

Anne Buholzer et Monique Henchoz

## Un déclassement infini : histoire d'un corps criblé de mesures sous le règne de la LEO

### Résumé

*Notre expérience quotidienne avec nos élèves respectifs nous a conduit à questionner la façon convenue de concevoir l'intégration aujourd'hui dans le champ de l'enseignement, c'est-à-dire l'intégration des élèves handicapés dans l'Ecole. En effet, si l'intégration est envisagée selon le partage binaire entre les « in » (les élèves qui sont dans l'Ecole) et les « out » (les élèves qui fréquentent des institutions), il convient d'interroger le dispositif légal du canton de Vaud formé par la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) qui administre la désintégration scolaire et sociale de certains élèves « normaux » se trouvant déjà à l'intérieur de l'Ecole. Telle est la thèse que nous soutenons et que nous exemplifions notamment à travers une vignette issue de notre vécu de terrain.*

### Zusammenfassung

*Die tägliche Erfahrung mit unseren Schülerinnen und Schülern hat uns dazu gebracht, die heute im schulischen Bereich gelebte Art der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in der Regelschule zu hinterfragen. Unter dem Gesichtspunkt, dass Integration zu einer Einteilung in «in» (Schülerinnen und Schüler in der Regelschule) und «out» (Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen) führt, ist der gesetzliche Rahmen des Kantons Waadt genauer anzuschauen: Denn dieser Rahmen – gebildet durch das Volksschulgesetz (Loi sur l'enseignement obligatoire, LEO) und das Gesetz über die Heil- und Sonderpädagogik (Loi sur la pédagogie spécialisée, LPS) – führt zur schulischen und sozialen Desintegration gewisser «normaler» Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Regelschule sind. Diese These veranschaulichen wir anhand eines Fallbeispiels aus unserem Berufsalltag.*

### Introduction

Aujourd'hui, dans l'Ecole vaudoise, la question de l'intégration semble toute entière saisie par l'élève handicapé qui en constitue la figure paradigmatique. Cette thématique, l'intégration des élèves handicapés dans l'école, a en effet accaparé les derniers débats « administrativo-légaux » relayés par les journaux romands<sup>1</sup>, monopolise les productions académiques depuis

quelques années déjà<sup>2</sup> et les stimule. Aussi bien l'hypothèse sociologique simple – plus les discours sur l'intégration se font insistants, plus il convient de questionner leur envers, ce qu'ils recouvrent voire dissimulent – que les expériences quotidiennes avec nos élèves respectifs nous ont conduits à interroger cette « doxa intégrative » pour finalement problématiser cette question.

<sup>1</sup> Voir par exemple les articles suivants : Journal *24 Heures* du 15.01.15 : « Débats au Gd Conseil de la LPS en janvier et février 2015 : les élus face à l'intégration des élèves handicapés » ; 27.01.15 : « Une loi sur le handicap à l'école « teintée d'idéologie » » ; 09.02.2015 : « Un trou béant dans la prise en charge des élèves difficiles » ; 03.02.2015 : « Choisir son logopédiste, un droit remis en cause » ; 11.03.15 : « La loi sur le handicap à l'école retourne à l'étude ». Journal *Le Courrier* du 20.01.15 : « L'école intégrative s'apprête à passer son examen politique » ; 4.02.15 : « Pédagogie spécialisée : le sort des « aides à l'intégration » s'invite au débat ». Journal *Le Temps* du 20.01.14 : « Une loi pour les élèves handicapés ».

<sup>2</sup> Voir la constitution de laboratoires à la HEP-VD (le LISIS p.ex. fondé le 30.09.2010), les recherches de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), les différentes publications, thèses, colloques, les différentes formations continues DAS, CAS, MAS, etc.

Depuis nos terrains, nous observons ainsi un processus différent. L'Ecole désintègre un autre public, les « normaux<sup>3</sup> » : elle invente des individus dysfonctionnels en construisant leurs « difficultés » à partir de leurs symptômes, en fonction d'une norme rarement questionnée. Ces individus dysfonctionnels se distribuent en deux catégories empiriques : les *hypos* qui se caractérisent par leur retard, leurs manques, leurs incapacités : « n'arrivent pas à suivre », « n'y arrivent vraiment pas », « ne font pas leurs devoirs », sont « lents », « ne supportent pas le grand groupe », ont des « problèmes éducatifs », « des parents pas concernés par l'école », « une grave dyslexie ». Et les *hypers* marqués par leur excès : « perturbent », sont « agités », « indisciplinés », « empêchent les autres de travailler », « se mettent en danger et mettent les autres en danger ».

