalisés sont des techniques de construction de «l'élève à besoin particulier».

La différenciation pédagogique est un outil de construction de l'élève individuel.

Les enseignants paient le prix fort d'une vision individualisante de l'inclusion.

LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

On demande aux enseignants d'avoir une vision clinicienne de l'élève qui ne fait que s'ajouter au travail traditionnel de l'enseignant (construire sa classe comme un collectif).

De nombreux élèves «à BEP» ne font pas la même chose que les autres dans la classe.

Ils ne profitent pas de la dynamique de classe qui est un moteur sur lequel les enseignants doivent pouvoir s'appuyer.

Cela ressemble aux classes «spéciales» (où chaque élève tend à faire une chose différente selon son programme personnel) mais avec des effectifs plus lourds.

Les «dispositifs interstitiels» donnent beaucoup plus de travail aux enseignants:

les élèves qui sortent des classes et reviennent sans cesse doivent «raccrocher les wagons».

Parfois ils ont des apprentissages différents des autres élèves ce qui intensifie le travail pédagogique et ne constitue pas vraiment une inclusion.

6. L'ATTITUDE DES ENSEIGNANT-ES : UN RETOUR DE BÂTON ANTI-INCLUSION APRÈS DES AVANCÉES FAVORABLES

6. L'ATTITUDE DES ENSEIGNANT-ES : UN RETOUR DE BÂTON ANTI-INCLUSION APRÈS DES AVANCÉES FAVORABLES

- Cette dernière partie porte sur l'enquête menée avec l'aide des syndicats SSP et SER auprès de 2190 enseignants se Suisse romande.

- Les répondant·e·s sont probablement majoritairement syndiqué·e·s bien que nous n'ayons pas cette information pour chacun et chacune.

6. L'ATTITUDE DES ENSEIGNANT-ES : UN RETOUR DE BÂTON ANTI-INCLUSION APRÈS DES AVANCÉES FAVORABLES

- Un retournement de l'opinion
- Une faible confiance dans l'efficacité de l'inclusion
- Une forte augmentation du travail
- Un manque de soutien
- Un attachement à l'échelle de la classe
- Une hiérarchie des « besoins éducatifs particuliers »
- Les causes de la résistance selon les enseignant-es

UN RETOURNEMENT DE L'OPINION

UN RETOURNEMENT DE L'OPINION

- Une enquête finlandaise et une enquête vaudoise montrent qu'après avoir été plutôt favorables à l'inclusion scolaire, les enseignants se retournent relativement contre elle.
- L'enquête vaudoise montre que ce sont les mêmes personnes réinterrogées qui ont changé d'avis (entre 2016 et 2022) et non un effet de génération.
- Ce sont les changements dans les conditions de travail qui semblent avoir fait varier l'opinion, notamment du point de vue d'un sentiment de perte de compétences et d'efficacité.

UNE FAIBLE CONFIANCE DANS L'EFFICACITÉ DE L'INCLUSION

UNE FAIBLE CONFIANCE DANS L'EFFICACITÉ DE L'INCLUSION

- 91% d'entre eux reçoivent au moins un tel élève dans leur classe au cours de l'année de l'enquête.
- Le nombre médian d'élèves à besoins particuliers par enseignant est de 5, dont 4 bénéficiant d'une mesure dite « ordinaire » ou « simple » et 1 au bénéfice d'une mesure « renforcée ».

- seuls 49% d'entre eux croient que l'inclusion est bénéfique pour les élèves dits « à besoins particuliers »
- seuls 39% croient que l'on peut scolariser en classe ordinaire des élèves préalablement scolarisés dans l'enseignement spécialisé.

