

NRP 51 “Social Intégration and Social Exclusion”

Final scientific report - Project Number : 405140-69072

# Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire à l'épreuve de la réalité

Mauro Amiguet



DES INTEGRATIONS  
SCOLAIRES | SOCIALES

Rapport final

## 1. Abstract

L'étude a pour objet l'analyse de la promotion de l'intégration dans le cadre de l'école vaudoise et les processus d'exclusion du circuit ordinaire de la scolarité. Le modèle théorique défini a été mis à l'épreuve de la structuration de l'intégration telle qu'elle est appliquée dans le canton.

### 1.1.- Objectifs

Cette recherche permet de comprendre les mécanismes institutionnels de l'intégration et de l'exclusion sociale dans l'école obligatoire vaudoise, en poursuivant trois objectifs :

- Identifier, mettre en évidence et répertorier les déterminants de l'exclusion et de l'intégration sociale dans l'école obligatoire vaudoise et les regrouper dans un modèle complexe dont les dimensions diachroniques sont historiques et celles synchroniques sont institutionnelles et organisationnelles.
- Une fois ce modèle défini, le mettre à l'épreuve des pratiques intégratrices concrétisées dans les projets des établissements.
- Confronter le modèle aux processus mis en œuvre dans les exclusions définitives pour des motifs disciplinaires.

### 1.2.- Déroulement

Cette recherche s'est déroulée en trois volets :

- La construction du modèle. Nous avons fait appel à l'analyse institutionnelle pour définir la configuration du modèle et nous en avons exploré les dimensions historique, institutionnelle et organisationnelle. L'analyse historique a porté sur la période à partir de la première loi scolaire (1806) en nous basant sur les recueils annuels de la législation vaudoise, les recueils systématiques et les bulletins des séances du grand conseil vaudois. La partie institutionnelle du modèle a été construite à partir de l'analyse de six entretiens avec les dirigeants du Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJ) du canton de Vaud, ainsi que l'analyse des textes de loi et des règlements qui s'y rapportent. Nous avons défini la partie organisationnelle à partir des statistiques et des données quantitatives mises à disposition par le Département.
- L'analyse des projets d'établissement. Nous avons analysé 37 demandes de subsides adressées à la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) par les établissements scolaires pour financer des projets d'établissement à visée intégratrice et les échanges épistolaires s'y référant. Nous avons ainsi pu définir la politique intégratrice de la DGEO qui attribue au concept d'inclusivité une place très importante et dégager trois niveaux sémantiques appliqués au concept de l'intégration. Ils s'imbriquent comme un jeu de poupées russes : le premier niveau sémantique correspond à *l'inclusion physique de l'élève* dans sa classe « régulière ». Le fait que l'élève puisse fréquenter sa classe ordinaire est donc garant du deuxième niveau, c'est-à-dire *l'intégration scolaire*, entendue comme la progression de l'élève au sein d'un parcours scolaire « normal ». Ceci correspond à un des vecteurs de *l'intégration sociale*, c'est-à-dire le troisième niveau sémantique.
- L'analyse des situations d'exclusion définitive pour des raisons disciplinaires. Après avoir reconstitué à partir des textes légaux la procédure officielle de l'exclusion définitive pour des motifs disciplinaires, nous avons analysé sept situations pour lesquelles la procédure a été appliquée jusqu'au bout. Nous avons mené et analysé soixante-trois entretiens avec quarante-neuf professionnels de l'école en lien avec ces situations. Ainsi, nous avons comparé le modèle prescriptif avec les comptes rendus des événements et mis en évidence un processus de désaffiliation scolaire qui suit l'enchaînement des différentes phases de la procédure.

### 1.3.- Conclusions

Nos principales conclusions se situent sur trois niveaux :

- Au niveau du discours politique, nous avons défini des références historiques, institutionnelles et organisationnelles de l'intégration sociale dans l'école obligatoire vaudoise qu'il est possible de regrouper sous le terme générique de modèle. Ce modèle, tout en n'étant pas explicité formellement, constitue néanmoins un point de repère pour les décisions de la DGEO et il évolue vers une notion d'inclusivité.
- Au niveau de l'action institutionnelle, la DGEO finance les projets qui présentent la volonté de « ramener vers la norme » les élèves pour lesquels ils sont proposés. Par contre, il existe des discrédances en ce qui concerne les élèves dits « à haut potentiel » pour lesquels des programmes adaptés à leurs particularités sont acceptés.