En recourant à la proposition théorique de Foucault, nous pouvons affirmer que l'élève *hypo* ou *hyper* n'existe pas en dehors des institutions et des discours qui le caractérisent comme tel. Produits historicisés d'un certain type de savoir, ces « dysfonctionnements », « problèmes » ou « difficultés » ne sont compréhensibles que rapportés à un discours et une institution, l'Ecole vaudoise, qui met en pratique ce savoir. La figure de l'élève *hypo* ou *hyper* prend ainsi forme sur fond d'un discours sur « ses problèmes » et d'un ensemble d'institutions psychologiques, médicales, sociales et académiques qui le créent en le constituant comme leur objet.

A un moment de son histoire scolaire, pour différentes raisons, le comportement d'un élève « ordinaire », c'est-à-dire dont la scolarité est régie par la LEO, peut ainsi être désigné comme déviant (Becker, 1963, pp. 32-33). Cet étiquetage – le résultat d'un processus social peu formalisé (p.ex. discussions entre collègues, compte-rendu d'agissements par mails au doyen) – est habituellement consacré lors du « réseau des professionnels » qui en fixe la formulation définitive<sup>4</sup>. Il ouvre à l'élève un « droit aux mesures<sup>5</sup> ». Ce décret inaugure d'une part la dissolution du statut d'élève, le requalifiant en un « ayant droit ». D'autre part, il révèle la structure réticulaire que forment les trois lois (LEO, LPS et LProMin) qui, s'articulant entre elles par des articles « pivots », autorisent toutes les trajectoires dans un continuum fluide<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Une fois établi, l'étiquetage disparaît rarement.

On observe plutôt qu'il subit des reformulations lors des réseaux qui scandent le parcours scolaire de l'élève, reformulations qui vont commander des nouvelles mesures, mesures qui à leur tour redéfiniront le curriculum de l'élève (cf. vignette).

<sup>5</sup> Selon la formulation de la LPS Art. 10 à 13.

<sup>6</sup> Pour exemple : l'Art. 98 de la LEO expose les principes généraux de la pédagogie différenciée. L'al. 2 de l'Art. 98 copie l'Art. 2 b de l'Accord Intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, que l'on retrouve aussi à l'identique à l'Art. 3 al. 2 de la LPS. Donc lorsque le réseau des professionnels estime qu'un élève a « épuisé » les mesures pédagogiques administrées par la LEO (cf. Art. 98 al. 4), il va « bénéficier » d'une mesure de pédagogie différenciée, mesure qui le fait glisser dans la LPS ou la LProMin. Nous citons l'Art. 98 al. 4 de la LEO : « en complément aux mesures pédagogiques, les élèves peuvent être mis au bénéfice d'un accompagnement socio-éducatif et d'un encadrement d'éducation spécialisée lorsque ces mesures sont nécessaires au bon déroulement de leur scolarité ». Notons que les mesures d'« accompagnement socio-éducatif » comme les modules d'activités temporaires alternatifs à la scolarité (MATAS) par exemple sont administrées par la LProMin et « l'encadrement d'éducation spécialisée » par la LPS.

<sup>3</sup> Qu'on peut définir avec Goffman par ceux qui ne divergent pas négativement des attentes particulières, pour ce qui nous concerne, de l'institution scolaire (Goffman, 1975, p.15).

La carrière scolaire de Monica<sup>7</sup>, exemple d'une élève *hypo*, raconte ce glissement silencieux de l'enseignement ordinaire (régé par la LEO) à l'enseignement spécialisé (régé par la LPS) et montre que l'élève, où qu'il soit dans ce dispositif administrativo-légal, est toujours dans l'Ecole (institution) mais ne bénéficie pas de la même école (enseignement, qualification et certification).

### **Monica, un corps assiégé de mesures**

Lorsque je la rencontre en ce début d'année de 8H, Monica est une jeune fille élancée, le visage mat encadré par de longs cheveux noirs, les yeux tristes. Je me présente, elle me regarde furtivement quand je lui serre la main. Je suis la maîtresse d'appui, je suis la mesure de soutien, je suis la mesure.

Monica est arrivée d'Amérique du Sud il y a sept ans. Elle est scolarisée en 5H et bénéficie d'une mesure de soutien sous la forme d'un cours de français intensif<sup>8</sup> (LEO, Art. 102). L'enseignante note qu'« elle a mieux appris le français que certains élèves ». Son cursus en primaire se déroule normalement. En 6H, elle bénéficie d'une autre mesure de soutien, un appui scolaire (LEO, Art. 99). L'enseignante recommande la poursuite d'un « soutien important<sup>9</sup> » pour la 7H parce qu'« elle manque cruellement de confiance en ses compétences et s'auto-sabote ». Monica est promue en 7H. Dans son dossier, un rapport dit qu'au lieu de l'appui recommandé, elle fréquente à nouveau un cours de

CIF. On peut se demander à quel titre, alors qu'elle maîtrise très bien la langue tant oralement que sur le plan écrit ? Cette situation nous dit que la mesure importe peu : « appui », « CIF », au fond, « il faut qu'elle ait quelque chose ».