UNE FORTE AUGMENTATION DU TRAVAIL

UNE FORTE AUGMENTATION DU TRAVAIL

Quel impact l'évolution vers une école plus inclusive a-t-elle sur votre charge de travail…	Augmentation forte	Augmentation faible	Pas de changement	Diminution	Total
...du point de vue de l'accueil des élèves ?	81,3	16,8	1,8	0,1	100,0
...du point de vue administration ?	81,0	16,9	2,0	0,1	100,0

UNE FORTE AUGMENTATION DU TRAVAIL

	d'accord	pas d'accord	Total
Le travail de communication et de coordination entre les membres des réseaux est lourd	95,7	4,3	100,0
Les difficultés de comportement de certain·e·s élèves représentent un défi majeur pour moi.	94.5	5,5	100,0
L'évaluation certificative des élèves "à besoins particuliers" est une cause de résistance à l'école à visée inclusive	73,6	26,4	100,0
La présence en classe régulière des élèves « à besoins particuliers » engendre des difficultés auprès des autres élèves de la classe	70,6	29,4	100,0

LE MANQUE DE SOUTIEN

LE MANQUE DE SOUTIEN

- 89% trouvent « longs » ou « très longs » les délais pour obtenir des mesures d'aide.
- 31% des enseignant-es déclarent qu'on leur a refusé une mesure d'aide au cours de l'année précédant l'enquête

- Parmi les enseignant-es qui accueillent au moins un élève à besoins particuliers…
  - Seuls 22% déclarent bénéficier de l'aide d'un·e assistant·e à l'intégration
  - Seulement 58% reçoivent l'aide d'un·e enseignant·e spécialisé·e.
- Le nombre médian d'élèves au bénéfice d'une mesure ordinaire (ou simple) pour un enseignant donné ne fait pas augmenter la probabilité d'avoir l'aide d'une assistante à l'intégration.
- Donc, il semble que la répartition de cette ressource ne dépend pas des besoins, mais des politiques locales d'établissement ce qui ne doit pas renforcer la confiance.
- Bref, 84% pensent que les ressources mises à disposition ne permettent pas d'accueillir sereinement les élèves à besoins particuliers dans leur(s) classe(s).

L'ATTACHEMENT À L'ÉCHELLE DE LA CLASSE

L'ATTACHEMENT À L'ÉCHELLE DE LA CLASSE

- Les enseignant-es interrogés restent plus attachés au niveau de la classe qu'à celui de l'individu
- Le paradigme individualiste de l'école à visée inclusive ne convainc pas la grande majorité des enseignant-es.

- 56% des enseignant-es ne sont pas convaincu-es de l'efficacité des aides apportées individuellement à leurs élèves.
- 86% pensent qu'une prestation à l'entier d'une classe (comme le dédoublement ou le co-enseignement) serait plus efficace que l'aide individuelle.
- 92% pensent qu'une réduction des effectifs par classe serait le meilleur moyen d'accueillir des élèves à besoins particuliers.

UNE HIÉRARCHIE DES « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

UNE HIÉRARCHIE DES « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

Type de besoin particulier	%
Trouble du déficit de l'attention (TDAH)	65,3
Dys (-lexie, -praxie, -calculie)	64,3
Allophonie	53,9
Troubles du spectre de l'autisme (TSA)	38,8
troubles de l'apprentissage	36,6
Haut potentiel intellectuel (HPI)	29,9
Problèmes de comportements	28,7
Troubles psychiques	19,3
handicap physique	10,5
Retard mental	10,0

Les pourcentages expriment le taux d'enseignants citant ce «besoin éducatif particulier» parmi ceux qui ont **au moins un** élève à BEP.

Ce n'est pas la prévalence du BEP dans la population générale des élèves !

UNE HIÉRARCHIE DES « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

- On peut noter :
- Forte présence de besoins «scolairement construits » (ce qui ne signifie pas « inventés ») comme…
- le déficit d'attention (65%)
- les « dys » (64%)
- l'allophonie (54%)
- la catégorie un peu « fourre-tout » de « troubles des apprentissages » (37%) des élèves qui ne parviennent pas à acquérir les savoirs fondamentaux à l'école primaire
- Le taux très élevé d'enseignant-es du « trouble du spectre de l'autisme » (39%) interroge nombre de chercheurs et d'acteurs des systèmes éducatifs sans que nous soyons en mesure d'apporter une réponse.