• Au niveau des acteurs institutionnels, il n'existe pas de procédure explicitement formulée à laquelle ils pourraient se référer, même si les dispositifs légaux et réglementaires existent. Le processus d'exclusion scolaire s'apparente à un processus de désaffiliation scolaire qui comporte un moment clé de bascule. On passe alors du souci de protéger et de ramener dans une norme l'élève concerné à un souci de préserver la classe, les enseignants, l'institution par l'exclusion définitive. Ce moment correspond à une divergence des pratiques par rapport au modèle défini et nous avons constaté que c'est le moment où surviennent plus facilement des entorses à la loi, des erreurs de procédure, des vices de forme et des problèmes dans les collaborations.

## **2. Objectives and relevance of the research project**

Les objectifs de cette recherche se situent aux trois niveaux d'analyse proposés par le PNR 51<sup>1</sup>. Comme dans cette recherche nous nous sommes intéressés aux procédures et aux processus vus du côté de l'institution scolaire, nous n'avons pas étudié directement la dimension des personnes concernées par l'intégration ou l'exclusion. Nous l'avons fait de manière indirecte en nous concentrant sur les acteurs institutionnels impliqués dans ces processus. Globalement, nous avons pour but d'effectuer une description critique à la fois des structures et des processus ainsi que de la perception de la problématique de l'intégration/exclusion par les acteurs de l'école vaudoise. Nous avons voulu en particulier identifier l'intérêt des acteurs pour certaines pratiques, leurs jugements de valeurs et leurs théories sur les causes et les effets de ces pratiques. Nous avons mis ces représentations en regard de la réalité décrite par les statistiques et les données empiriques.

### **2.1.- Le premier objectif de cette recherche se situe principalement au niveau du discours.**

Le but était de comprendre les discours politiques prescrivant les mécanismes institutionnels de l'intégration et de l'exclusion sociale dans l'école obligatoire vaudoise. Au niveau concret cette compréhension vise à définir un modèle dont le concept n'est pas utilisé au sens weberien d'une typification du réel, mais se réfère plutôt au « *modèle d'organisation* » (Vetz et Zarifian, 1992). Il s'agit alors d'élucider les schémas-type de définition et de résolution de problèmes, qui président à la prise en compte intellectuelle, et ensuite matérielle, des dynamiques d'intégration et d'exclusion sociales dans l'école. Il s'agit de prendre l'organisation, non comme un produit achevé, mais comme un processus mobilisant, au nom de principes, des schémas institutionnels et organisationnels. Ce processus est mis à l'épreuve du fonctionnement réel. En définissant ce modèle nous avons cherché à savoir quelles en sont les dimensions historiques, institutionnelles et organisationnelles. L'analyse institutionnelle (Jouffroy, 2006) fournit des outils pertinents pour la construction de ce modèle (Annexe n° 3 pp.21 à 24).

### **2.2.- Le deuxième objectif de cette recherche se situe au niveau de l'action institutionnelle.**

Nous avons voulu comprendre comment une politique d'intégration cantonale se référant de manière implicite au modèle décrit est relayée et appliquée sur le terrain (Annexe n° 12 pp. 172-238). Le but était de constituer un répertoire des pratiques intégratrices concrétisées dans les projets des établissements, qui, ultérieurement, serait mis à disposition des autres écoles en vue de favoriser les échanges entre institutions scolaires et éducatives.

### **2.3.- Le troisième objectif se situe au niveau des acteurs institutionnels au sein de l'organisation scolaire.**

Même si nous n'avons pas étudié directement le troisième niveau d'analyse proposé par le PNR 51, la question des usagers est prise en compte indirectement par l'analyse des processus d'exclusion mis en œuvre au sein des établissements scolaires. Le but était d'apporter une contribution à la connaissance de l'éventail des déterminants présents dans les problématiques d'exclusion scolaire et du mode d'organisation des établissements scolaires. L'objectif principal de ce volet de la recherche était d'étudier et de comparer la procédure officielle conduisant à l'exclusion de certains élèves pour motif disciplinaire et les pratiques cantonales, au niveau des établissements scolaires, pouvant déterminer leur exclusion.

