

---

# Le rapport à la différence à l'école vaudoise

## Le rapport à la différence à l'école vaudoise : enjeux et écueils du développement du paradigme inclusif

**Stéphanie Bauer & Marie Jacobs**

*Haute école pédagogique du canton de Vaud  
33 avenue de Cour  
1014 Lausanne, Suisse  
stephanie.bauer@hepl.ch  
marie.jacobs@hepl.ch*

---

*RÉSUMÉ. Cette contribution s'intéresse au rapport à la diversité dans des textes officiels produits par le département d'éducation du canton de Vaud. En considérant le contexte de production de ces écrits ayant une valeur prescriptive et/ou légale, nous procédons à l'analyse de leur discours institutionnel à la lumière du carré dialectique. Celle-ci met en exergue des tensions dans le processus de reconnaissance de la diversité autour d'un axe oscillant entre invisibilisation/visibilisation de certaines catégories de public scolaire, et une forme de hiérarchisation symbolique dans la catégorisation des besoins pour le contexte de l'enseignement ordinaire. Enfin, l'analyse décrit comment ces textes conduisent à une logique de prescription de modalités de services divisant le territoire de l'action pédagogique.*

*MOTS-CLÉS : catégorisation ; diversité ; politiques éducatives ; inclusion scolaire*

---

## 1. Introduction

Le canton de Vaud, à l’instar de ses pays voisins, s’est récemment engagé à rendre son école plus inclusive avec le projet politique intitulé « Concept 360° » (2019). Le défi est de taille. Les enquêtes nous montrent en effet que la réussite scolaire est loin d’être la même pour tous·tes, et que le système discrimine un certain nombre de groupes d’élèves issu·e·s des minorités (Consortium COFO, 2019 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016). Par ailleurs, le canton possède une histoire scolaire plutôt séparative (Ramel, 2015 ; Losego, 2018), rendant le développement d’une école inclusive encore plus ambitieux. Deux enjeux en découlent. Un premier enjeu est celui de la réponse adéquate aux besoins variés des élèves ; le second est celui de la transformation structurelle de l’école et de ses pratiques dans son rapport à la diversité, en particulier dans la production de l’exclusion des élèves (Prud’homme *et al.*, 2011).

Le développement du paradigme inclusif en éducation est aujourd’hui un mouvement international qui semble aujourd’hui impacter un grand nombre de politiques éducatives. Ses principes sont souvent articulés autour des discours de l’UNESCO, en particulier les textes tels que la déclaration de Salamanque (Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture [UNESCO], 2014), les « principes directeurs pour l’inclusion dans l’éducation » en 2009 (UNESCO, 2009) et le Guide pour assurer l’inclusion et l’équité en éducation de 2017 (UNESCO, 2017). Ce dernier définit l’inclusion scolaire comme « un processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d’apprenants » (UNESCO, 2017, p.7). Selon Potvin (2014), une des explications de son succès est sans doute sa capacité à faire converger une série d’approches pédagogiques et scientifiques qui interrogent le rôle de l’école dans son rapport à la diversité. En effet, le paradigme inclusif représente une réponse consensuelle permettant d’intégrer une variété de courants tels que l’éducation interculturelle ou multiculturelle, la perspective critique et antiraciste et l’éducation à la citoyenneté. Il dépasse donc la seule lutte pour l’intégration scolaire des élèves en situation de handicap et vise aujourd’hui à construire une école qui prépare l’ensemble des citoyen·e·s à une société plus juste où chacun peut contribuer « avec et dans » ses différences (Potvin, 2014, p.189). Le paradigme inclusif pose donc d’emblée la légitimité de l’expression de la différence et critique, dans son enjeu transformatif, le rôle de l’école à faire justement un obstacle à l’apprentissage et à la réussite scolaire. Sans une interrogation explicite du rôle que joue l’école sur la construction de la « différence » en particulier, cette dernière court le risque de devenir une caractéristique naturalisée de l’élève, amenant ainsi à une réification de la différence, intrinsèque à l’individu et potentiellement seule explication de l’échec scolaire. Ce questionnement s’inscrirait ainsi dans une approche écologique visant à « rendre compte du caractère contextuel ou situationnel du handicap ou des difficultés scolaires, et ce, en identifiant les conditions sociales de leur apparition, de leur développement et de leur repérage institutionnel » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 95).

C’est dans cette perspective que bon nombre de travaux en sociologie de l’éducation ont justement critiqué l’effet des filières et des systèmes scolaires ségrégués, arguant que la “différenciation structurelle” avait l’effet pervers d’augmenter les inégalités scolaires (Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis et Charmillot, 2017 ; Monseur et Crahay, 2008). En effet, la démocratisation scolaire n’ayant pas eu les effets escomptés en termes d’égalité des chances, la littérature scientifique a très vite mis le doigt sur la problématique de la différenciation des parcours scolaires en fonction des caractéristiques socioéconomiques et ethniques des publics scolaires :

Le parcours des élèves est semé d’embûches : redoublements, classes de niveau, *évictions* vers l’enseignement spécialisé, orientations précoces. Telles sont les formes de différenciation que prennent les parcours scolaires, au sein d’un système pourtant conçu comme structurellement indifférencié, pérennisant ainsi les difficultés en les rendant visibles à tous (Kahn, 2015, p.43).

Cette différenciation dite structurelle peut parfois prendre des formes plus subtiles et moins visibles comme les dispositifs de pédagogie compensatoire qui participent toujours d’une vision déficitariste<sup>1</sup> de la différence. Par exemple, le soutien scolaire, les zones d’éducation prioritaires, le dépistage précoce des difficultés scolaires, etc. (Kahn, 2015). Ces dispositifs mettent l’accent sur ce que l’élève « ne sait pas », en ignorant le rôle de l’école sur les soi-disant manques identifiés. Ils sont parfois nommés comme des dispositifs de « pédagogie différenciée » voire de « différenciation pédagogique », sans que l’efficacité résolument transformatrice de ces dispositifs ne soit assurée (Rochex et Crinon, 2011).

Terme en vogue dans les discours promouvant l’inclusion, la différenciation pédagogique s’est construite, historiquement, comme une pratique d’adaptation de l’enseignement aux différences interindividuelles des élèves (Prud’homme *et al.*, 2006). Elle représentait notamment une réponse face aux critiques des travaux en sociologie de l’éducation dénonçant le mythe de l’égalité des chances, dans une école reproductrice d’inégalité par son « indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966 ; Perrenoud, 1995). Ainsi, elle s’est imposée comme un moyen de

<sup>1</sup> Une traduction de l’approche « deficit thinking » qui « tient responsable les populations minorisées des défis et des inégalités auxquels ils sont confrontés » (traduction adaptée de Patton Davis et Museus, 2019, p.119).

lutter contre l'arbitraire culturel de l'école, en opposition aux pratiques traditionnelles de l'enseignement frontal et magistral (Braz, 2011, cité dans Jacomino, 2012). Néanmoins, les travaux s'intéressant aux écarts entre le curriculum réel et le curriculum formel (Forquin, 2008 ; Rochex et Crinon, 2011) ont démontré les effets pervers de certaines pratiques pédagogiques dites différenciatrices. La sociologie du curriculum scolaire met notamment en évidence la différenciation pédagogique comme une forme de hiérarchisation des savoirs scolaires enseignés, en fonction des caractéristiques des élèves, de leur origine sociale ou ethnique.