### **Du problème linguistique au problème éducatif**

En novembre 2013 se tient une rencontre en réseau des professionnels. Les enseignantes font état des « soucis d'apprentissage » et de « soucis familiaux<sup>10</sup> ». L'assistant social, présent parce qu'il suit la famille, dit qu'il faut ménager la mère, car la situation familiale fait l'objet d'un signalement au Service de la protection de la jeunesse (SPJ) : il faut donc différer la demande d'un bilan psychologique qui risque de la bouleverser. Il propose la prise en charge dans une structure socio-éducative, type externat de 17h à 19h. Les enseignantes, inquiètes pour la réussite de leur élève, insistent pour un soutien scolaire et ne comprennent pas les arguments de l'assistant social : Monica fait ses devoirs et en classe, son comportement est ajusté. La pression est très forte sur leurs épaules, car il faut « pouvoir justifier qu'on a tout fait pour notre élève, pas qu'on puisse après nous reprocher son échec<sup>11</sup> ». Autrement dit, être une « bonne enseignante », c'est signaler. Après la rencontre en réseau, l'assistant social déclenche néanmoins la procédure pour l'externat. Le problème de Monica devient alors un problème éducatif. Je ne la connais pas encore.

<sup>7</sup> Prénom modifié.

<sup>8</sup> Communément désigné « CIF » par les enseignants.

<sup>9</sup> Verbatim des enseignantes.

<sup>10,11</sup> Verbatim des enseignantes.

En fin de 7H, une nouvelle rencontre en réseau réunit les mêmes professionnels. L'assistant social dit que Monica a « bloqué le projet de la structure éducative » alors qu'il était près d'être finalisé. Il est alors question de ses « maux de ventre », d'un examen par le médecin scolaire, d'avoir de l'argent pour un répétiteur, d'une demande de bilan psychologique. Celui-ci est absolument requis pour déclencher la mesure de soutien scolaire que veulent activer les enseignantes. Elles remplissent le formulaire de demande de suivi en faisant état de « difficultés d'apprentissage » et motivent leur requête en visant « la réussite de la 8H ». La commission de la structure d'appui qui m'emploie l'accepte. L'inspecteur signe, bien que l'avis d'un « spécialiste » fasse défaut. L'arbitraire des mesures se loge notamment ici.

### L'enseignement spécialisé, une mesure contre l'échec scolaire

En 8H, avec mon entrée en jeu, le « problème » de Monica devient pédagogique, et l'enseignement spécialisé que j'incarne à travers ma fonction devient la réponse à l'échec scolaire. Concrètement, en tant que je suis la « mesure ordinaire », j'inaugure l'entrée de Monica dans la LPS en la « connotant » comme une « élève du spécialisé » bien qu'elle fréquente une classe régulière. Reprenons : Monica débute son vagabondage scolaire au primaire dans la LEO par la mesure décrite à l'Art. 102 [Enseignement aux élèves allophones] puis le poursuit par la mesure décrite à l'Art. 99 [Appui pédagogique], et repasse par l'Art. 102 [Enseignement aux élèves allophones] pour arriver à l'Art. 100 [pédagogie spécialisée], l'article-portique qui marque son entrée dans la LPS Art. 10 [Mesure ordinaire pédagogie spécialisée]. Ma présence dans la classe désigne Monica, j'incarne son stig-

mate<sup>12</sup> : « Je me sens nulle parce que j'ai des mauvaises notes, parce que j'ai de l'appui » dit-elle après deux mois. Et plus tard dans l'année : « Mais pourquoi vous venez toujours vers moi ? ». En distinguant Monica du groupe-classe, je fragilise un peu plus ses « supports de proximité » (Castel, 1995, p.17) que forme le collectif de ses camarades, et contribue à faire d'elle une « silhouette incertaine » (Castel, *Ibid.*, p.16) aux marges de la classe.

