

INCLUSION SCOLAIRE EN SUISSE ROMANDE : DES ENSEIGNANTES EN QUÊTE DE JUSTICE ?

Héloïse Rougemont (Haute école pédagogique du Canton de Vaud)

Mylène Ducrey (Haute école pédagogique du Canton de Vaud)

Abstract " A quelle occasion et en quoi la mouvance de l'inclusion scolaire m'a posé question, en termes d'identité professionnelle ? °. C'est l'une des questions qui ont été posées à un groupe d'une dizaine d'enseignant·e·s suisses-romand·e·s, réuni·e·s autour d'analyses collectives de récits d'expériences professionnelles, à l'occasion d'un programme de formation postgrade. Les récits élicités relèvent d'une part de fortes tensions professionnelles, aggravées par une conception majoritairement biomédicale, individualisante et déficitaire de la réponse pédagogique à la différence. Ils relèvent, d'autre part, une oscillation récurrente entre deux types de réponses à l'injustice : la redistribution et la reconnaissance. Comment accompagner les élèves en répondant à la fois à leur besoin d'être ou de faire " comme tout le monde ° et à leurs besoins éducatifs particuliers ?

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Ce que certain·e·s appellent, dans le canton de Vaud, le "chantier" de l'école inclusive s'inscrit en réponse à de nombreuses problématiques, en soulève de nouvelles et reconfigure les conditions et prescriptions à l'égard du travail enseignant. Les autorités conçoivent ce chantier au moyen du *Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire* (Concept 360°) (DFJC, DGEO, SESAF et SPJ, 2019)¹, impliquant la promotion d'offres de formation continue et postgrade destinées aux directions d'écoles et au corps enseignant en exercice. La recherche présentée dans cette contribution se déroule dans le cadre d'une formation postgrade² destinée à des enseignant·e·s de tous les degrés de la scolarité souhaitant développer des connaissances

¹ Disponible sur <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>.

² Certificat d'études avancées (CAS, 12-15 crédits ECTS) " Différenciation et gestion de classe : enseigner pour et avec la diversité ". Haute école pédagogique du canton de Vaud.

pour mieux “enseigner pour et avec la diversité”. Le dispositif a été pensé comme un laboratoire de formation par la recherche collaborative et de production de connaissances sociales et pédagogiques, dans lequel les expériences vécues et problématisées par les participant·e·s rencontrent les conceptualisations théoriques d’expert·e·s.

À partir d’une question ouverte – à quelle occasion et en quoi la mouvance de l’inclusion m’a posé question en termes d’identité professionnelle ?– un groupe d’une dizaine d’enseignantes ont produit des propositions de récits d’expérience, selon la méthode d’analyse en groupe. Inventée par Michel Mercier et formalisée par Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli (2009), cette méthode génère des données directement ancrées dans les expériences professionnelles des participant·e·s et problématisées collectivement. Cette contribution présente une analyse des thématiques qui émergent de la comparaison des dix propositions entre elles. Celles-ci évoquent des situations emblématiques de tournants dans la carrière et l’identité professionnelle de ce public.

DISPOSITIF

Le programme comprend douze séances, inaugurées par une analyse de pratique professionnelle fondée sur des récits d’expérience. Les participantes proposent tour à tour un récit “portant sur une situation ou une expérience directement vécue qui lui semble significative du problème” (Van Campenhoudt et al., 2009, p. 5).

Chaque question d’amorce initiant les récits d’expérience a été négociée en amont avec les formateurs ou formatrices expert·e·s invité·e·s pour la nourrir leur thématique³. Celle dont il s’agit ici est : à quelle occasion et en quoi la mouvance de l’inclusion scolaire m’a posé question, en termes d’identité professionnelle ? Son but est de solliciter directement ce qui a été vécu comme “relevant de l’inclusion” : y a-t-il eu un “avant” et un “après”, en quoi et à quel point la posture professionnelle en a-t-elle été affectée ? Elle manifeste la volonté de ne pas considérer l’inclusion comme un acquis et privilégier un regard pragmatique et enraciné dans les processus se déployant au nom de l’inclusion.

³ Ici “ un espace de réflexion partagée sur les fondements historiques, conceptuels et éthiques de l’inclusion ”.

Du côté du formateur et des formatrices impliqué.e-s, ce bloc thématique réunissait des membres de trois équipes distinctes de la HEP-Vaud (dont les deux co-auteur.e-s de ce texte). Le programme était dès le départ structuré de façon à établir un dialogue articulant des expertises disciplinaires variées, autour de l'inclusion. Créer un "espace de réflexion partagée" ne constituait donc pas un défi uniquement pour les participantes, mais également pour nous-mêmes en tant que chercheur.e-s.