Dans les discours actuels promouvant l'inclusion scolaire, la différenciation va bien au-delà de la seule réponse aux besoins éducatifs particuliers, puisqu'elle propose une construction de l'enseignement agissant à la fois sur la prise en compte des individus et leur place dans la collectivité. D'après Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon (2016, p. 14), elle peut se définir comme une :

façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant·e conçoit des situations suffisamment *flexibles* pour permettre à tous·tes les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où l'on reconnaît, valorise et tire parti de la diversité dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension.

Au regard de la diffusion du paradigme inclusif dans le contexte vaudois, s'incarnant dans le développement de la politique de l'école « à visée inclusive » du Concept 360° (2019), nous relevons la nécessité d'une réflexion critique à son égard. En effet, les principes dits « inclusifs » s'inscrivent dans une histoire séparative de l'enseignement scolaire et d'un traitement excluant de la différence (Losego, 2018). Par ailleurs, les discours internationaux de l'UNESCO sur le paradigme inclusif mettent en évidence des principes qui sont ensuite soumis à des traductions et réinterprétations locales. Ces dernières, si elles permettent une incarnation plus proche des enjeux scolaires locaux, rendent parfois opaque l'identification des impacts réels sur le fonctionnement des systèmes éducatifs (Hardy et Woodcock, 2015). Il convient donc de se pencher plus finement sur les contenus des politiques éducatives annonçant développer le paradigme inclusif dans le canton de Vaud. L'objectif de cet article est précisément de faire ressortir et de mettre en discussion les processus de catégorisation qui s'opèrent au niveau du cadre structurel et des discours institutionnels (Verhoeven et Dubois-Shaik, 2021). Nous nous appuyons sur le carré dialectique du rapport à la diversité (Bauer et Borri-Anadon, 2021) permettant de dégager les tensions entre les catégorisations de la différence. Les politiques suivantes seront analysées : il s'agit de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (ci-après LEO), de son règlement d'application (ci-après RLEO), et du « Concept 360° » qui demande aux établissements de définir leur manière de rendre opérationnel « l'école à visée inclusive » (Concept 360°, 2019, p.3).

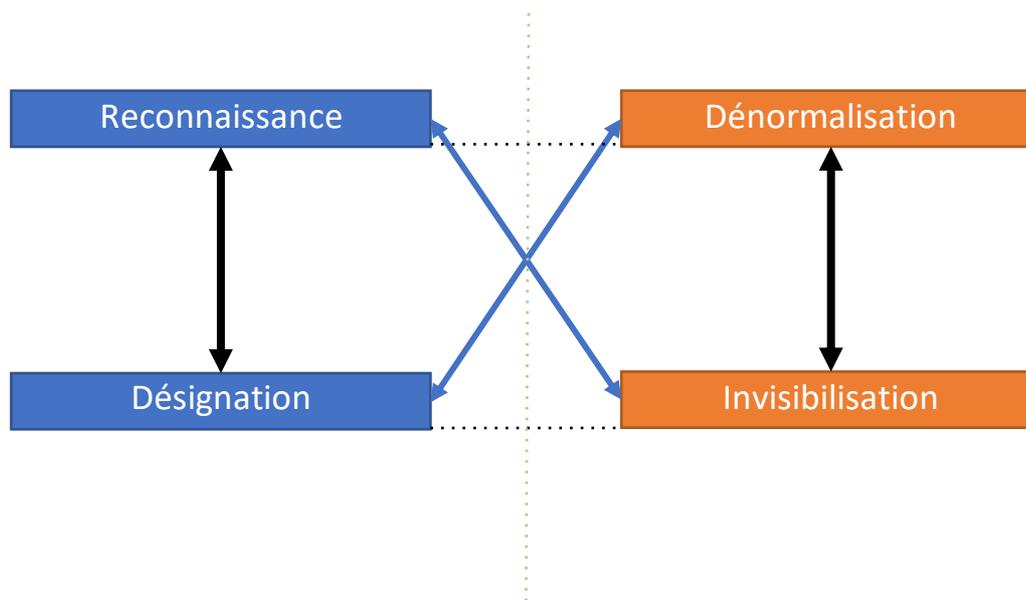
## 2. Méthodologie

### 2.1 Méthodes d'analyse de textes officiels

Comme cette enquête consiste à analyser trois textes officiels relevant de la politique éducative du canton de Vaud, notre démarche de recherche adopte deux angles d'analyse : une approche socioconstructiviste des politiques éducatives (Van Zanten, 2014) qui prend en compte le contexte dans lequel s'inscrit l'entrée en vigueur du corpus de textes étudiés (Seignour, 2011) et une approche en sociologie compréhensive qui consiste en l'analyse du discours institutionnel (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003).

En nous appuyant sur les travaux en sociologie des systèmes éducatifs, il s'agit d'examiner le contexte de formulation et de production de politiques (Van Zanten, 2014). La linguistique de l'énonciation définit celui-ci comme « l'ensemble des conditions de production extralinguistiques d'une situation discursive » (Seignour, 2011). Analyser les politiques « en acte », c'est s'intéresser par exemple aux « luttes qui prennent place au niveau de l'État central entre membres des élites au pouvoir autour de l'adoption de différentes orientations et programmes d'action » (Van Zanten, 2014, p.18). Nous nous intéressons ensuite à la mise en forme des idées et représentations présentées dans ces textes, c'est-à-dire, le discours institutionnel du canton de Vaud sur la diversité. Le discours institutionnel est, au sens strict, « produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique » (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003, p.127). Nous nous intéressons particulièrement aux noms communs et adjectifs employés pour caractériser le rapport à la diversité dans la définition des lois, des principes, et des procédures régissant l'accès et le fonctionnement de l'école inclusive. Ici, chaque vocable est analysé comme une unité d'analyse, car nous ne procédons pas par des regroupements fondés sur le synonyme (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003). Pour ce faire, nous mobilisons le modèle théorique du « carré dialectique » (qui sera présenté dans la suite de ce point méthodologique) visant à rendre intelligibles les données saillantes extraites de ces textes.

## 2.2 Le carré dialectique du rapport à la diversité



**Figure 1.** Le carré dialectique du rapport à la diversité selon Bauer et Borri-Anadon (2021)

Ce carré est une adaptation du carré dialectique de Ogay et Edelman (2011), qui est ici contextualisé aux enjeux inhérents au développement du paradigme inclusif à l'école. Il s'inscrit dans une perspective sociologique interactionniste (Berger et Luckmann, 1966 ; Mead, 1967) qui met en évidence la manière dont les catégories sociales sont construites et prennent sens dans les interactions humaines. Ce carré illustre plus précisément les zones de tension liées aux différents processus de prise en compte et de non prise en compte de la diversité, articulés autour d'un rapport visibilité/invisibilité.

Ce rapport se structure autour de quatre concepts : reconnaissance, dénormalisation, désignation et invisibilisation. Les zones de tensions entre ces derniers sont représentées par les flèches, les cases bleues représentent les processus liés à la visibilité et les cases orange les processus liés à l'invisibilité. Les processus liés à la visibilité mettent en exergue les concepts de reconnaissance et de désignation. La reconnaissance suppose la visibilité d'un marqueur utilisé par les groupes pour se définir eux-mêmes et soutenir leur lutte sociale. Néanmoins, la reconnaissance (d'un marqueur, d'une différence, d'une identité, etc.) peut courir le risque d'un réductionnisme, où la différence visible devient instrument de désignation et contribue à légitimer une organisation sociale hiérarchisée comme le racisme ou le capacitisme (Gillborn, 2015). Le marqueur sert alors l'effet inverse et contribue à un processus de désignation (labelling). Ces deux concepts, reconnaissance et désignation se situent dans un rapport de tension autour du processus de visibilité.

