

Isabelle Noël et Jacqueline Gremaud

## D'une logique séparative à une logique d'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : transformation discursive et continuité idéologique

### Résumé

Cet article est tiré d'une recherche collaborative à caractère historiographique visant à éclairer la manière dont l'Etat et l'institution scolaire ont construit différents aspects de la diversité, de l'après-guerre à nos jours. Centré sur le handicap, il propose une mise en perspective d'extraits de textes de lois produits à des périodes différentes de l'histoire dans ce domaine et met en évidence des phénomènes de ruptures et de continuité qui sont discutés.

### Zusammenfassung

Dieser Artikel ist das Ergebnis einer historiografischen Forschungszusammenarbeit, mit der geklärt werden soll, wie der Staat und die Schule von der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart verschiedene Aspekte von Diversität konstruiert haben. Mit Fokus auf Behinderung werden Auszüge aus Gesetzestexten einander gegenübergestellt, die in diesem Bereich in verschiedenen Phasen der geschichtlichen Entwicklung erlassen wurden. Im Weiteren werden Phänomene dargelegt und erläutert, die mit einem Bruch oder mit Kontinuität verbunden waren.

### Introduction

Le 25 octobre 2007, la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)* adoptait un cadre commun – l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée ou Concordat sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) – en vue de la reprise par les différents cantons de la responsabilité et du financement de la pédagogie spécialisée dans le cadre de la réforme de la péréquation financière (RPT, 2008). De ce fait, tous les élèves relèvent désormais des cantons et la ligne directrice consiste à privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers lorsque ceux-ci peuvent en tirer bénéfice et que l'organisation scolaire le permet.

Au niveau fribourgeois, cela fait maintenant vingt ans que le principe de l'intégration scolaire a été introduit dans la *Loi sur l'enseignement spécialisé*, engendrant une

modification de l'article 20 de la *Loi scolaire* (Grand Conseil du canton de Fribourg, 1985). Celle-ci stipule que « lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée » (p. 6). L'avant-projet de la nouvelle loi scolaire en préparation prévoit quant à lui « un éventail de mesures destinées à faire de l'école une institution qui offre à chaque élève la possibilité d'aller au maximum de ses possibilités » (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport [DICS], 2010). En parallèle se préparent un nouveau concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg ainsi qu'une nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé. Les acteurs impliqués dans la formulation et l'adaptation de ces trois textes tentent de s'approprier et de traduire les principes énoncés dans le *Concordat sur la pédagogie spécialisée*. A l'image de ce que vivent d'autres

cantons suisses, il s'agit assurément d'un moment-clé révélateur de la manière dont les politiques et l'institution scolaire traitent la question des élèves considérés aujourd'hui comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

### **Les discours en tant que lieux de production de connaissances, d'idéologies et d'actions**

Avec Duchêne (2008), nous considérons que la manière dont les autorités envisagent la scolarisation de ces enfants dans la loi n'est pas neutre et qu'elle est déterminante pour la production de connaissances à ce sujet, pour l'idéologie qui sous-tend la manière de considérer cette minorité d'élèves dans notre institution scolaire (représentations du handicap) et pour les actions conduites sur le terrain. En ce sens, les productions discursives émanant des autorités (textes de loi, règlements d'exécution, arrêtés, recommandations, etc.) témoignent de la manière dont les instances de pouvoir ont réfléchi à la prise en charge de ces enfants et les actes décisionnels contiennent l'essence même des idéologies étayant les actions présentes et futures.

*La séparation entre ce qui relève du normal et du pas normal est formulée avec d'autres mots et réalisée avec un autre emballage.*

Cependant, l'enseignant est loin d'être un simple exécutant des valeurs et des idées véhiculées par les lois scolaires ; il est sans cesse amené à interpréter les instructions officielles afin de les concilier aux impératifs de la gestion scolaire au niveau singulier et local (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Van Zanten, 2011 ; Zaffran, 2007). Sachant que les concepteurs des lois peinent à défi-

nir clairement la réalité qu'ils construisent en fonction du regard qu'ils portent sur elles et du but qu'ils se sont assignés ou qu'on leur a assigné (Ruchat, 2011), l'étude du phénomène d'intégration scolaire se révèle être une opportunité propice pour retracer les tensions, ruptures et rémanences au sein des discours produits par l'institution scolaire à ce sujet.