RESULTATS

Le tableau ci-dessous présente sommairement les propositions de récits des participantes. Chaque titre destiné à cibler le problème est choisi pendant l'analyse et par le groupe, au terme de chaque proposition de récit. Les récits ne sont pas présentés dans l'ordre de leur énonciation, mais suivant un regroupement opéré en fonction des deux axes d'analyse qui ont émergé d'eux : l'individualisation de la réponse pédagogique et le thème de la justice.

Situation	Description de la situation
1. Dans sa bulle...	Alba ⁴ décrit un questionnement intense, provoqué par l'arrivée d'une élève dont les comportements entravent la socialisation dans le groupe-classe. Elle ne trouve pas un terrain d'entente avec la mère (pour qui " tout va bien °) et semble regretter le manque d'arbitrage que la démarche diagnostique préalable d'une tierce personne aurait permis. Elle se dit prête à accueillir cette enfant pour autant qu'elle puisse obtenir de l'aide (" les outils °).
2. Impuissance...	Léïa accueille une petite fille avec un retard scolaire important, en raison de multiples problèmes de santé. La situation est constatée précocement et jugée suffisamment problématique pour qu'elle en parle à son doyen. Cette enfant nécessite un accompagnement constant, mais les demandes d'aide auprès du doyen n'aboutissent pas. L'enseignante se sent perdue : elle ne sait pas comment faire et n'a pas assez d'outils.
3. Tout va bien se passer	Olivia accueille un élève sénégalais après son passage en classe d'accueil. Jamais scolarisé auparavant et ne maîtrisant que partiellement le français, l'élève accumule un retard excessif pour évoluer dans une classe de 7 ^e . Cet accueil implique la collaboration avec un enseignant (non spécialisé). Elle constate un écart entre les encouragements de son collègue à son égard et ses propres compétences qu'elle estime insuffisantes pour accompagner cet élève en classe. Ce sentiment prend le dessus, jusqu'à envisager l'arrêt de travail.

⁴ Tous les prénoms sont fictifs et ont été choisis par les participantes.

4. Un enrichissement inattendu	Clara décrit une expérience positive de l'inclusion à travers l'accueil d'un enfant trisomique. Cette expérience idéalisée de prime abord, rencontre une réalité concrète qui contrarie les bénéfices prévus mais s'ouvre à des bénéfices imprévus.
5. Face à la violence	Claire convoque un souvenir assez ancien. Devant accueillir un élève violent envers lui-même et envers les autres, dans une classe surchargée, elle perd tous ses repères et moyens. Sans ressources, elle se demande si elle doit se "former pour ° ou si sa tolérance personnelle est trop basse.
6. Gestion impossible...	Marion relate une situation lors d'un remplacement d'une matinée, auprès de jeunes élèves du 1 ^{er} cycle primaire. Elle se retrouve exposée à la violence d'une élève décrite comme "en inclusion ° et voulant "mettre à sac la classe °. Même avertie, l'enseignante est sidérée par l'aspect incontrôlable de la situation qui rend la gestion de classe et l'enseignement impossibles. Ce court instant suffit pour la "vider °, la "déstabiliser ° et la questionner en profondeur.
7. Maltraitance ?	Lia évoque d'abord l'hétérogénéité croissante des classes, occasionnant un questionnement depuis 4 ans et la nécessité de "trouver autre chose en classe °. Réorientée vers la circonscription d'un récit, elle choisit le cas d'une élève qui réintègre une classe ordinaire, selon le souhait insistant de ses parents, après avoir été scolarisée dans une classe d'enseignement spécialisé. Sous la pression de sa mère, l'élève manque les tests de façon à connaître leur teneur pour les apprendre par cœur. Lia décèle de la maltraitance dans l'acharnement des parents et se sent très mal à l'aise face à l'obligation de réussite scolaire que cette élève ne pourra satisfaire et qui, prise dans un cercle vicieux, est mise et se met à l'écart ; Lia la sent malheureuse.
8. Différencier sans diagnostic	Dominique intervient à l'École de la transition, sans maîtrise de classe. Régulièrement confrontée à la détresse psychologique et à la démotivation de ses élèves, elle souhaite acquérir des outils pour mettre en place de la différenciation pédagogique. Quand bien même, elle se dit démunie dans ses tentatives, faute d'informations sur ses élèves, retenues par le maître de classe et la médiatrice, car jugées trop "confidentielles ° ou "intrusives ° pour être divulguées.
9. Surenchère	Norah décrit les mesures prises dans un établissement pour rentabiliser les heures d'enseignement spécialisé et favoriser le co-enseignement en concentrant les élèves en difficulté dans deux classes et la négociation qu'elle mène avec la direction de l'établissement au moment de constituer sa classe. Elle se voit peu à peu attribuer des élèves supplémentaires et accepte les nouvelles conditions tout en demandant confirmation des aides promises. Mais les arrangements ne sont finalement pas tenus, sous prétexte qu'il ne reste plus de ressources à attribuer à sa classe. Norah se retrouve, seule et sans le soutien promis, titulaire d'une classe qui réunit pourtant des élèves nécessitant de l'aide (et y ayant droit). Elle se sent trahie.