En opposition, sur l'axe vertical orange, est illustré le rapport invisibilité-dénormalisation. Le concept d'invisibilité représente une dérive constatée depuis plusieurs années par la sociologie de l'éducation, à savoir « l'indifférence aux différences », une représentation de l'individu ignorant les caractéristiques qui le distingueraient de la norme. La dénormalisation renvoie quant à elle au principe de déconstruction des normes où l'existence individuelle ne serait pas contrainte à une conformité (Aucoin et Vienneau, 2015). Ainsi, la tension entre ces deux concepts s'exprime dans un rapport d'invisibilité, faisant disparaître à différents degrés, la ou les normes régissant l'agir social.

## 2.3 Les catégories d'analyses utilisées

Ce carré va servir de grille de lecture pour l'analyse des politiques éducatives relatives au développement du paradigme inclusif dans l'école vaudoise, en permettant de mettre en lumière les enjeux et les zones de tension autour du discours « sur » la diversité et les différences qui la constitue. A partir de la méthode d'analyse catégorielle proposée par Miles et Huberman (2003), les concepts ont été opérationnalisés en unité d'analyse plus réduite, et ce dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Le rapport visibilité/invisibilité est opérationnalisé autour d'un rapport absence/présence d'un vocable qualifiant la

diversité à travers trois catégories : les publics désignés, les marqueurs associés à chacun de ces publics et les réponses proposées par l'école sous forme de pratiques et modèles de services<sup>2</sup> s'y référant.

Rapport à la diversité orienté autour d'un processus de :	Catégories d'analyse	Indicateurs
<b>Visibilisation</b>	Public nommé	Public cible désigné
	Marqueur(s) associé(s) à ce public	Qualificatifs utilisés pour décrire ce public
	Type de pratiques et/ou services proposés pour ce public spécifique	- Caractéristique de la pratique et/ou du service - Objectif éducatif associé
<b>Invisibilisation</b>	Nomenclature générique utilisée (sans désignation spécifique)	Présence de vocable générique tel que "la diversité" "la classe ordinaire"
	Type de pratiques et/ou services génériques proposés (sans désignation spécifique)	- Caractéristique de la pratique et/ou du service - Objectif éducatif associé

**Tableau 1.** *Tableau d'opérationnalisation des catégories d'analyse*

De cette opérationnalisation, se dégage trois questions qui vont guider notre analyse de la section 3. Dans ces trois textes :

- Quels sont les publics visibilisés et invisibilisés et les marqueurs associés ?
- Quelles sont les pratiques ou les modèles de service proposés en réponse à ces publics ?
- Quel rapport à la différence est ainsi construit dans le discours institutionnel ?

### 3. Analyse du discours institutionnel

Nous présentons dans cette partie l'analyse du discours institutionnel (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003) de la LEO, de son règlement d'application et du concept cantonal 360° et ce, au moyen d'un outil théorique : le carré dialectique du rapport à la diversité (Bauer et Borri-Anadon, 2021). Chaque sous-partie (la LEO/RLEO et le concept 360) est structurée à partir des catégories d'analyse présentées en amont, de manière à étudier l'opérationnalisation du rapport à la diversité dans ces textes en examinant 1) le contexte de production, 2) le processus de catégorisation qui s'opère au travers des marqueurs éventuels mentionnés pour définir la différence.

#### 3.1 Le contexte de production de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) et de son règlement d'application (RLEO)

Si la LEO est entrée en vigueur le 1er août 2013, ce texte apparaît en fait dans un contexte de tensions politiques à la suite de l'adhésion du canton de Vaud au concordat suisse "Harmos" visant à harmoniser les systèmes scolaires des cantons. Contrainte de réformer son propre système scolaire, des changements doivent être apportés à la structure du système primaire car "le cycle de transition au cours duquel l'orientation avait lieu ne relève plus du secondaire, mais du degré primaire". L'entrée dans Harmos ouvre alors le débat sur l'existence des filières (Losego, 2018, p. 70). L'initiative populaire déposée en 2008 et intitulée "Ecole 2010 : sauver l'école" demande à conserver les trois voies d'orientation d'origine. La LEO apparaît dans ce contexte comme un avant-projet proposé par le département de l'éducation vaudois. Dans les faits, ces deux projets proposaient deux visions de l'école assez contrastées. Le projet "Ecole 2010" consistait, entre autres, à maintenir les trois filières d'orientation au secondaire 1 et à introduire les notes d'évaluation dès la première année du primaire. Cependant, la LEO

<sup>2</sup> Pour une définition des modèles de service, se référer à Trépanier et Paré (2010) qui les définissent comme "un ensemble de lignes directrices qui précisent le fonctionnement d'un service de soutien à l'enseignant ou à l'élève pour favoriser sa réussite scolaire" (p. 3)

prévoyait l'organisation de l'enseignement secondaire (cycle 3) en deux voies avec l'enseignement de certaines branches en deux niveaux, et l'introduction des notes (en vue d'une promotion) seulement lors du passage au second cycle d'enseignement primaire (dès la 4<sup>ème</sup> Harmos). L'entrée en application de la LEO et de son règlement d'application RLEO en 2013, a permis de réduire le caractère séparatif et différenciateur du système éducatif vaudois (Losego, 2018; Dupriez *et al.*, 2008) grâce à l'impossibilité de recourir au redoublement dans le premier cycle d'enseignement primaire et la réduction du nombre de filières dans l'enseignement secondaire obligatoire puisqu'elle instaure un système coopératif à deux voies, « l'une sélective, l'autre divisée en groupes de niveau » (Losego, 2018, p. 73).

### **3.2 Le processus de catégorisation de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) et de son règlement d'application (RLEO)**

#### *3.2.1 Visibilité de certains marqueurs pour désigner plusieurs catégories de public*

L'analyse de la LEO met en lumière une série de catégories qui permettent de comprendre la manière dont est conçue la différence dans le système scolaire vaudois : « élèves en difficulté », élèves « qui démontrent des compétences exceptionnelles », « élèves issus·e·s de la migration », « situation de handicap », « besoins particuliers de l'élève », « élèves allophones », élève « qui présente des difficultés importantes et durables de comportement », « élève qui n'est pas en mesure d'atteindre les objectifs du plan d'études ». Cette analyse permet de constater combien le niveau de précision du curseur décrivant le type de différences ciblées opère à des échelles différentes, en fonction des publics cibles. Tantôt, celui-ci pointe des caractéristiques individuelles précises liées au parcours de vie de l'élève (la migration, l'allophonie) ; tantôt à des caractéristiques plus vagues comme les besoins particuliers, des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, ne dépendant pas uniquement de l'individu, mais également du contexte et des interactions susceptibles de produire la visibilité et la manifestation de ces marqueurs. Comme le soulignent Bauer et Borri-Anadon (2021, p.46), cette alternance de vocable, « dans un spectre allant du très général au très particulier » illustre cette tension entre désignation et invisibilisation, où certaines catégories de public sont explicitement désignées alors que d'autres semblent sous-entendues dans le terme « diversité ». Ainsi, l'appréhension de la diversité à travers la production de ces catégorisations produit de la différence entre certains individus et entre, paradoxalement, en contradiction avec les principes d'une école inclusive. Si ces catégorisations « procèdent d'une épistémologie pratique » (Le Capitaine, 2018, p.124) pour penser l'action pédagogique en contexte hétérogène, elles instituent néanmoins une frontière normative entre des publics scolaires plus ou moins adaptés à la forme scolaire traditionnelle, contribuant ainsi à renforcer la légitimité des processus de domination (Gillborn, 2015).