L'étude avait aussi pour but de repérer les institutions et des organisations intervenant dans l'école et autour de l'école pour des problématiques d'exclusion, de réintégration ou de prise en charge d'élève. Pour atteindre cet objectif nous avons analysé les sept situations d'exclusion scolaire pour motifs disciplinaires qui ont été traitées par le DFJ (Département de la Formation et la Jeunesse) depuis 2001.

---

<sup>1</sup> Les abréviations et acronymes sont explicitées lors de leur première occurrence et regroupés dans l'index situé dans l'annexe n° 20

Au point de vue conceptuel, il s'agissait de contextualiser, pour ces situations d'exclusion, les concepts d'intégration et d'exclusion sociales et scolaires. Nous avons adapté à l'école le concept de Castel (1995, 2003) de « *désaffiliation* » en mettant en évidence un véritable processus de « *désaffiliation scolaire* » (Annexe n° 14, pp. 423 - 426).

#### **2.4.- La pertinence de cette recherche.**

La pertinence de cette recherche réside dans le fait que les résultats nous permettent une meilleure compréhension des enjeux qui se nouent du fait des transformations dans le monde de l'école et de leur impact sur l'exclusion scolaire. Même si la problématique du sens et des mécanismes de l'intégration et de l'exclusion sociales à l'école est très fréquemment évoquée dans la littérature professionnelle, les études empiriques sont à notre connaissance, très limitées en Europe occidentale.

Bien que cette recherche soit réalisée dans le canton de Vaud, son rayonnement et sa pertinence à l'échelle régionale et nationale présentent un grand intérêt. Le présent projet a lieu dans un contexte où le désengagement de la Confédération par l'AI (Assurance Invalidité) du financement des institutions dépendant de l'enseignement spécialisé oblige les politiques de tous les cantons à repenser les principes et les dispositifs de l'intégration dans l'école ordinaire.

La Conseillère d'État, Madame Anne-Catherine Lyon a inauguré le congrès DES/INTÉGRATIONS en affirmant que les exclusions scolaires définitives ou vers l'enseignement spécialisé posent un problème politique important et elle a souligné l'actualité de cette thématique. En prenant le canton de Vaud comme objet de l'étude, la méthodologie, l'analyse, les révélations et les constatations de cette recherche peuvent servir à préparer des études similaires dans d'autres cantons.

### **3. Research design, theoretical framework, methods and data**

#### **3.1.- Research design.**

L'approche compréhensive qui est notre position épistémologique dans cette recherche postule une radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques. Dans cette approche, les faits humains ou sociaux sont des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...) parties prenantes d'une situation interhumaine. Dans la majorité des entretiens que nous avons menés, dans tous les comptes rendus de séances et dans les textes de loi et les règlements d'application nous sommes en présence d'une triple nécessité de contextualisation. Nous faisons référence aux travaux de Garfinkel (1954, 1967) qui sont considérés comme fondateurs de l'ethnométhodologie et à ceux de Watzlawick (1978) où il affirme que : « *le langage ne se contente pas de transmettre des informations mais exprime en même temps une vision du monde* ». Ainsi, les entretiens décrivant des situations d'exclusion scolaire, les comptes rendus décrivant des projets d'établissement ou les débats du grand conseil sont des mises en histoire. Il existe donc le contexte dans lequel les faits se sont passés (l'établissement scolaire, la période de l'année et les acteurs en présence), le contexte dans lequel la mise en histoire s'est construite (le moment où les rapports ont été écrits) et le contexte expérimental (les interactions avec l'intervieweur, la mise à disposition ou non des dossiers, la votation d'amendements à la loi, des décisions politiques comme le désengagement de l'AI). La prise en compte de ces différents contextes est importante car ils sont partie intégrante du sens de ce qui est dit.