10. L'inclusion qui exclut	Lea mime avec ironie ses interactions de début d'année avec une enseignante spécialisée, une enseignante d'appui puis des parents d'élèves, lorsqu'ils lui présentent à tour de rôle les horaires durant lesquels ses élèves seront sortis alternativement de la classe, pour bénéficier d'aides ou de consultations extrascolaires (logothérapie, psychomotricité). Elle s'interroge : " quand est-ce que j'enseigne à ma classe ?! ". Elle constate ainsi que les mesures prises au nom de l'inclusion ont pour effet d'exclure les élèves du groupe-classe.
----------------------------	--

BESOINS SPECIFIQUES, REPONSES INDIVIDUELLES

La première caractéristique (8/10 propositions) est la réduction d'une problématique, censée relever de la visée inclusive, à des situations individuelles d'élèves, convoquées pour représenter de manière emblématique les difficultés liées à la "mouvance de l'inclusion".

Cela suggère une conception de réponse pédagogique à la différence relevant du paradigme de l'intégration scolaire, plutôt que de la visée inclusive (Vienneau, 2002). Émergeant dans les années 1990, cette conception biomédicale, individualisante et déficitaire de la différence est omniprésente. Plaisance (2013) considère cette conception de l'intégration comme une réforme partielle, dans la continuité du spécialisé et affirme "les enfants accueillis auraient uniquement eu un statut de "visiteurs" et non celui de membres à part entière de l'institution. Ils restaient en quelque sorte sur le seuil, dans un entre deux" (p. 21). Il préconise pour l'inclusion "la formation de groupes hétérogènes d'enfants", "la flexibilité des structures" (p. 23) dans "un travail en équipe qui est aux antipodes de l'action isolée d'un éducateur" (p. 24).

La centration sur l'individu-problème engage une tension dans le métier : peut-on réellement faire progresser une classe à un rythme donné pour tou-te-s, tout en se préoccupant du besoin de chacun-e ?

Les propositions centrées sur un-e élève ont toutes en commun de mentionner un fort sentiment d'impuissance⁵ : cette centration interroge la compétence de l'enseignant-e ordinaire, puisqu'elle renvoie à des lacunes pouvant être compensées tantôt par une montée en compétence, tantôt par des apports externes. Certains facteurs systémiques et contextuels émergent ainsi des propositions, qui semblent,

⁵ Seule exception, la proposition de Clara qui qualifie de " joli défi " l'accueil d'un " élève trisomique ".

pour le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) constituer soit une protection, soit une menace :

- une protection : leviers hors de contrôle liés à la famille (Alba, Lia), ressources dues ou promises, mais qui n'arrivent pas (Léïa, Norah), "manque d'outils" ou de compétences (Alba, Léïa, Claire, Marion, Lia, Dominique) et manque d'informations (Dominique);
- une menace : pression sélective dans les degrés d'orientation à la fin de l'école primaire (Léïa, Olivia, Lia), présence de troubles graves du comportement chez un enfant (Claire et Marion).

Chez Alba et Léïa, l'évocation de leviers externes à la situation de d'enseignement-apprentissage en classe (parents/gestion des ressources) vient probablement protéger le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), car leur impuissance déclarée est associée à l'évocation récurrente d'un "manque d'outils". Ce manque permettrait de situer le problème hors du domaine de leurs compétences professionnelles. Couplé à ces facteurs externes, "hors de portée" et entravant leurs décisions (parents réfractaires, aide promise non honorée), il aurait un effet déculpabilisant malgré l'impuissance ressentie.