#### *3.2.2 La prescription de pratiques pédagogiques à visée inclusive : une volonté d'invisibilisation mise en tension*

Dans les principes généraux du chapitre 5 de la LEO (article 98) portant sur la différenciation pédagogique<sup>3</sup>, il est stipulé que les enseignant·e·s privilégient les mesures intégratives : pour prendre en compte tous·tes les élèves dans leur enseignement, elles·ils doivent fournir « les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. Cette prescription qui met l'accent sur les adaptations à réaliser sur l'environnement scolaire de l'élève fait référence au modèle socioconstructiviste de la production du handicap propre au modèle intégratif, considérant celui-ci comme un processus multidimensionnel, lié tant à des déterminants sociaux qu'individuels (Lavoie, *et al.*, 2013). Elle s'inscrit à première vue (et selon le carré dialectique) dans un processus de reconnaissance de besoins universels à l'égard de l'ensemble des élèves. Cependant, dès les alinéas 3 et 4 de l'article 98, il est fait mention de plusieurs catégories d'élèves principalement concernés par ces pratiques de différenciation pédagogique : les élèves issu·e·s de la migration et les élèves en situations de handicap. Une tension est donc présente dans les lignes directrices de ces pratiques de différenciation pédagogique, car les vocables utilisés désignent spécifiquement certains publics. Si la mention de ces catégories vise à insister sur l'intégration de ces publics dans la classe, elle met néanmoins le curseur sur certains marqueurs de la diversité et, paradoxalement, instituent des frontières visibles entre différents types de publics. Leur utilisation par les professionnels·le·s du monde scolaire, comme grille de lecture pour penser leur action pédagogique, court en permanence le risque de réduction du public cible au marqueur, à leur désignation par cette étiquette (Bauer et Borri-Anadon, 2021 ; Pelgrims, 2019). « L'organisation spécifique mise en place pour les accompagner et les réponses méthodologiques qui leur sont proposées dessinent bien un territoire particulier, en

<sup>3</sup> Dans la LEO, le terme « pédagogie différenciée » doit être interprété comme un synonyme du terme « différenciation pédagogique ». Pour cet article, nous préférons le terme « différenciation pédagogique » afin d'éviter une interprétation erronée de sa signification et en lien avec la critique sur l'usage de ce terme dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation (Kahn, 2010).

dehors du territoire des autres, sur lequel se greffe tout un discours catégorisant et ségrégatif « (Le Capitaine, 2018, p.126). En attestent les alinéas 4 et 5 (article 98), qui mentionnent les prestations de services possibles (accompagnement socio-éducatif et encadrement d'éducation spécialisée) en lien avec le repérage précoce ou l'évaluation de ces situations de handicap.

### *3.2.3 Les effets de la désignation spécifique : vers une logique de prestations de services organisés majoritairement en dehors de l'espace classe*

L'analyse montre également les effets de la désignation spécifique sur la manière dont sont pensées et organisées les prestations de services à l'échelle de l'établissement scolaire. Le discours institutionnel décrivant les caractéristiques ciblées chez les individus qui peuvent nécessiter de ces prestations, institue à la fois des territoires séparés, voire ségrégés, de l'action pédagogique, et à la fois une naturalisation des caractéristiques de comportements, d'attitudes, et d'incapacités (Verhoeven et Dubois-Shaik, 2021) à l'intérieur même de ces catégorisations. Ainsi, si la loi dit privilégier les mesures intégratives au sein de la classe, les structures séparatives demeurent, par exemple les classes d'accueil pour les élèves dès la 5<sup>e</sup> année, ou des structures d'activités temporaires pour des élèves ayant des « difficultés importantes et durables de comportement ». La logique prescriptive, en termes de droits et d'obligations propres aux écrits bureaucratiques tels que les textes législatifs (Gayon, 2016), qui semble sous-jacente dans la LEO correspond en réalité à la définition et à la régulation d'une série de prestations et de services à destination de certains publics scolaires. Cette hypothèse peut être appuyée par l'analyse de l'article 44 relatif aux données personnelles des élèves. Dans celui-ci, il est précisé que l'établissement peut traiter les données liées aux besoins particuliers de l'élève, « en particulier en matière de pédagogie différenciée, notamment de psychologie, de logopédie ou de psychomotricité ». Par ailleurs, le règlement d'application (RLEO) précise ce qui suit à l'article 74 :

Les cours intensifs de français sont dispensés individuellement, en groupes ou en classes d'accueil, sur le temps d'enseignement prévu à la grille horaire. Les élèves qui bénéficient de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire.

La différenciation pédagogique est par conséquent directement associée à des prestations externes à la classe, reposant non pas sur les enseignants ordinaires qui accueillent ces élèves la majeure partie du temps scolaire, mais sur d'autres groupes de professionnels et différents « dispositifs » associés. Ce phénomène est souvent relevé lors du développement des politiques dites inclusives, illustrant une délégation médicalisée de la prise en charge de l'échec scolaire, visible notamment à travers l'inflation des diagnostics et des mesures dites « de soutien » devenant : « le qualificateur des problèmes des personnes indépendamment de l'existence d'une déficience ou d'un trouble de l'apprentissage » (Ebersold et Détraux, 2013, p.108).

L'analyse de la LEO met en évidence plusieurs tensions présentes dans la manière de définir le rapport à la diversité et de le considérer dans le système scolaire vaudois. L'examen des vocables utilisés dans ces textes pour caractériser différents types de publics mettent en exergue une visibilité de certaines catégories d'élèves dans le système. Or, la LEO prescrit en parallèle des pratiques typiques du modèle intégratif, visant à aménager l'environnement pédagogique et didactique de la classe, et qui s'inscrit davantage dans un processus de reconnaissance de la diversité sans sur-visibilisation des besoins individuels. Pourtant, la logique prescriptive de la loi fait basculer ce texte dans un processus de désignation spécifique où, pour certains publics nommés, il est défini une série de modalités de services, généralement mis en place en dehors de l'espace classe, en fonction des besoins qui sont caractérisés. Ces constats montrent combien les effets de désignation-reconnaissance peuvent être assez proches dans le rapport de visibilité ainsi mis en évidence par le carré dialectique, et qu'un examen minutieux des modalités de mises en œuvre est nécessaire pour bien saisir toutes leurs implications dans le milieu scolaire.

### **3.3 Le contexte de production du concept 360°**

Plus récemment, le Canton de Vaud a introduit une directive nommée « Concept 360° » ayant pour but de « fixer les principes et conditions d'une école à visée inclusive répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves » (Concept 360°, 2019, p3). Dans la lignée d'autres pays, le canton de Vaud cherche à s'inscrire ici dans le paradigme inclusif de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016). Pour autant la loi scolaire en vigueur reste la LEO. Cet état de fait interroge donc la dimension transformative du concept considérant les tensions de visibilité-invisibilisation mises en évidence préalablement.

Précisément, ce concept constitue une « mise en œuvre et coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves » (Concept 360°, 2019, p.3). Dans les faits, il représente donc une demande de réorganisation des mesures de réponses aux enjeux de « l'hétérogénéité des classes » et « d'égalité des chances » (Concept 360°, 2019,

p.3). Est-il pour autant un projet de réforme « inclusive », tels que les principes de l'école inclusive l'exigeraient (UNESCO, 2009) ? En tant que politique récente, permet-il de dépasser les écueils relatifs aux lois précédentes et à lever ainsi les obstacles avancés par la recherche concernant les effets pervers des politiques de catégorisation ou d'invisibilisation ? Afin de répondre à cette question, nous mobiliserons, comme dans la partie précédente, le carré dialectique de Bauer et Borri-Anadon (2021).