### **Une démarche de recherche historiographique**

Ces fondements théoriques servent de cadre à une recherche collaborative conduite actuellement à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg sous la direction du Professeur Alexandre Duchêne. Cette étude s'inscrit dans une démarche historiographique visant à comprendre la manière dont l'Etat et l'institution scolaire ont construit discursivement et structurellement différents aspects de la diversité (handicap, langue, migration) de l'après-guerre à nos jours. Elle est menée dans le cadre de l'unité de recherche « Inégalité, Diversité et Institutions scolaires » (IDIS) dont l'objectif est de développer des projets portant sur le rôle de l'école (acteurs sociaux et institution) dans la production et la reproduction des inégalités sociales. Formatrices dans le domaine de la pédagogie spécialisée à la HEP Fribourg, nous sommes en charge de la partie de la recherche consacrée au handicap.

### **Changement structurel mais pérennité idéologique**

Après avoir effectué une analyse discursive détaillée de nombreux textes de loi et autres documents produits par l'institution scolaire depuis l'après-guerre, nous avons pu observer, de manière récurrente, la présence d'une forme de séparation pour traiter ce qui relève du *normal* et du *pas nor-*

mal, malgré des apparences de changement. Cette séparation est formulée avec d'autres mots et réalisée avec un autre emballage. En effet, les textes étudiés montrent que, dès la mise en place de l'école obligatoire, le handicap touche des enfants marqués et mis à l'écart. Notre recherche nous a permis de relever un nombre significatif d'exemples illustrant la persistance de ce phénomène de séparation. Compte tenu des contraintes rédactionnelles liées à cet article, nous avons choisi de n'en présenter et développer que deux.

A titre de premier exemple, alors que le *Concordat sur la pédagogie spécialisée* demande de privilégier les solutions inté-

gratives aux solutions séparatives pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, force est de constater que les notions de contexte demeurent des composantes déterminantes pour la prise de décision quant à l'orientation de l'élève. Si l'on compare les éléments discursifs de la loi scolaire, l'importance accordée au contexte s'exprime en 1985 par « lorsque les conditions le permettent » et en 2012 par « compte tenu de l'environnement et de l'organisation scolaire ». Il s'agit toujours d'aider l'élève, mais au final, les conditions et exigences requises par le contexte déterminent en grande partie les possibilités d'intégration.

Ancien emballage	Nouvel emballage
<p><b>Art. 20a de la loi scolaire (Grand conseil du canton de Fribourg, 1985), modifié en 1994:</b></p> <p>« Lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée ».</p>	<p><b>Art. 35 de l'avant-projet de la nouvelle loi scolaire (Grand conseil du canton de Fribourg, 2012):</b></p> <p><sup>1</sup> « L'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles ou collectives, ou par une organisation particulière de l'enseignement ».</p> <p><sup>2</sup> « Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement des élèves concernés et compte tenu de l'environnement et de l'organisation scolaires ».</p>

### Discussion du premier exemple

Ces messages politiques successifs donnent un signal fort: c'est l'institution scolaire qui dicte la norme et qui sélectionne. Le pilotage de nouvelles directives officielles s'opère tout en gardant en point de mire les exigences de l'école ordinaire. Avec le principe d'intégration, l'institution scolaire accepte d'ouvrir le filtre et de laisser entrer des enfants qui diffèrent de la norme, pour autant que le système ne soit pas trop remis en question. Cette approche

par comparaison à une norme engendrée par le contexte produit un effet de loupe sur les différentes typologies d'élèves intégrés, renforcées par un éventail de stigmates et de mesures d'aides qui leur sont propres. Ce phénomène contribue à perpétuer la répartition des élèves en catégories hiérarchisées, tout en tentant de maintenir un équilibre dans le système. Selon Gardou, « catégoriser, c'est en soi diviser, séparer et éliminer pour mettre en ordre la société » (2012, p. 57). Les discours évo-

luent, mais la séparation entre le normal et le stigmatisé, chère à Goffman (1975), demeure. L'emballage change certes, mais la substance émanant du texte reste la même, et ceci à plus forte raison que ces articles de loi laissent suffisamment d'espace à diverses interprétations. Dans les faits, à Fribourg, tous les types de classes séparatives sont en passe d'être maintenus, des classes de développement aux classes spécialisées.

Notre deuxième exemple porte sur les options choisies pour définir les élèves relevant de la pédagogie spécialisée. Nous constatons que c'est toujours sous l'éclairage du contexte que l'élève est défini. Qu'il soit considéré comme *invalide* (terme utilisé en 1967) ou *ayant des besoins éducatifs particuliers* (terme introduit en 2007), la catégorisation provient d'une interprétation des normes contextuelles en vigueur à un moment donné.