Tout comme dans les propositions de Léïa et Lia, Olivia se trouve confrontée aux contradictions de la sélection à la fin de la 8^e année primaire⁶ et de l'injonction inclusive. Elle devrait faire rattraper plusieurs années de retard scolaire à l'un de ses élèves, tout en assurant simultanément les progressions de l'ensemble de la classe et garantissant une orientation avantageuse. L'insistance du collègue à la rassurer amène pourtant Olivia à assimiler l'impossibilité de faire progresser l'élève en classe à sa propre incompétence.

Claire et Marion renvoient essentiellement à un sentiment d'impuissance intense et se centrent chacune également sur une seule élève, dont les difficultés de comportement provoque un questionnement en termes d'identité et de compétence professionnelle. Claire affirme manquer de ce "quelque chose" qui aurait rendu la situation plus supportable et conclut en relevant un manque *indéfini* : "je ne sais pas

⁶ Dans le canton de Vaud, la transition de l'école primaire à l'école secondaire s'opère à la fin de la 8^e année : les élèves sont orienté·e·s, sur la base de leurs résultats scolaires en fin de 8P, vers des filières différenciées, conditionnant leur accès futur aux formations et aux carrières professionnelles. L'enseignement dans les degrés 7-8P est fortement marqué par ce processus de sélection.

comment réagir avec des enfants violents. Pour moi c'est quelque chose de très difficile où je trouve qu'*il me manque vraiment des...* enfin, on n'est pas formé pour... ou bien... enfin voilà, peut être que ça fait résonner quelque chose chez moi". La proposition de Marion est très similaire et aboutit au même type d'interrogation : "je sais pas gérer ça. Je sais pas... je sais pas... enseigner...".

Dominique et Lia partagent le fait d'évoquer une accumulation de situations amenant une évolution de leur questionnement sur plusieurs années et identifient toutes deux le problème à des lacunes précises justifiant l'envie et le besoin de se former pour faire face aux défis de l'inclusion.

La situation de Dominique est abordée d'emblée sous l'angle de la différenciation pédagogique envisagée comme une solution pour motiver ses élèves et les faire gagner en autonomie. Le cas de Lia se déroule, comme ceux de Léïa et d'Olivia, dans un contexte de pression à la fin de l'école primaire, où le retard de l'élève semble d'autant plus ingérable qu'il intervient dans ces années si sélectives. Lia convoque le rôle que jouent les parents, dans la présence de cette élève qui n'" avait pas sa place mais les parents voulaient absolument qu'elle re-rentre dans le cursus ordinaire".

Les propositions de Lia et Dominique partent toutes deux d'un commentaire général sur le groupe classe et sont réorientées par l'animatrice de la MAG vers une expérience vécue et située. Le choix d'opter, par défaut, pour des situations individuelles est révélateur de leur façon de problématiser. En déclarant "ne pas avoir des outils spécifiques pour essayer (...) de faire de la différenciation (...) pour pouvoir aussi aller cibler les élèves qui sont plus à problèmes", on comprend que la différenciation est envisagée comme une intervention individuelle ponctuelle. Ces deux propositions sont d'ailleurs les seules qui font explicitement état de "diagnostics" (connaître les déficiences de chaque élève pour répondre au cas par cas), ce qui suggère un point de vue individualiste de la réponse pédagogique face aux différences entre les élèves. Si Lia et Dominique ne ménagent pas leurs efforts pour que chacun-e de leurs élèves s'en sorte, elles n'entrevoient pas d'autres solution qu'individualiser, face à une classe qui ne se présente plus comme un groupe, mais comme une somme d'individus.

Si la plupart des propositions ont privilégié l'entrée individuelle pour exprimer la remise en question de l'identité professionnelle, celles proposées par Norah et Lea s'en distinguent. Peut-on comprendre pourquoi l'une d'entre elles a été choisie pour être analysée par le groupe, malgré son caractère "marginal" ?

Norah évoque une forme de fatalité par rapport à un système qui fonctionne “pour lui-même” et qui aboutit à des situations paradoxales. Sa proposition est, en effet, ponctuée de “ok”, “pas de soucis”, dont le ton ironique laisse deviner une surenchère et une chute dramatique. Face aux engagements que sa trop bonne disposition à rendre service lui a fait prendre, elle se retrouve seule et, à l’instar d’Olivia et Leïa, trahie.