Le concept 360° demande aux directions d'établissement scolaire de décrire leur propre « concept » constituant en un descriptif des « prestations », ainsi que « la manière dont la collaboration s'organise » (Concept 360°, 2019, p.64) autour de ces dernières. Deux objectifs opérationnels donc : structurer les modèles de service répondant à la diversité et expliciter les modes de collaboration professionnelles qui en découlent. L'enjeu de collaboration ressort particulièrement car c'est « le manque de coordination et d'articulation entre les différentes mesures (pédagogiques, socio-éducatives et de santé) déployées au sein des établissements, ou encore les difficultés de collaboration entre les différents corps professionnels » (Rebetez et Ramel, 2021, p.52) qui vont conduire le canton à définir une démarche permettant l'implication de l'ensemble des professionnel-le-s de l'école à travers ce concept. Le travail ainsi demandé aux établissements correspond à la délégation d'une partie des tâches de gestion des prestations qui était auparavant du ressort du département cantonal de la formation. Les établissements ont donc une relative nouvelle « autonomie » annoncée dans la réponse globale donnée à la diversité des élèves et au développement de l'école inclusive.

### 3.4 Le processus de catégorisation du concept 360°

#### 3.4.1 Une structuration du concept autour d'une gradation de la difficulté scolaire

Ces modèles de service ou « prestations » sont articulés à des objectifs et des indicateurs de mesure proposés également par les établissements. Elles s'articulent autour de quatre niveaux visibles dans le schéma suivant, allant du niveau I qualifié de « socle universel » au niveau IV nommé « interventions intensives » :

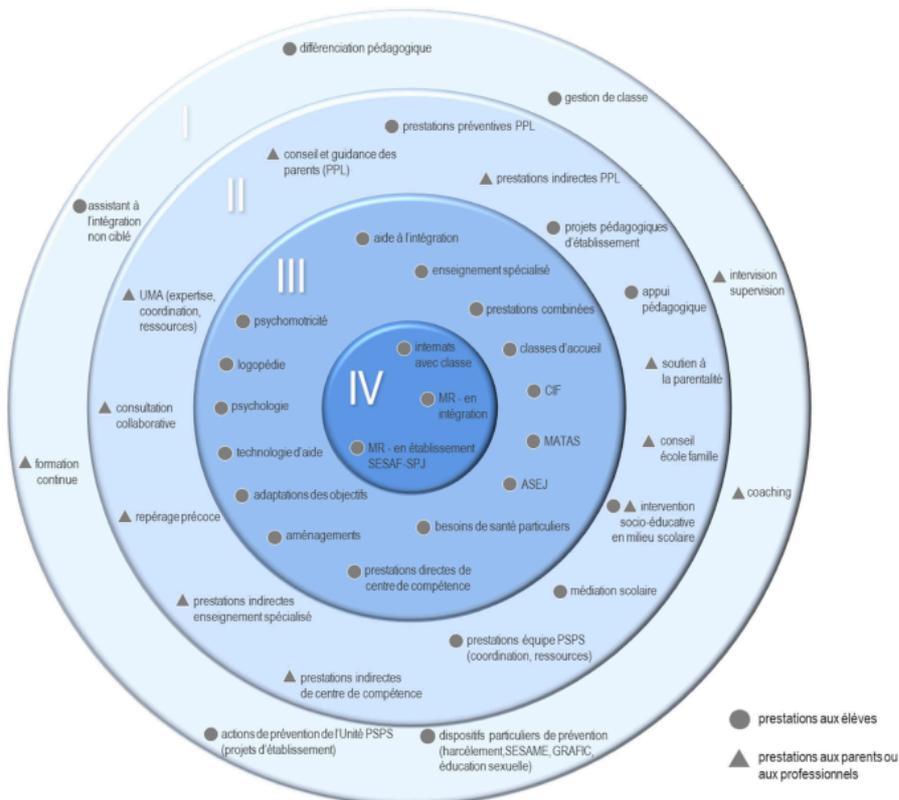


Figure 2. Organisation du Concept 360° en quatre niveaux

Le concept est donc une organisation de prestation, structurée selon la perception d'une plus ou moins grande difficulté chez l'élève (dès le niveau 2) « ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant - parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève » - ou sur ses capacités d'apprentissage » (p.9), au trouble et à la déficience plus ou moins durable (niveau 3 et 4). Les notions de « troubles », « déficiences » sont reprises des catégorisations

de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS, 2015). Cette loi précise dans son article 4 qu'un « besoin éducatif particulier » peut découler d'un « trouble »<sup>4</sup> ou d'une « déficience »<sup>5</sup>. Le « besoin éducatif particulier » n'est néanmoins pas défini.

Curieusement, le concept 360° préfère utiliser le terme de « besoin spécifique ». Si le concept est donc organisé autour de quatre niveaux qui structurent une série de prestataires et prestations censés répondre aux « besoins spécifiques » d'élèves, ces derniers ne sont pas réellement précisés. En effet, si l'usage de ce terme est fréquent dans le texte (28 occurrences), il n'est défini que de manière très vague dans le glossaire qui l'accompagne :

Ensemble des besoins auxquels le concept cantonal 360° vise à apporter une réponse structurée. Ils s'inscrivent aussi bien dans le champ de la pédagogie régulière, de la pédagogie spécialisée, du socio-éducatif, de l'allophonie, que dans celui de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire. (p. 53)

Ce constat n'est pas propre au canton de Vaud. Comme l'ont montré Ebersold *et al.* (2011), le concept de « besoins éducatifs » ou « besoins spécifiques » a connu un succès important ces dernières années mais son sens reste souvent abscons, oscillant entre perspective psycho-médicale et approche situationnelle prenant en compte le contexte de production du handicap.

On retrouve dans cette définition des besoins les mêmes champs d'action pédagogique que ceux annoncés dans la LEO. Ces champs ont une visibilité très claire dans le concept puisqu'à chaque socle, on retrouve la mention des prestations relevant de ces derniers. Alors que le concept se donne comme ambition de « proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves », le sens de la différenciation pédagogique tel qu'on le trouve par exemple chez Prud'homme *et al.* (2016), se retrouve dans le socle 1 du concept dit « socle universel », pour autant que la difficulté de l'élève ne soit pas identifiée comme importante, auquel cas la réponse relèvera des niveaux supérieurs. On retrouve également une conception assez proche de celle avancée par la recherche en matière de mise en place de pratiques de différenciation pédagogique autour de la notion de collaboration. En effet, la collaboration entre professionnels des différents champs susmentionnés, parmi lesquels les enseignants ordinaires, est un des objectifs centraux du concept.

### 3.4.2 Enjeu de visibilité et d'invisibilité des publics-cibles et des marqueurs associés

Dans une lecture de la mise en évidence des différences permise par l'utilisation du carré dialectique présenté plus haut, le concept rend visible certaines catégories de publics, à travers des qualificatifs clairement identifiables. Nous avons relevé tout d'abord les qualificatifs directement attribués aux élèves : Élèves allophones et/ou migrants ; élèves venant de l'étranger ; élèves de langue étrangère ; les filles et les garçons ; les élèves aux compétences exceptionnelles ; les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) ; les élèves anglophones ; les élèves à besoins particuliers ; élèves à besoins spécifiques ; élèves à besoins de santé particulier. Le groupe des élèves aux compétences exceptionnelles est définie ainsi : « Par exemple, pour une partie des élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI) ou pour des élèves anglophones, dans le cadre du cours d'anglais ». Des différences spécifiques sont ainsi mises en évidence et associées à certains qualificatifs agissant comme des marqueurs d'une appartenance à un groupe.