Ancien emballage	Nouvel emballage
<p><b>Loi modifiant celle sur l'assurance-invalidité (Assemblée fédérale, 1967):</b></p> <p>« Les assurés mineurs qui n'exercent pas d'activité lucrative sont réputés invalides lorsqu'ils présentent une atteinte à la santé physique ou mentale qui aura probablement pour conséquence une incapacité de gain ».</p>	<p><b>Selon l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007):</b></p> <p>« Des besoins éducatifs particuliers existent chez des enfants avant le début de la scolarité s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ».</p>

### Discussion du deuxième exemple

En plus de questionner la norme, ceci pose la question d'une définition de ce que l'on entend actuellement par *besoins éducatifs particuliers*. Selon Vehmas (2010), les milieux de la recherche, les politiques et les praticiens se sont petit à petit mis à utiliser ce terme de façon quasi technique, comme si l'on savait de quoi on parlait. La notion de *besoins éducatifs particuliers* se serait en quelque sorte imposée comme la base d'un nouveau sens commun éducatif imprégnant toutes sortes de discours, alors qu'il ne semble en exister aucune définition consensuelle.

De l'avis de Frandji et Rochex (2011), le sens donné à la notion de *besoins éducatifs particuliers* ou spécifiques a évolué en pa-

rallèle à la rhétorique liée à l'inclusion, pour constituer actuellement une sorte de *métacatégorie* permettant d'englober, après les avoir redéfinies, toutes les formes de catégorisations observées jusque-là. Dans ce sens-là, il pourrait ne s'agir que d'une nouvelle catégorisation, plus globale que les précédentes.

S'appuyant sur l'exemple de l'Angleterre, Frandji et Rochex (*Ibid.*) montrent ainsi comment *la liste* des besoins éducatifs particuliers se renouvelle et se complète continuellement. Dans un tel contexte, le risque est grand qu'une méta-notion aussi peu explicite que celle de *besoins éducatifs particuliers* implique une nouvelle opération de découpage catégoriel des élèves et par là même de stigmatisation des per-

sonnes (Lavoie, Thomazet, Feuilladié, Pelgrims, & Ebersold, 2013). Selon Frandji et Rochex (*Ibid.*), ceci peut s'avérer très normatif et contribuer à relayer les marquages sociaux produits par et dans le système scolaire. Ainsi, de l'avis de ces mêmes auteurs, « l'extension internationale de ce principe et sa retraduction dans les discours contemporains réinscrivent [...] fréquemment la catégorie des «special educational needs» dans un modèle individuel du handicap et de la différence » (p. 8). Pearson (2009) va dans le même sens. Il montre que le terme de besoins *éducatifs particuliers* a parfois tendance à être utilisé quand les difficultés des élèves dépassent les capacités de l'école à y répondre. Ceci tend à une pathologisation renouvelée propice à une déresponsabilisation de l'école, alors que le changement de terme était bel et bien censé s'inscrire dans un nouveau paradigme permettant de penser les difficultés en relation au contexte. Voilà pourquoi Frandji et Rochex (*Ibid.*) invitent à s'interroger de façon critique en replaçant les débats dans le cadre plus large des fonctionnements sociaux et scolaires « qui génèrent, donnent forme et contenu aux désavantages, risques et autres besoins spécifiques désignés » (p. 8).

### **Les articles de loi laissent suffisamment d'espace à diverses interprétations.**

A son tour, Plaisance (2007) exhorte à se méfier des « mots qui sonnent moderne » et à débusquer les obstacles contre la participation de tous à l'espace commun. Ce même auteur estime désormais nécessaire de s'interroger sur la meilleure manière de faire de ces « catégories appliquées aux

enfants [...] des instruments d'analyse pour une meilleure action à leur égard, en évitant les phénomènes de stigmatisation et les subtiles mises à l'écart malgré les apparences d'inclusion parmi les autres » (p. 35).