Dans la proposition de Lea, on découvre la contradiction qui réside dans la multiplication des mesures d’aides programmées pour les élèves jugé.e.s en difficulté. La ventilation des élèves dans des activités hors-classe avec d’autres intervenant.e.s éprouve les limites organisationnelles de l’enseignante et rend difficile le maintien d’un groupe classe pérenne. Lea se sent dépouillée de sa relation aux élèves et se demande “quand est-ce que j’enseigne à ma classe !?”

Norah et Lea ancrent directement leur réflexion dans une remise en question générale sur l’organisation des ressources. Rien de ce qu’elles avancent ne semble remettre en question leurs compétences : elles ne se servent pas d’éléments systémiques externes pour protéger leur SEP mais pointent une mauvaise organisation, dans leurs établissements.

UNE JUSTICE OSCILLANT ENTRE RECONNAISSANCE ET REDISTRIBUTION

Ce qui frappe en second lieu, dans, c’est la teinte généralement négative des récits proposés par les participantes, qui laisse entrevoir une aporie relevant d’un débat éthique plus vaste : celui qui interroge la justice sociale en termes universaliste et/ou relativiste (Dupertuis et Gottraux, 1990, repris par Rougemont, 2014, p. 58). Faut-il revendiquer le caractère universel des droits humains⁷ ou développer des attentions adaptées de cas en cas, quitte à assumer certaines “inégalités de traitement” *en apparence*, au nom de l’irréductibilité des diversités et de l’impossibilité d’établir des conventions universelles?

Comment accompagner les élèves en répondant à la fois à leur besoin d’être ou de faire “comme tout le monde” et à leurs besoins éducatifs particuliers?

⁷ A commencer par le premier article de leur Déclaration universelle : “ Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité *et en droits* ”.

L'aporie a été traitée par Fraser (1998) à partir de la question suivante : qui compte comme sujet de justice? Dans les conflits sociaux, quelles sont les personnes dont les intérêts et les besoins méritent la considération? Fraser prend le contre-pied de la thèse selon laquelle la reconnaissance est un besoin fondamental universel, qui passe par le regard d'autrui. Pour elle, ce postulat reviendrait à dire que la reconnaissance doit s'appliquer à tout le monde, en tout temps (tout le monde aurait toujours besoin d'être reconnu). Cette universalité serait moralement et politiquement intenable : toutes les différences ne génèrent effectivement pas de prétentions à la reconnaissance et il est impossible d'établir une liste des types de reconnaissance dont tout le monde aurait tout le temps et partout besoin. Bien souvent, les groupes et les individus munis des codes et marqueurs socialement et culturellement valorisés sont déjà, d'une certaine manière, reconnus : ils constituent même une norme "à suivre" et par rapport à laquelle sont mesurées les différences des autres groupes ou personnes, en termes d'écart. Par conséquent, la reconnaissance doit être pensée non pas comme un besoin humain en soi, mais comme un remède à l'injustice et, donc, constituer une réponse concrète à des torts subis.

Fraser (1998) constate que les mouvements militants orientés vers la justice sociale se distinguent (et se divisent) avant tout en fonction des éléments suivants :

- Ils se basent sur des conceptions distinctes de l'injustice : pour les premiers, celle-ci provient d'une distribution inégale des ressources socio-économiques (par exemple exploitation, inégalités salariales, moindre accessibilité à certains lieux et services); pour les seconds, l'injustice agit par les représentations qui reproduisent la domination culturelle, le mépris et le déni de reconnaissance;
- par conséquent, ils envisagent différentes façons de remédier à l'injustice : la redistribution (restructuration économique) ou la reconnaissance (changements de type symbolique, dans les représentations).

Le "pilier normatif"⁸ qui articule redistribution et reconnaissance est la parité de participation. Celle-ci requiert, pour se concrétiser et dans chaque situation rencontrée, de se poser les questions suivantes : est-ce que la personne considérée est empêchée de rechercher l'estime sociale dans des conditions équitables? Est-ce qu'elle peut participer de façon égale à la fabrication de ses conditions d'existence?

⁸ Guide et fil conducteur de cette philosophie morale, qui constitue un repère permettant de prendre des décisions politiques dans des situations diverses.

De cas en cas et pour ce faire, elle aura besoin que l'on améliore ses conditions objectives, par la redistribution, ou alors que l'on améliore ses conditions subjectives, par la reconnaissance c'est-à-dire en promouvant des modèles institutionnels exprimant un égal respect pour elle ou pour ses proches. Il s'agit par ailleurs de se demander, toujours de cas en cas, si cette personne a besoin :

- qu'on la considère comme semblable à n'importe qui?
- que l'on reconnaisse ses spécificités?