Au niveau du concept général de la recherche nous nous situons dans le paradigme compréhensif, même si nous avons eu recours à des données quantitatives et des analyses statistiques, celles-ci ne se situent pas au cœur du propos. Nous avons développé plusieurs protocoles de recherche adaptés aux différents volets et au sujet examiné : la recherche documentaire et historique, le recueil de données quantitatives pour l'analyse statistique, l'analyse de contenu pour les documents épistolaires et les entretiens.

#### **3.2.- Methods, data and theoretical framework**

Les méthodes de recueil des données diffèrent selon les trois principaux volets de la recherche, à savoir la détermination du modèle vaudois de l'intégration sociale dans l'école, l'analyse des projets d'établissement et l'examen des situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires.

##### **3.2.1.- Définition du modèle.**

###### *a) Références théoriques*

L'enjeu du « modèle » est capital pour cette recherche. La question de l'intégration et de l'exclusion scolaires déborde évidemment du canton de Vaud, mais à cause de la configuration politique helvétique, les particularités cantonales sont extrêmement importantes dans ce domaine. L'intégration et son pendant, l'exclusion se jouent en fonction de déterminants historiques, institutionnels et organisationnels que nous regroupons sous la dénomination de « modèle » et nous en avons analysé les particularités propres au canton de Vaud. Pour l'établissement du type

de modèle nous permettant de comprendre et représenter la réalité de l'intégration et de l'exclusion scolaires nous nous sommes référés à la thèse de Schneider (1996) et à Herzog (1983). Pour définir le modèle nous avons fait appel à l'analyse institutionnelle et aux outils développés par Gaston Jouffroy (2006), principalement les notions de « HIOS » et « les quatre niveaux de socialisation » (Annexe n° 3 pp 21 à 24) qui nous permettent d'appréhender les différentes formes de l'institution. Selon cette optique une institution est un moyen social, il ne s'agit pas d'une finalité. Il est possible de définir quatre composantes décrivant l'institution : l'historicité, l'institutionnel, l'organisationnel et le social. Nous avons choisi de considérer uniquement les trois premières composantes car la dimension du modèle constituée par les interactions sociales dans l'institution se réfère plutôt aux prolongements éventuels de notre recherche.

Une fois le type de modèle défini, et pour le caractériser, nous distinguons :

- Une première étape qui est essentiellement historique ;
- Une deuxième étape d'analyse documentaire des articles de lois et des règlements d'application, étayée par une analyse de contenu de cinq entretiens menés avec la Cheffe du Département ainsi que les Chefs de Service qui lui sont subordonnés ;
- Une troisième étape d'analyse qualitative de données quantitatives permettant de rendre compte de l'organisation de l'école vaudoise.

#### *b) Première étape, l'analyse historique.*

L'analyse des documents et la mise en histoire qui en découle se sont appuyées sur les travaux de Panchaud (1952), Heller (1988) et Ruchat (1993) en ce qui concerne la question de l'exclusion disciplinaire. La question de l'enseignement des *anormaux, arriérés, inadaptés, handicapés, etc.*<sup>2</sup> a été traitée à la lumière des recherches de Veya (1998), Thévenin (2003) et Lussi (2002). Enfin, la question du rôle joué par le système scolaire dans l'échec scolaire et dans le travail d'inclusion/exclusion scolaire et sociale de l'élève nous a permis de nous référer à l'évolution de la notion d'intégration et à la mise en perspective de ses différentes dimensions, notamment grâce à Pelpel, (1986/2002) et Bober (1998).

Un temps important de la démarche de construction du travail historique est celui de l'identification des sources, c'est-à-dire des documents historiques permettant de renseigner le thème de recherche et les problématiques identifiées. Il s'est effectué sur la base d'une trajectoire allant du général au particulier, et en fonction de l'accessibilité des documents. Nous avons dépouillé les recueils annuels de la législation vaudoise, ainsi que les recueils systématiques, et les bulletins des séances du grand conseil vaudois. L'ensemble de la documentation se trouve à la bibliothèque cantonale (Riponne et en Faculté de Droit). Dans un premier temps, nous avons décidé de passer en revue les textes légaux et réglementaires sur l'école vaudoise, ce depuis la première loi scolaire (1806). L'interprétation de ces textes a été complétée par une étude systématique des exposés des motifs et projet de loi – également lors de modifications importantes –, ainsi que par un passage en revue des débats parlementaires (parfois lacunaires, soit dès 1830 environ).