Ensuite, nous avons identifié les marqueurs mobilisés auxquels sont associés indirectement des élèves. Les catégories les plus mobilisées sont celles des « difficultés, troubles et déficiences ». En effet, le concept est structuré autour du statut de la difficulté. Si cette dernière est temporaire, les prestations seront du niveau 2. Si la difficulté perdure, elle sera prise en charge au niveau 3 où le document mentionne la catégorie de « besoin spécifique » à la place. Le niveau 4 parle quant à lui de « trouble invalidant et déficience ». A noter que le terme « trouble » n'est plus utilisé à ce stade mais qu'on lui préfère le terme de « trouble invalidant »<sup>6</sup>. L'autre mention du « trouble » est celui associé aux « troubles du comportement », figurant en introduction du concept mais non défini spécifiquement. Une autre référence au marqueur du comportement est nommée en association à la difficulté : « difficulté de comportement et de socialisation ». Les différences ainsi visibilisées le sont par l'utilisation du

<sup>4</sup> Définition de trouble : perturbation du développement, de la santé ou altération de la capacité d'apprentissage (notamment : troubles du développement, troubles d'acquisition du langage, dysphasie, troubles des apprentissages, dysorthographe, dyscalculie, troubles du développement moteur, dyspraxie, troubles envahissants du développement, troubles du spectre autistique, syndrome d'Asperger, troubles envahissants du développement non spécifiés, hyperactivité et/ou déficit de l'attention).

<sup>5</sup> Définition de déficience : altération d'une ou de plusieurs fonctions organiques ou encore de la structure anatomique, sous forme d'écart ou de perte importants par rapport aux normes communément reconnues, notamment : retard mental, léger, moyen, profond ; surdité, déficience auditive ; cécité, déficience visuelle ; déficience motrice (IMC) ; handicap physique et polyhandicap.

<sup>6</sup> Définition du trouble invalidant : trouble grave et durable caractérisé par l'importance des limitations qu'il implique.

vocabulaire psycho-médical essentiellement. Une exception relèverait peut-être du marqueur associé au potentiel intellectuel, qui est nommé comme un « fonctionnement particulier » et est donc exclu de la catégorie des difficultés, troubles et déficiences dans le concept<sup>7</sup>.

Enfin, la question de la présence de la catégorie des « besoins » (besoins spécifiques, besoins particuliers) est à souligner. Cette catégorie est mentionnée très fréquemment dans les sections que nous pouvons qualifier de « généraliste » du concept : introduction, objectifs, généraux, prestations du niveau 1 à destination de « tous les élèves », prestations de niveau 3 mais relevant de l'école ordinaire et moins des services associées (pédagogie spécialisée notamment). Ce constat nous amène à interroger le sens et l'usage de cette catégorie, sur la base du carré dialectique ainsi que des travaux de Lavoie *et al.* (2013), et de nous demander si elle ne devient pas une catégorie « fourre-tout », invisibilisant les réalités spécifiques des élèves, et servant surtout à désigner les élèves que l'école juge inadapté·e·s à ses propres attentes.

### 3.4.3 Enjeu de visibilité et d'invisibilisation des publics à travers l'analyse des modèles de service

Au-delà des catégories de publics et des marqueurs de différenciation associés, le concept est avant tout une description des modèles de services ayant pour objectif de répondre aux enjeux de « l'école à visée inclusive ». Ces derniers sont qualifiés de « prestation » ou de « mesures spécifiques » par le document et renvoient autant à des pratiques pédagogiques ordinaires qu'à des interventions spécialisées, en structure plus ou moins définie et plus ou moins individualisée, organisées autour des quatre niveaux.

Que nous disent-elles des enjeux de visibilité et d'invisibilisation du rapport à la diversité ? Nous pouvons faire le premier constat suivant en regardant l'organisation générale du document. Le niveau 1, le « socle universel » décrit certains domaines de pratiques pédagogiques ordinaires et qui pourraient être qualifiées d'inclusives : la différenciation pédagogique et la gestion de classe. Référencées par de la littérature du domaine, elles mettent en évidence les pistes de compréhension et d'action possibles en faveur de l'ensemble des élèves. Au même niveau, on trouve d'autres pistes pédagogiques qui pourraient relever du même objectif mais elles sont attribuées à des pratiques de prévention. Nommées « actions collectives de prévention primaire », elles convoquent des notions qui sont donc rattachées à la prévention d'un potentiel problème.

Au sein de cette section, se trouve notamment un paragraphe sur la « valorisation de la diversité et promotion de l'égalité à l'école ». Ce paragraphe, qui s'appuie sur la LEO, nous dit :

Il est important d'accompagner les élèves afin qu'ils développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui et qu'ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne.

La « valorisation » annoncée dans le titre ne renvoie finalement qu'à une prescription de respect imputable aux élèves. La dimension « promotionnelle » de la diversité semble donc invisibilisée ici, de même que le rôle de l'école dans cette dernière. Or, les travaux en inclusion scolaire montrent bien que l'enjeu transformatif des systèmes est central de même que la nature du discours porté sur la diversité (Potvin, 2014 ; Prud'homme *et al.*, 2011). A cet égard, il nous semble problématique d'associer la valorisation de la diversité à la prévention de la violence uniquement. Au sein du même paragraphe, le discours proposé sur « l'égalité filles-garçon » est de nature différente puisque à la fois l'objectif promotionnel est mis en évidence et que la responsabilité de l'école est engagée :

L'école a un rôle à jouer en matière d'égalité entre filles et garçons, tant lors de la scolarité obligatoire qu'en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Le département collabore avec le Bureau de l'Égalité pour mettre en place des projets collectifs visant à promouvoir l'égalité entre filles et garçons et encourage le corps enseignant à développer des initiatives dans ce sens (p.15).

Nous voyons ici un déséquilibre dans la visibilité des marqueurs de différenciation associés à certains publics-cibles et à la responsabilité plus ou moins visible de l'école dans le traitement qu'elle en fait.

En relation avec le public-cible « allophone et/ou migrant », nous avons remarqué que les prestations s'y référant se situent au niveau 3, consistant à « à répondre à des besoins spécifiques présentant une certaine durabilité et constituant, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou son aptitude à assumer le rôle d'apprenant » (p.31). Deux éléments interpellent. Tout d'abord, il s'agit de l'association « et/ou » entre allophonie et migration, une catégorie utilisée fréquemment dans le document, et qui interroge sur son sens étant donné la variabilité des situations de ce public ainsi désigné. Ensuite, la situation de ces prestations au niveau 3 laisse perplexe quant à

<sup>7</sup> Pour une compréhension plus approfondie de la question HPI, voir par ex. Tordjman, S., et Kermarrec, S. (2019).

l'association implicite qui est faite entre « allophonie et migration » et la difficulté d'apprentissage présumée par défaut. Les prestations associées à ce public sont les suivantes : classes ou groupe d'accueil (selon le nombre), cours intensif de français, voire d'allemand ou d'anglais. Ces prestations ne sont pas comprises dans l'enveloppe budgétaire des établissements. Elles doivent être demandées par ces derniers en fonction du nombre d'élèves identifiés comme pouvant bénéficier de ces mesures, supposent donc un processus de désignation et de visibilité de la catégorie « allophones et/ou migrant ». Les réponses proposées pour ce public semblent mettre l'accent uniquement sur l'écart à la norme en termes de difficulté d'apprentissage et non pas sur les ressources que possèdent ces élèves. Pourtant, on remarque que, ailleurs dans le document, le concept fait mention d'élèves « aux compétences exceptionnelles » parmi lesquels figurent le bilinguisme anglophone<sup>8</sup>. Or, les élèves « allophones et/ou migrants » explicitement désignés au niveau 3 ne figurent pas parmi les « heureux élus » de la diversité pour qui l'expérience de migration serait un avantage permettant d'acquérir des compétences linguistiques. Dans la lignée d'autres travaux (Bauer et al., 2019 ; Gremion *et al.*, 2013.), nous y voyons ici la confirmation d'une vision déficitariste de la migration défavorisée où les ressources des élèves sont occultées au détriment d'une saillance de la difficulté linguistique. D'autres vocables existent pourtant, comme celui d'élève « bilingue émergent » qui permet, ne serait-ce que par son sens, à rendre plus visible les ressources possédées par ces élèves (García *et al.*, 2008). Enfin le fait que les services les concernant soient externalisés interrogent également la capacité de l'établissement scolaire à assurer la « flexibilité pédagogique » et « l'autonomie » demandée et met en garde sur la lourdeur de la tâche de coordination dévolue aux enseignants accueillant ces élèves.

