

Au nom de l'inclusion

Les contradictions
d'une ambition scolaire

Laurent Bovey
Héloïse Durler
Philippe Losego
Valérie Angelucci
Alexandre Sotirov



Laurent Bovey

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

6

Une individualisation des parcours

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

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

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

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

Ce chapitre⁴⁵ met en lumière deux effets des politiques inclusives sur les nouveaux dispositifs interstitiels conçus

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

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

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

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

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

Les déplacements des élèves sont également des signes de différence. Les va-et-vient entre la classe et les séances de thérapie (logopédie, ergothérapie, psychomotricité, art-thérapie) ou entre la classe et un local de dégagement signalent aux camarades l'élève qui bénéficie d'aide. De même, voir un ou une enseignante spécialisée auprès d'un élève en classe suffit à le (re)marquer. Rares sont les classes dans lesquelles la co-présence d'un ou une enseignante spécialisée est pensée pour l'ensemble du groupe sous forme de co-enseignement ou de co-intervention plutôt que comme une forme d'intervention individuelle auprès d'un élève spécifique. Dans le canton de Vaud, comme en Suisse de manière générale, le financement des mesures dites renforcées pour les élèves en intégration est rattaché à un élève en particulier, non pas à un groupe d'élèves ou à une classe entière. De fait, lors d'une intervention en classe ordinaire, les enseignants et enseignantes spécialisées n'accompagnent souvent qu'un élève à la fois⁴⁶. C'est le cas dans la classe de primaire dans laquelle a été réalisé le croquis qui suit. Les élèves ont entre 6 et 7 ans.

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

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



Un élève, Alexei⁴⁷, à qui on a diagnostiqué un trouble du spectre autistique avant son entrée à l'école, se situe sur le croquis à gauche de la salle de classe, il est assis à une table tournée contre la fenêtre. D'après l'enseignante, cette position de biais est d'ordre pratique : sur la fenêtre sont collés des pictogrammes ou des mémentos (les chiffres de 0 à 10, les lettres de l'alphabet, les jours de la semaine). Cette position est également pensée pour éviter à Alexei d'être perturbé par les autres élèves et lui permettre de se concentrer. Elle facilite aussi l'intervention d'une enseignante spécialisée, d'une assistante à l'intégration et d'une assistante socio-éducative qui se relayent et l'accompagnent presque en permanence en classe.

⁴⁷ Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms sont fictifs.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

certaines écoles. Dans un établissement, la direction de l'école et l'assurance-invalidité⁴⁸ ont confié à un enseignant spécialisé la responsabilité d'un projet de classe spéciale qui sert de laboratoire de détection d'élèves à risque de se retrouver sans diplôme et placés dans une formation professionnalisante. Cette entrée inédite de l'assurance-invalidité dans un établissement scolaire marque un tournant dans la collaboration entre l'école et d'autres instances étatiques habituées à intervenir chez les jeunes adultes après l'école. En effet, les enseignants et enseignantes ont depuis longtemps préparé leurs élèves au monde professionnel, mais une telle détection précoce n'a jamais été aussi prononcée. Une cellule⁴⁹ regroupant des experts et expertes issues de plusieurs services de l'État de Vaud a sélectionné – sur dossiers et à partir d'observations menées en classe – huit élèves âgés de 14-15 ans. À la suite de cette sélection, les élèves ont été réaffectés dans une nouvelle classe spéciale créée autour d'un projet pédagogique conçu par un enseignant spécialisé. Ce projet particulier est raconté par cet enseignant dans le cadre d'un mémoire professionnel (Bassegoda, 2019).

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

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

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

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

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

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

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

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

Case management et coaching : des dispositifs d'activation scolaire

Cette préoccupation accrue pour une détection et une formation professionnelle précoce des élèves les plus faibles n'est pas nouvelle. Dès la fin du 19^e siècle sont créées en Suisse comme ailleurs des colonies de travail (agricole surtout) pour les « récalcitrants à l'école obligatoire » (Ruchat, 1995) ; l'idée est à la fois de remettre ces élèves déviants sur le droit chemin (Avanzino, 1993), de sortir de l'école des élèves qui dérangent et de préparer une main-d'œuvre, certes peu formée, mais bon marché et surtout qui ne sera pas à charge de la société (Veya, 1998). Au cours du 20^e siècle, le développement de la formation duale en apprentissage (choisie en Suisse par les deux tiers des jeunes) permet une entrée en formation professionnelle rapide (dès l'âge de 15 ans). Mais, depuis quelques années, l'âge d'entrée en apprentissage ne cesse de reculer et se situe en moyenne autour de 18 ans aujourd'hui⁵⁰. Au sortir de l'école obligatoire, il reste donc, pour beaucoup de jeunes, trois ans à occuper avant d'entrer en formation professionnelle.

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

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

statistiques vaudoises, si 6 % des élèves passaient par une mesure de transition ou un raccordement⁵¹ au sortir de l'école obligatoire en 1991, ils étaient 23 % en 2020 (DGEO, 2022). Cette hausse importante d'élèves en transition est le résultat de la spécialisation de certains métiers manuels qui exigent, dans certaines disciplines, une maîtrise que les candidats n'ont pas au sortir de l'école obligatoire. Mais c'est surtout une contraction du marché de l'apprentissage qui limite le nombre de places disponibles dès les années 2000 et retarde l'entrée en apprentissage (Meyer, 2009). En compétition pour trouver des places de formation, les élèves ayant un parcours dans l'enseignement spécialisé ne sont pas les mieux lotis. Ils sont précarisés par cette transition.

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

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

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

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

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

Une séparation encadrée

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

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

Références

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

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

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