Là où le mépris se présente comme un déni du droit à être semblable de certaines personnes, la reconnaissance universelle se présente comme un antidote valable; là où, au contraire, c'est la spécificité identitaire de quelqu'un qui est dénigrée, c'est la reconnaissance de la différence qui devrait s'activer.

La question de la justice est posée par les enseignantes. Elle se traduit dans leur propositions par ces observations qui peuvent s'articuler entre elles :

- Accepter le principe qu'il est nécessairement positif qu'un-e élève soit enclassé-e dans une classe ordinaire au plus proche de son groupe d'âge comporte le risque de mettre l'élève en difficulté. Si les besoins spécifiques de l'élève ne sont pas identifiés et pris en charge de façon précoce, son retard scolaire risque de s'accroître irrémédiablement. On compromet ainsi sa scolarité et, potentiellement, ses chances futures d'accéder à une situation socio-économique avantageuse ou, pire, les chances de l'ensemble des élèves, dans les dernières années sélectives.

C'est probablement ce qui pousse Alba, Leïa et Olivia à chercher des réponses dans une meilleure redistribution des ressources, à leur bénéfice. Cette stratégie est accentuée par le Concept 360° qui segmente l'ensemble des prestations possibles par niveaux d'intervention, en tenant compte "de l'intensité du besoin auquel il s'agit de répondre et donc corollairement du type de collaboration à mettre en œuvre (souple/étroite, peu formalisée/formalisée)" (DFJC et al., 2019, p. 3). L'aide est ici directement conditionnée par l'identification d'un besoin, ce qui peut parfois inciter les enseignant.e.s à accentuer ce besoin. Dans les trois cas, les besoins des élèves entrent donc en résonance avec ceux des enseignantes, en termes de redistribution.

- En voulant, en outre, éviter l'étiquetage (ou une dégradation de l'estime de soi de l'élève) produit par un enclassement dans un degré inférieur, on réduit sa participation aux tâches du groupe, nourrissant ce même mépris duquel nous souhaitons le ou la protéger.

Le récit envisagé par Léïa interroge l'accueil d'un-e élève dans sa classe d'âge, lorsque le "retard" est jugé trop important. Accueil voulu pourtant inconditionnel par certain-e-s initiateurs et initiatrices de l'école inclusive qui, comme Forest (1988), posent la nécessité que "que tous les enfants fréquentent l'école de leur quartier et participent aux activités d'une classe d'élèves du même âge" (p. 271). Le système scolaire actuel (même âge et même rythme) induit cette valorisation de l'enclassement de tou-te-s les élèves avec des camarades de leur âge. Un placement dans un degré inférieur participerait, en effet, de l'étiquetage de cette élève, jugée "en retard dans sa scolarité" (problème de reconnaissance). Mais si l'école (inclusive ou pas) vise en priorité le progrès des élèves dans leurs apprentissages, un enclassement dans un degré inférieur permettrait à cette élève d'avancer en parallèle des autres élèves. Ce faisant, il ne lui serait pas dénié son statut de "partenaire à part entière" (Fraser, 2004, p. 158), puisqu'elle pourrait participer aux tâches et interactions collectives. Lia questionne les dommages qu'encourt la participation de son élève : "je la sentais complètement rejetée et mise à l'écart, donc "inclusion" oui mais... elle se mettait elle-même à l'écart des autres, aussi. C'est l'envie des parents qu'elle soit là, mais en même temps c'était maltraitant, je trouvais. Je la voyais malheureuse".

- "Donner plus" d'attention (et/ou de soutien) à certain-e-s élèves, soustrait cette attention (et/ou ce soutien) à celles et ceux qui "vont bien". Il nous semble ici pertinent de relever que l'adjectif "particulier" est un adjectif qualifiant, par défaut, un besoin éducatif qui n'est pas commun, pas standard, pas partagé et donc propre à un-e élève en *particulier*. On peut ainsi considérer qu'une tension au moins définitionnelle se crée, à des degrés divers, entre le(s) besoin(s) *d'une* personne et le(s) besoin(s) "de toute le monde". Pire encore, lorsque l'on parle d'un-e "élève à besoins éducatifs particuliers" : de là à désigner cette personne tout entière comme celle dont la particularité des besoins prive durablement les autres de la satisfaction des leurs, il n'y a qu'un pas.