#### 4. De la LEO au concept 360 : enjeux et écueils du développement de “l'école à visée inclusive”

La manière dont les politiques vaudoises traitent de la question de la différence à l'école sert ici de révélateur de l'évolution du développement du paradigme inclusif dans le canton. L'analyse de la loi sur l'enseignement obligatoire ainsi que du concept 360 nous montre une avancée « inclusive » dans le discours tout en butant sur certains écueils structurels et conceptuels. Tout d'abord, nous pouvons relever la mention du concept même d'inclusion scolaire dans le concept 360, s'appuyant sur les principes de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), le droit à la scolarisation de tous·tes les élèves ainsi que la lutte contre les inégalités. Le document annonce la volonté de construire une école où chaque élève puisse développer ses compétences. En ce sens, il s'inscrit dans la lignée du développement du paradigme inclusif. Il mobilise par ailleurs les référents à la recherche en matière de différenciation pédagogique en contexte inclusif (Prud'homme *et al.*, 2016). Enfin, il entend aiguiller les établissements en donnant des directions (les quatre niveaux d'intervention) pour l'organisation de la collaboration interprofessionnelle. Néanmoins, notre analyse a permis de relever un certain nombre d'écueils au développement de cette école inclusive dont certains fondements se retrouvent dans la LEO et la LPS, et plus largement dans les logiques d'organisation de l'école vaudoise. L'utilisation du carré dialectique a mis en évidence en effet une différenciation claire opérée entre les catégories de publics qui sont sur- et sous- visibilisées et qui semblent relever de la structuration des « domaines d'action » de la LEO (pédagogie spécialisée, enseignement aux élèves allophones, etc.) auxquels le concept fait référence en matière d'organisation des prestations.

La construction du rapport à la diversité dans ces textes relative au traitement que fait l'école de l'hétérogénéité de son public est particulièrement saillante au travers des marqueurs mobilisés pour qualifier cette diversité et qui semble consister en un processus de transformation de ces derniers en « différence » par rapport à une norme scolaire, en « difficulté » et par conséquent, en « besoin éducatif » (Bauer *et al.*, 2019). Après analyse, on constate que l'hétérogénéité des besoins perçus dans une classe tend à multiplier les catégorisations possibles et à créer une hiérarchisation implicite en fonction de leur soi-disant nature (sociale, identitaire, psychologique, psychopédagogique, etc.) (Verhoeven, 2018). Paradoxalement, le concept 360 accentue cette hiérarchisation symbolique dans le processus de catégorisation de la différence, comme entre les vocables « compétences exceptionnelles », « bilinguisme anglophone » et « élèves migrants et/ou allophones ». Or, certaines de ces catégorisations provoquent également un effet de normalisation centrée autour de la difficulté scolaire. C'est cette dernière qui sert de logique structurante du concept et c'est sur ce spectre que sont associés certains publics-cibles désignés, comme les élèves « allophones et/ou migrants ».

Nous pouvons également identifier certaines contradictions au développement d'une politique inclusive, dans la mesure où le rapport à la différence s'oriente plus largement autour d'une conception médicalisée de cette dernière, contribuant à renforcer une vision déficitariste des élèves dont les ressources sont invisibilisées ainsi que d'une invisibilisation de la responsabilité de l'école dans son rôle transformatif et de déconstruction des obstacles à la réussite scolaire de tous·tes les élèves. Si certaines prestations semblent mobiliser une conception plus inclusive dans leur définition et leur gestion (promotion de l'égalité fille-garçon ; flexibilité dans l'organisation de groupe

<sup>8</sup> Certaines écoles du canton accueillent un public d'élèves dont les familles travaillent dans les organismes internationaux de la région. Ils sont parfois désignés dans les établissements comme « expatriés » ou « internationaux ».

de soutien), le discours général semble assez déséquilibré et la conception majoritaire qui ressort du détail de l'organisation des mesures semble plus difficilement compatible avec la vision inclusive annoncée.

Les tensions à l'œuvre ne sont cependant pas l'apanage des politiques vaudoises. De nombreuses études à l'internationale montrent la présence de tensions inhérentes au développement du paradigme inclusif (Hardy et Woodcock, 2015 ; Ainscow *et al.*, 2006 ; Borri-Anadon *et al.*, 2020). Hardy et Woodcock (2015), dans leur analyse des politiques anglo-américaines montrent que le développement de l'école inclusive se heurte aux influences néolibérales qui structurent les systèmes éducatifs et construisent un regard déficitaire sur la différence. En effet, la logique de compétition et de performance représente un frein à la transformation structurelle nécessaire à l'effectivité de l'inclusion scolaire, dans la mesure où cette dernière se limite à des politiques de compensation des désavantages, légitimant une hiérarchie scolaire et sociale. A la lumière de ces travaux, les finalités de l'école vaudoise qui « vise la performance scolaire et l'égalité des chances » méritent d'être interrogées.

## 5. Conclusion et perspectives

Alors que la transformation structurelle du système scolaire vaudois dans une visée inclusive apparaît comme un objectif louable et ambitieux, l'analyse de politiques éducatives récentes à la lumière du carré dialectique montre combien il demeure un rapport à la diversité déficitaire et une prise en compte ambiguë, annoncée « inclusive », mais finalement peu critique. La prise en compte de la diversité consiste finalement davantage en une réponse par des prestations externes, essentiellement pensées selon une approche médicalisée, qui pourtant fait l'objet de critique dans la littérature depuis plusieurs années (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Ebersold et Détraux, 2013 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Morel, 2014). Ce constat appelle tout d'abord à une vraie réflexion auto-critique de l'école vaudoise sur son cadre normatif et une transformation des principes le régissant. Il nous permet également d'identifier trois défis qui se posent actuellement aux enseignant·e·s pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent réellement dans une visée inclusive, c'est-à-dire qui se caractérisent par leur accessibilité et leur flexibilité « tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p.12).

Le premier défi conjugue enjeux éthiques et techniques et porte sur les pratiques pédagogiques. Comme le proposent Gremion et Gremion, 2021, p.2 : « Le choix éthique implique non seulement une maîtrise des moyens possibles pour atteindre la fin visée, mais encore la possibilité de dépasser certaines contraintes ou déterminismes ». Comment faire preuve d'inventivité et d'innovation en matière de différenciation pédagogique, alors que les ressources visibles proposées par la loi et le concept renvoient essentiellement à des prestations externalisées ? La valeur performative des catégories de la diversité qui sont mobilisées, pourrait conduire le·la praticien·ne à ne jamais remettre en question sa manière d'enseigner ou à se déresponsabiliser face à des situations d'échec scolaire. L'enjeu technique est également lié aux contraintes perçues par l'enseignant·e sur ses pratiques d'enseignement (la sélection scolaire et l'évaluation, les relations avec les collègues enseignants, ou la fragmentation du rythme scolaire) et sur sa capacité à saisir les interstices temporelles et spatiales du quotidien scolaire pour développer des stratégies de différenciation pédagogique. Or, si ces pressions s'intensifient, « cela se traduit par un retour à un enseignement traditionnel » (Gremion et Gremion, 2021, p.9) ou à des stratégies de survie pour faire face à l'hétérogénéité qui reproduisent les inégalités reprochées par les travaux de la sociologie du curriculum.