### **Le choix d'une formulation n'est pas anodin : il résulte de compromis impliquant une cristallisation d'idéologies et d'intérêts divers.**

#### **Conclusion**

La présentation et la discussion de ces deux exemples, choisis parmi d'autres, incitent au questionnement quant à l'essence même des changements portés par les évolutions terminologiques et/ou structurelles. Au risque d'être dupés par les termes et les nouveaux emballages proposés, il nous semble primordial de garder en tête les interrogations suivantes : les nouveaux termes ou structures sont-ils porteurs d'une véritable rupture épistémologique ? Témoignent-ils d'une manière différente de penser la prise en charge des élèves considérés autrefois comme anormaux et aujourd'hui comme ayant des besoins éducatifs particuliers ? Les élèves bénéficient-ils réellement de ces changements ? Une chose est sûre, le choix d'une formulation n'est pas anodin : il résulte de compromis impliquant une cristallisation d'idéologies et d'intérêts divers.

Face à ce constat, une autre question nous taraude : « finalement, est-ce la loi qui influence le terrain ou le terrain qui dicte la loi » ? Si nous nous référons au canton de Fribourg, les lois tardent mais les acteurs scolaires s'affairent à la gestion des différents élèves, y compris les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La mise en œuvre des principes issus du *Concordat sur la pédagogie spécialisée* revêt un caractère

local et à géométrie variable. Si aucun message clair n'est donné, il est légitime de craindre que se perpétue le poids des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité à un modèle d'élève qui s'adapte au système, prévu et conçu pour une certaine norme.

### Références

- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (1967). *Loi modifiant celle sur l'assurance-invalidité*. Repéré à <http://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10098578>.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>.
- DICS. (2010). *L'avant-projet de loi sur la scolarité obligatoire est mis en consultation*. Repéré à [http://www.fr.ch/dics/fr/pub/actualites.cfm?fuseaction\\_pre=Detail&NewsID=35576](http://www.fr.ch/dics/fr/pub/actualites.cfm?fuseaction_pre=Detail&NewsID=35576).
- Duchêne, A. (2008). *Ideologies accross Nations. The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. New York: De Gruyter Mouton.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012) (4<sup>e</sup> éd.). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Frاندji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Eres.
- Grand Conseil du canton de Fribourg. (2012). *Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)*. Repéré à [http://appl.fr.ch/friactu\\_in-ter/handler.ashx?fid=6683](http://appl.fr.ch/friactu_in-ter/handler.ashx?fid=6683).
- Grand Conseil du canton de Fribourg. (1985). *Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire)*. Repéré à <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/763?locale=fr>.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & 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 – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Plaisance, E. (2007). *De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier »*. De l'éducation spéciale à l'éducation partagée. Repéré à [http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication\\_e\\_plaisance.pdf](http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf).
- RPT – Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (2008). Repéré à [http://www.efv.admin.ch/f/downloads/finanzpolitik\\_grundlagen/finanzausgleich/revisionp\\_grundlagen/NFA-Brochure\\_f.pdf](http://www.efv.admin.ch/f/downloads/finanzpolitik_grundlagen/finanzausgleich/revisionp_grundlagen/NFA-Brochure_f.pdf).
- Ruchat, M. (2011). Signes et signification du « crétin » et de l'« idiot » dans la clinique médicopédagogique et psychopédagogique en Suisse. *Alter – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 5, 59-68.
- Van Zanten, A. (2011) (2<sup>e</sup> éd.). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.

Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87-96.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La découverte.



Isabelle Noël  
Professeure HEP  
Haute Ecole pédagogique Fribourg  
Noeli@edufr.ch



Jacqueline Gremaud  
Professeure HEP  
Haute école pédagogique Fribourg  
Gremaudj@edufr.ch

Route de Morat 36  
1700 Fribourg  
www.hepfr.ch

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**3/2014, septembre 2014, 4<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Editeur

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée (CSPS)  
Maison des cantons  
Speichergasse 6, CH-3000 Berne 7  
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
csps@csps.ch, www.csps.ch

### Rédaction et production

redaction@csps.ch  
Responsable : Béatrice Kronenberg,  
Katrin Müller  
Coordination et rédaction : Céline Joss Almassri  
Layout : Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour décembre 2014 : 2 septembre 2014  
Pour mars 2015 : 2 décembre 2014

### Annonces

annonces@csps.ch  
Délai : le 10 du mois précédent la parution  
1/1 page : CHF 660.–  
1/2 page : CHF 440.–  
1/4 page : CHF 220.–  
TVA exclue

### Tirage

300 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Suisse : CHF 35.90 (TVA incluse)  
Etranger : CHF 42.00

### Numéro isolé

Suisse : CHF 9.20 (TVA incluse)  
Europe : CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)  
Autres pays : CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec  
accord préalable de l'éditeur.

### Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de  
la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne  
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

### Informations

www.csps.ch/revue  
csps@csps.ch