Claire et Marion ont en commun d'exprimer une préoccupation pour les autres élèves agressé·e·s et pour elles-mêmes. Toutes deux associent à la mouvance de l'inclusion et selon une chronologie parfois reconstruite, une demande de reconnaissance universelle pour elles-mêmes et pour les autres élèves (quel est ce "nouveau" métier, dans lequel nous n'avons pas le droit d'être protégé·e·s comme le devrait être n'importe qui ?).

- L'individualisation excessive des programmes met en péril le groupe classe.

La limite soulevée par Norah est, comme dans les propositions de Lia et Dominique, liée à la quantité et à l'accumulation de besoins spécifiques variés chez les élèves. Elle s'en distingue cependant en ce qu'elle explore la possibilité de rentabiliser les ressources ou de sortir de la logique "un besoin dûment prouvé (ou diagnostiqué) équivaut à une aide". Cette exploration se heurte à une limite : le risque avéré de recréer des espaces séparatifs (non-reconnaissance d'une commune humanité).

La proposition de Lea, "l'inclusion qui exclut", est similaire : elle met en avant la contradiction qui réside dans les interventions et les programmes individualisés. Si la majorité des propositions s'organisent autour d'une mauvaise distribution des ressources pour palier une ou plusieurs situation(s) individuelle(s), c'est paradoxalement celle qui met l'accent sur un "trop" qui sera choisie pour l'analyse en groupe. Lea questionne les contraintes que fait peser l'organisation des mesures d'aide sur ses possibilités à garantir leur appartenance à un groupe (reconnaissance universelle). Peut-on réellement parler "d'exclusion" dans une situation où le collectif se désagrège, ou est-il ici plutôt question d'un degré extrême d'individualisation ?

Les propositions de Lea et Norah se rapprochent de celles d'Alba et de Marion en ce qu'elles questionnent une redistribution défavorable. Leurs revendications de justice ne sont cependant pas orientées vers un gain en leur propre faveur, mais en celle de leurs élèves, dont la parité de participation est menacée.

Les propositions de Lia et Dominique partagent une préoccupation pour la reconnaissance des différences, mais sans que nous puissions être certain·e·s que cela corresponde à un réel besoin des élèves. Elles font en outre clairement état d'une préoccupation pour une reconnaissance de type

universel, à propos de leurs élèves. Leur action se trouve questionnée par une oscillation entre reconnaissance des spécificités et de la commune humanité.

SYNTHESE ET CONCLUSION

Des six premières situations, émerge une thématique qui sous-tend l'ensemble des propositions et se renforce au fur et à mesure de la problématisation : celle de la centration sur l'élève et ses difficultés. Nous pourrions nous attendre à ce que cette centration induise une préoccupation pour la prise en compte de besoins supposés différents chez certain·e·s élèves, engageant une réflexion en termes de reconnaissance de la différence. Pourtant, au lieu d'engager une réflexion, avec les élèves, sur la façon dont ils ou elles souhaiteraient voir traitées leurs différences, il semble que la focalisation sur des "individus-problèmes" plutôt que des "situations-problèmes" augmente le sentiment d'impuissance de l'enseignant·e, de façon proportionnelle à l'écart à la norme décrit dans chaque situation (par exemple troubles de comportement ou violence). Les dimensions sociales et structurelles sont mobilisées comme des entraves plutôt que comme des possibilités et associées à des explications ne pouvant qu'engager la responsabilité individuelle des élèves (éventuellement de leurs parents) et des enseignant·e·s. Pour protéger leur SEP de l'impuissance ressentie, les enseignantes concernées dénoncent une inégalité d'ordre redistributif (les moyens consacrés aux besoins hors norme des élèves sont insuffisants et cela prêterite notre travail).

Au niveau des apprentissages, nous voyons que les mesures obligent souvent les enseignant·e·s à individualiser les programmes pour chaque élève, puisqu'ils et elles ne parviennent à réunir leur groupe classe qu'à de rares moments. Si les moments où la classe est réunie font exception, le reste du temps est dévolu à des tâches individualisées qui contribuent à accroître les écarts entre les élèves, à partir de leur capacité initiale à s'autoréguler⁹ (Laveault, 2007). Cela va à l'encontre de la promotion de la différenciation pédagogique – pensée pour la classe et *a priori* (Kahn, 2010).