Le second défi porte sur le groupe classe, et en particulier l'inclusion des élèves désigné·e·s comme « à besoins éducatifs spécifiques » en son sein, alors que plusieurs professionnel·le·s interviennent auprès de ceux·celles-ci, le plus souvent durant les horaires scolaires et à l'extérieur de la classe. Certain·e·s enseignant·e·s font état d'une difficulté à construire une cohésion de groupe face à un va-et-vient incessant d'élèves en dehors et en dedans des murs de leur salle et qui peut conduire à une mise à l'écart de certain·e·s d'entre eux·elles (Gremion et Paratte, 2009 ; Priolet, 2019).

Enfin, un troisième défi de taille se dessine autour de la collaboration entre différentes catégories de professionnel·le·s présent·e·s dans l'enceinte scolaire et dont les fonctions sont définies dans les lois et politiques éducatives. Si l'enseignant·e est amené·e à collaborer avec ces acteur·trice·s en dehors des heures de cours, elle·il doit, de manière accrue, ouvrir la cellule-classe à ces dernier·ère·s (Tardif et Levasseur, 2015). Or, ces professionnel·le·s mobilisent des approches différentes pour penser leur action éducative, et ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs ou attentes dans la manière de répondre aux besoins des élèves ou de problématiser leurs difficultés. Différentes logiques d'action professionnelles (Giuliani *et al.*, 2018) plus ou moins individualisantes, médicalisée, ou s'attachant aux facteurs socio-environnementaux sont amenées à se coordonner et nécessitent inexorablement des ajustements réciproques ainsi que des espace-temps de concertation pour leur mise en œuvre.

Si le système scolaire crée des « besoins » chez les élèves, nous pourrions nous demander si ce processus n'a pas les mêmes effets chez les enseignant·e·s, en construisant des « difficultés » à la pratique pédagogique inclusive. L'examen de la LEO et du concept 360° nous a montré que l'approche diagnostique l'emporte sur l'approche écologique. En conséquence, la prise en compte des facteurs contextuels qui créent « la difficulté » ou « le besoin » relèverait du bon vouloir de l'enseignant·e. Il devient dès lors ardu pour les enseignant·e·s de trouver des repères et des ressources permettant d'agir dans une perspective inclusive dans leur classe, et de surmonter les obstacles d'apprentissage inhérents à toute situation didactique. De la même manière que l'approche diagnostique individualise la prise en charge, naturalise la difficulté scolaire et culpabilise l'élève (et l'enseignant·e), son emprise dominante dans les lois vaudoises risque de faire courir le même risque auprès des enseignant·e·s sans remettre en question les causes systémiques de ces difficultés. Bien que rarement unique adulte, physiquement, en classe, la responsabilité de la réussite éducative de ses élèves lui incombe finalement à lui seul ou à elle seule. Nous voyons ici un écueil important dans la transformation structurelle nécessaire au développement du paradigme inclusif et une réflexion à poursuivre.

## 6. Références bibliographiques

- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 10(2), 45-56. [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Bauer\\_Alterstice10%282%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Bauer_Alterstice10%282%29/pdf)
- Bauer, S., Borri-Anadón, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Borri-Anadon, C., Gonçalves, G. B. B. et Russo, K. (2020). Évolution des politiques relatives à l'inclusion scolaire au Brésil et au Québec. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65(1), 117-130. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0117>
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. CEEI Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Département de la jeunesse, de la formation et de la culture du canton de Vaud (DFJC). (2019). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Concept\\_360.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Le Conseil.
- Consortium COFO. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11e année scolaire*. Conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP).
- Dupriez, V., Oriane, J.-F. et Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S., Schmitt, M. J. et Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Academic Network of European Disability experts. [https://included.eu/sites/default/files/documents/aned\\_2010\\_task\\_5\\_education\\_final\\_report\\_-\\_final\\_2\\_0.pdf](https://included.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf)
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes.
- García, O., Kleifgen, J. A. et Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals. Equity Matters. Research Review No. 1*. Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf>

- Gayon, V. (2016). Écrire, prescrire, proscrire : Notes pour une sociogénétique de l'écrit bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 84-103. <https://doi.org/10.3917/arss.213.0084>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>
- Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B. et Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 22(1), 5-17. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0005>
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, 1-12. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Gremion, L. et Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 159-176. [https://revuedeshep.ch/pdf/09/9\\_gremion.pdf](https://revuedeshep.ch/pdf/09/9_gremion.pdf)
- Gremion, M., Noël, I. et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée. Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.25656/01:10287>
- Hardy, I. et Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International journal of inclusive education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique ? *Le Philosophoire*, 37(1), 85-95. <https://doi.org/10.3917/phoir.037.0085>
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Le Capitaine, J.-Y. (2018). L'éducation inclusive à l'épreuve des catégories : les effets de l'assignation aux handicaps associés. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 83-84(3-4), 123-129. <https://doi.org/10.3917/nresi.083.0123>
- Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud. Grand conseil du canton de Vaud (2013). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)
- Loi sur la pédagogie spécialisée du canton de Vaud. Grand conseil du canton de Vaud. (2015). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS\\_417\\_31.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf)
- Losego, P. (2018). L'école moyenne en Suisse : le cas du canton de Vaud. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école commune ? Étude comparative* (p. 55-83). Académia - L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society, from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en sciences humaines*. De Boeck.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164 (3), 55-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.2128>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. CDE/Sodis.
- Ogay, T. et Edelman, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels. L'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- Oger, C. et Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, 71(1), 125-144. <https://doi.org/10.4000/mots.8423>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2016). *PISA, 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. OCDE.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion scolaire*. UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- Patton Davis, L. et Museus, S. (2019). What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. *Currents*, 1(1), 117-130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>

- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives [Ethnic Diversity and Inclusive Education : Foundations and Perspectives]. *Education et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Priolet, M. (2019). Du « cas de Gaël » à Pauline : vers un défi pédagogique et didactique pour une éducation plus inclusive ? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 85(1), 155-171. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0155>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2006). Building an Island of Rationality around the Concept of Differentiation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(1), 129-151. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.17000>
- Prud'home, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Diversité à l'école : et si on s'intéressait aux petites différences*, 17, 12-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-17/articles/prismes-17-une-vision-plus-flexible-de-lenseignement-luc-prudhomme-genevieve-bergeron-novembre-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadón, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. (p. 162-171). Fides Éducation.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duschne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 39-52). De Boeck.
- Rebetez, F. et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 51-67). De Boeck Supérieur.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (Vol. 2, p. 171-198). Éditions du CRP.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : l'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211, 29-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.
- Tordjman, S. et Kermarrec, S. (2019). Mythes et réalités sur les enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté : les apports de la recherche. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(3), 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.02.003>
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2018). Rhétorique interculturelle inclusive et production scolaire des différences. *La Revue Nouvelle*, 8, 58-64.
- Verhoeven, M. et Dubois Shaik, F. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle. Le cas de la Belgique francophone. Dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 133-149). PUR Republica. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147220>