### Le conseil de classe

Je peine à identifier comment le problème se cristallise autour de l'allemand qui devient l'enjeu du conseil de classe de janvier 2015. Je sens que les verdicts peuvent sceller le destin scolaire de Monica, et de ce fait, augurer définitivement de sa trajectoire de vie. Et je suis là, qui participe à ce cénacle, il est plus juste de dire, à ce tribunal. Je ne me rappelle plus ce que je dis, j'ai honte, mais tout va trop vite pour moi. Après avoir fait le point sur ses notes – elle est encore en échec mais uniquement dans un groupe – il est tout à coup question de supprimer l'allemand parce que « c'est une torture pour elle ». Sur cette affirmation, la ronde des avis s'emballa, construisant une certaine dramaturgie de la situation sous l'angle d'un rapport de force très inégalement distribué. Il y a Monica d'un côté « qui refuse tout : la structure éducative, le médecin, la psy et en plus est en échec », contre l'institution scolaire qui « se démène pour elle ». Dans ma tête, Monica se cabre, je vois son corps frêle lutter. Le climax semble atteint dans cette phrase : « Si elle n'accepte

<sup>12</sup> « Le mot de stigmatisme servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler ». (Goffman, *op.cit.*, p.13)

aucune mesure, elle va redoubler». Mais la puissance coercitive de l'institution n'a pas fini d'étendre son empire. Elle s'attaque aux parents: « Il faut exiger de la mère un bilan psy ou médical ». L'idée est de demander que le soutien pédagogique se poursuive pour la 9H et pour cela il faut l'avis d'un spécialiste – on se souvient que la procédure a déjà été tordue une fois et elle ne le sera pas deux. L'argument est de la promouvoir avec un programme personnalisé en supprimant l'allemand, la variable explicative subite de son échec. « Si elle refuse tout, elle sera R2 et c'est la DEV<sup>13</sup> ».

*La différenciation du curriculum de l'élève au sein d'une même filière se donne empiriquement à voir comme une pratique d'exclusion douce.*

**Le programme personnalisé ou le droit d'accès à une sous-scolarité**

Le programme personnalisé se présente dans la loi (LEO, Art. 104) et le Cadre général de l'Évaluation comme une adaptation des objectifs et de l'évaluation aux « difficultés » de l'élève<sup>14</sup>. Dans le cas de Monica, « l'adaptation » passe par la suppression d'une branche, l'allemand.

A ce stade, la situation de Monica nous dit d'une part que l'échec se formule comme un problème qui relève de la responsabilité presque exclusive des enseignants, d'autre part, qu'il se fabrique dans la classe. Quelque trente ans après la différenciation pédagogique et didactique – la réponse technique enveloppée d'un discours sur l'égalité qu'ont apporté quelques sociologues pour combattre l'échec scolaire<sup>15</sup> – l'Ecole vaudoise inaugure la différenciation du curriculum de l'élève au sein d'une même filière. Or cette mesure de lutte contre l'échec scolaire qui, mâtinée de discours libéral, se présente comme une « individualisation des parcours » (le « programme personnalisé »), se donne empiriquement à voir comme une pratique d'exclusion douce. Le programme personnalisé ouvre en effet un processus de déclassement à l'intérieur de la classe – d'où son invisibilisation – conduisant l'élève directement mais insensiblement au certificat tronqué qui ne certifie pas l'acquisition de tous les contenus scolaires (LEO, Art. 91, al. 4<sup>16</sup>). Réfutant l'opinion commune selon laquelle l'exclusion passe par sortir des murs de la classe, mon entrée dans la classe en tant qu'enseignante spécialisée accuse alors un peu plus la précarisation du statut d'élève de Monica, en consacrant, après celle du groupe de pairs, sa désaffiliation du plan d'étude<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Verbatim du directeur présent au réseau. R2 signifie deux ans de retard rapportés à un cursus ordinaire et DEV, classe de développement.

<sup>14</sup> « Soutenu par des mesures d'appui ou par des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé, de psychologie, de psychomotricité et/ou de logopédie, l'élève rencontre néanmoins des difficultés qui ne lui permettent pas d'atteindre les objectifs du plan d'études. En accord avec les parents et, au besoin, avec l'aide des autres professionnels concernés, le conseil de direction autorise la mise en place, pour une durée limitée, d'un « programme personnalisé » avec une adaptation des objectifs et de l'évaluation » (DFJC, 2015, p.16).

<sup>15</sup> Voir l'article programmatique sur la différenciation de Haramein, Hutmacher et Perrenoud (1979). Il faut encore s'accorder sur le concept d'égalité.

<sup>16</sup> Ces sous-filières sont protéiformes: nos propres suivis d'élèves dès 2013 montrent qu'à l'un on supprime l'histoire et/ou la géo, à l'autre l'allemand ou l'anglais.

<sup>17</sup> Plan d'étude romand (PER) dont la ratification s'inscrit dans la démarche d'harmonisation inter-cantonale de la scolarité obligatoire (HARMOS).