UNE HIÉRARCHIE DES « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

- On note la faiblesse quantitative des « problèmes de comportement » (29%)

- Pourtant les enseignant-es déclarent par ailleurs (*cf. supra*) que ces problèmes sont un défi majeur.
- On sait par la littérature (Dupont 2021; Giuliani 2018) que les problèmes de comportement font l'objet d'une sorte de traduction médicalisante, ou de transformation en « souffrance » ce qui permet plus facilement d'obtenir des mesures d'aides qu'en invoquant l'indiscipline.
- Il est donc probable qu'une part des diagnostics figurant ici dans ce tableau (TDAH, « troubles des apprentissages », etc.) correspondent à l'origine à des « problèmes de comportement ».

UNE HIÉRARCHIE DES « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

- On remarque enfin que les handicaps au sens strict (« retard mental », handicap physique) ont peu d'importance quantitative (10%).
- Cela interroge, bien sûr, le sens même de l'inclusion scolaire, qui semble plus construire des problèmes scolaires qu'intégrer des élèves porteurs de handicaps.

LES CAUSES DE LA RESISTANCE À L'ÉCOLE INCLUSIVE

(SELON LES ENSEIGNANTS EUX-MÊMES)

LES CAUSES DE LA RÉSISTANCE À L'ÉCOLE INCLUSIVE

cause de résistance selon les enseignant-es	%
La surcharge de travail	96,3
Les listes d'attentes et délais entre signalements et diagnostics	93,7
Le manque d'enseignant·e·s spécialisé·e·s et d'assistant·e·s à l'intégration	91,7
Une formation initiale insuffisante	74,2
L'évaluation certificative des élèves "à besoins particuliers"	73,6
Le manque de considération de la part de la hiérarchie	68,4
Les difficultés dans le partenariat avec les familles	66,7
Une formation continue insuffisante	59,7
Le manque d'accompagnement de la part des directions	57,9
Le principe même de l'école à visée inclusive	55,0
La résistance idéologique du monde scolaire	48,2

CONCLUSION : UN RÉSULTAT EMBARRASSANT

CONCLUSION : UN RÉSULTAT EMBARRASSANT

- Les syndicalistes s'attendaient à ce que l'enquête montre que les enseignant-es critiquaient les conditions de travail et le manque de ressource, mais témoignaient de leur attachement au principe de l'inclusion scolaire.
- Le fait que plus de la moitié des répondants (55%) se montraient défavorables à ce principe était **embarrassant**.
- Le SSP se veut plus revendicateur. Il considère que l'enquête doit déboucher directement sur des demandes : diminution des effectifs par classe, généralisation du co-enseignement, simplification des procédures.
- Il faut passer le message aux autorités selon lequel « on ne peut pas continuer d'investir des moyens dans une individualisation inefficace qui épuise le corps enseignant ». Le SSP considère que la situation est mûre car les autorités seraient elles-mêmes conscientes de l'impasse et voudrait « penser la classe et pas seulement les individus ».
- Le SER est lui plus prudent et refuse de « décider à la place des autorités ». Donc il faudrait « éviter les ultimatum ». Pour le SER, les cantons n'accepteront pas d'évoluer si les syndicats eux-mêmes ne s'imposent pas une réflexion de fond. Il propose l'idée de réclamer des assises Le SER lancera d'ailleurs avec son organisation faitière suisse, le L^{CH}, une « journée suisse de l'éducation » sur le thème de l'école à visée inclusive le 5 septembre 2025.

CONCLUSION GÉNÉRALE

- Animées des bonnes intentions, les politiques inclusives posent de nombreux problèmes.
- Les enseignants sont épuisés
- Les familles sont insatisfaites
- Les élèves «à besoin particulier» sont de plus en plus nombreux.
- La préoccupation pour les apprentissages et pour la didactique s'est affaiblie, sous l'influence des adaptations et des aménagements.
- Il faut probablement réaffirmer le caractère collectif et didactique du métier d'enseignant.
- **Abandonner le caractère à la fois «total» et hétéroclite du concept de «besoin particulier».**
- Réduire le nombre d'élèves par classe et réduire la part des «cliniciens» dans l'école.
- Résoudre les problèmes scolaires par le scolaire et non par la médicalisation.