Lia et Dominique font état d'une diversité de besoins plus ou moins identifiés, en même temps qu'une préoccupation pour la fabrication d'un groupe, uni non pas sur

⁹ Considérée comme l'un des principaux leviers de la réussite scolaire, l'autorégulation désigne l'aptitude des élèves à se fixer des objectifs personnels, à contrôler leur progression, à comprendre et utiliser les rétroactions et à ajuster leur action vers les objectifs visés.

un socle objectif (comment gagner en compétence pour faire avancer tout le monde dans les apprentissages), mais intersubjectif (je dois trouver un moyen pour rassembler ce groupe autour de quelque chose qui fait sens). Dans ces deux récits, la reconnaissance des différences entre en tension avec la reconnaissance d'une commune humanité. Le questionnement de Norah introduit, quant à lui, une tension entre redistribution et commune humanité.

Lea se situe dans un ailleurs, lié au fait d'avoir proposé une situation où les ressources (redistribution) ne manquent pas. Elle s'inquiète d'un déplacement des sujets de l'injustice depuis les élèves pointé.e.s comme "à besoins", vis-à-vis de celles et ceux "qui n'ont pas de besoin". Elle regrette de ne pas les "encourager", ce qui situe son propos au croisement entre reconnaissance et redistribution. Savoir si ces élèves ressentent cela comme une injustice, ou pas, permettrait d'affiner les hypothèses.

Lea dira cependant, des enjeux de son récit : "comment garder sa place de maitresse de classe, tout en accueillant les ressources à disposition ?". Nous observons donc que, dans ce contexte, même lorsque les enseignantes adoptent une définition plus complète de la justice sociale (redistribution et reconnaissance), ils et elles se retrouvent bloquées dans des tensions. Lorsqu'elles ne font pas défaut, les "ressources" représentent une entrave à la "place" du maître ou de la maîtresse de classe. Elles engagent une reconfiguration importante du métier et donc de l'identité professionnelle.

Dans toutes les propositions, les spécificités des élèves sont ciblées. On ne peut cependant pas parler de "reconnaissance des différences", même si l'on constate une volonté de les définir tout en suspendant le jugement. Pour analyser cela en termes de reconnaissance, il manque le point de vue des élèves (ont-ils ou elles besoin qu'on les considère comme n'importe qui, ou que l'on accepte, valorise ou considère leur différence ?).

Ce qui frappe véritablement, dans cette analyse, c'est que ces enseignantes, toutes expérimentées et acquises à la cause égalitaire, déclarent presque d'une voix manquer d'outils, de moyens, voire de compétences pour exercer leur métier ! Ne disent-elles pas autre chose ? Que la source du problème, c'est-à-dire la rigidité de l'enseignement, n'a cessé de croître, malgré l'hétérogénéisation du public scolaire, au point d'ouvrir la classe à des enfants pour qui se soumettre aux progressions rigidifiées établies par les programmes est tout simplement impossible; qu'elles sont sans cesse et simultanément soumises à deux tâches incompatibles : organiser des

situations d'apprentissage pour une classe d'élèves et s'occuper des besoins particuliers, y compris lorsque ces besoins ne relèvent pas des apprentissages scolaires; qu'elles sont par conséquent confrontées à des activités contrariées, empêchées, voire à des contre-activités (Clot, 2001).

Pour faire face aux difficultés induites par la mouvance inclusive, les enseignant-e-s réclament de l'aide. Leur en donner consisterait, comme pour les élèves, à leur offrir une mesure en plus, une de ces procédures qui sont la cause, ou le contexte causal de leur difficulté (Ogilvie, 2010). Réclamer cette aide et la recevoir, ne revient-il pas à accroître d'une part leur sentiment d'incompétence, leur impuissance et d'autre part les effets pervers d'une école qui exclut en prétendant inclure ?

REFERENCES

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-49.
- Dupertuis, C., & Gottraux, P. (1990). Pour un universalisme critique. Essai sur les droits de l'homme et la diversité des cultures. *Equinoxe*, 4, 51-62.
- Forest, M. (1988). Full inclusion is possible. *Impact*, 1(2), 3-4.
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale: entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, 17(3), 9-36.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du Mauss*, 23, 152-164.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D. (2007). De la "régulation" au "réglage": élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Paris: De Boeck Supérieur.
- Ogilvie, B. (2010). Au-delà du principe de scolarisation! *Ères: La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2, 13-22.
- Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 19-25.
- Rougemont, H. (2014). *Le ciment de mes ancêtres. Construction sociale et transmission informelle d'un conflit. Événements et destin commun en Kanaky-Nouvelle-Calédonie* (Doctoral dissertation, Université de Genève).

- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche. *SociologieS*.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion, fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.