Aussi, nous tenons ce « droit aux mesures » que d'aucuns considèrent comme l'acmé de l'Etat de droit (un Etat qui vient en aide à ses citoyens les plus démunis), pour l'accès neutralisé à un sous-ordre scolaire qui ratifie la fabrication de futurs sous-citoyens. Qui, en effet, va embaucher un élève à la certification amputée ? Il nous semble condamné au prolétariat.

Notons encore que cette conception de l'échec scolaire s'adosse à la représentation d'un élève sans origine sociale, sans passé, dépouillé de tous déterminants culturels et économiques, placé dans un environnement neutre et transparent. Elle réfute ainsi l'idée que l'institution est une construction socio-politique qui traduit des choix idéologiques et participe à produire ce contre quoi elle s'efforce de lutter. L'institution, en effet, n'est pas pensée comme un espace agonistique que crée « la distribution différentielle des profits scolaires » (Bourdieu & Champagne, 1992, p.72) – voir la sélection et classification des élèves au primaire dans la filière ordinaire, les classes de développement primaire ou classes officielles de l'enseignement spécialisé et, à l'orée du secondaire, dans les filières voie pré-gymnasiale, voie générale, classes de développement secondaires ou classes officielles de l'enseignement spécialisé secondaires. Elle est homogénéisée pour apparaître comme un milieu social pacifique et unifié. La problématique de l'exclusion se structure donc aujourd'hui depuis cette institution compacte qui s'érige désormais comme un système de protection sociale contre l'« extérieur ». C'est sur cette conception binaire empruntée au modèle théorique du salariat, que se déploie la rhétorique de l'intégration des élèves handicapés et, pouvons-nous ajouter, celle du « décrochage

scolaire ». Elle fabrique ainsi deux vastes catégories<sup>18</sup> : les « in », dont la condition sociale est garantie par leur seul statut d'élève – qui ne prend pas en compte leur position et condition scolaires – et les « out », privés de leur statut d'élève (enfants ou jeunes déscolarisés ou exclus pour leur comportement).

***Nous tenons ce « droit aux mesures » pour l'accès neutralisé à un sous-ordre scolaire.***

## Conclusion

En rupture avec cette perspective, la « trajectoire tremblée » (Castel, op. cit., p.16) de Monica, nous montre que si l'élève fait partie des « in », il peut se trouver néanmoins exposé à des formes de déclassement qui s'opèrent à l'intérieur d'une filière. Déclassement que nous qualifions d'infini, car après avoir supprimé l'allemand, l'élève n'est pas à l'abri d'un verdict du conseil de classe ou du réseau des professionnels qui sanctionnerait la suppression d'une autre branche, au motif qu'il a « là aussi des difficultés » et/ou qui déciderait d'une orientation en classe D – on se rappelle que telle était la « mesure ordinaire » qu'a brandi le directeur pour menacer Monica.

<sup>18</sup> Pour soutenir notre comparaison avec le modèle du salariat tel que théorisé par Robert Castel (1995) : les « in » sont ceux qui ont un emploi, quel qu'il soit, versus les « out » qui sont au chômage, à l'aide sociale ou « à la rue ».

## Références

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 (Concordat sur la pédagogie spécialisée). (2007).

Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007 (Concordat HarmoS). (2007).

Becker, H. (1963). *Outsiders*. Paris: Métailié.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Folio Essais.

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

DFJC (2015). *Cadre général de l'évaluation: Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. (3<sup>e</sup> éd.). Récupéré de [www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/CGE2015.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE2015.pdf)

Goffman, E. (1975). *Stigmates*. Paris: Minuit.

Haramain, A., Hutmacher, W., & Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 227-270.

Loi cantonale vaudoise sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 juin 2011, RSV 400.02.

Loi cantonale vaudoise sur la pédagogie spécialisée (LPS) du 1<sup>er</sup> septembre 2015, RSV 417.31.

Loi cantonale vaudoise sur la protection des mineurs (LProMin) du 4 mai 2004, RSV 850.41.



Anne Buholzer

Enseignante spécialisée à Lausanne  
Doctorante au Laboratoire du Change-  
ment Social et Politique  
Université Paris 7 Diderot  
[buholzeranne@hotmail.com](mailto:buholzeranne@hotmail.com)



Monique Henchoz

Enseignante spécialisée à Lausanne  
Praticienne-formatrice  
[monique-henchoz@bluewin.ch](mailto:monique-henchoz@bluewin.ch)

Les thèses exprimées dans les articles de la Revue n'engagent que les autrices et auteurs.