L'étude des exposés des motifs nous a permis de donner plus de chair à une législation qui voile les intentions conscientes de ses auteurs derrière des énoncés lapidaires (Annexes n° 4 & 5, pp. 25 à 28).

Le travail s'est révélé très exigeant par le nombre de documents dépouillés et les contenus analysés : la loi sur l'instruction publique primaire a été révisée environ tous les trente ans depuis 1806, ainsi que la loi sur l'instruction publique secondaire durant le seul XIXe siècle. La législation scolaire constitue un thème important de débats et d'affrontements politiques au sein du Grand Conseil, et ce dès l'indépendance vaudoise. Les avantages de cet état de fait résident dans la richesse et l'ampleur des données qui fournissent des informations importantes sur les enjeux sociopolitiques, l'évolution des dénominations et des politiques d'intégration en fonction de l'évolution des sensibilités. Ces données importantes sont susceptibles de fournir la base à de nouvelles recherches historiennes.

Vu l'objet et le type de données (textes de lois, règlements, exposés des motifs et débats parlementaires) la méthode de l'analyse de discours a été appliquée. L'analyse qualitative choisie ici se fait sans grille d'analyse, ou démarche standardisée : il s'agit d'effectuer une reformulation synthétique des discours, avec parfois recopie de temps à autre de données brutes (citations). Selon Prost (1996), cette étape de reformulation ne serait pas complète sans un travail d'analyse des permanences et des changements. Les données ont été sélectionnées en fonction de leur capacité à répondre ou alimenter les problématiques de recherche décrites plus haut.

---

2 Les termes en italiques sont des termes dont le sens ou la connotation sont à historiciser. Autrement dit, il ne s'agit pas de formulations qui nous sont propres, mais plutôt spécifiques à la période étudiée. Il arrive souvent que leur sens passé ne corresponde pas à son sens actuel.

Les synthèses ou résumés ainsi produits ont été soumises ensuite à une analyse chronologique, recoupées avec d'autres types de données (le savoir historique, de manière large) et, surtout, hiérarchisés et structurés en fonction des problématiques de recherche.

*c) Deuxième étape, la dimension institutionnelle.*

Cette deuxième étape dans la définition du modèle, consiste en l'analyse documentaire des textes de loi et réglementaires et l'analyse de contenu de cinq entretiens avec les autorités du DFJ. Au niveau des textes législatifs nous avons trouvé la description de la mission intégratrice de l'école. Il s'agit de textes fédéraux et cantonaux auxquels se réfère l'institution scolaire pour définir sa mission et ses tâches. Pour les entretiens auprès des décideurs de l'école au niveau cantonal nous avons choisi la méthode de l'entretien compréhensif semi-directif (Kaufmann, 1996). Nous avons suivi une grille d'entretien commune, même si au cours de l'exercice, les interviewés ont fait des diversions que nous avons acceptées lorsqu'elles nous permettaient d'acquérir des informations utiles. Nous avons donc utilisé une technique qui tient à la fois de l'analyse thématique pour analyser les éléments de communication inclus dans les documents et les entretiens et de l'analyse des connotations pour une mise en évidence de certains sens pluriels des mots (Annexe n° 6 pp. 29 à 37). En catégorisant les propos et en dégagant des thèmes significatifs, cette analyse nous a permis de dessiner une esquisse du modèle qui tient du discours politique (grille d'entretien, 11.22.- annexe n° 22).

*d) Troisième étape, la dimension organisationnelle.*

Pour cette partie de la recherche nous avons accompli un immense travail de récolte et de rassemblement de données importantes de type quantitatif dans le but d'avoir un panorama exhaustif de l'organisation de l'école vaudoise en lien avec notre thématique (Annexe n° 11, pp. 128 à 171). Pour la situation statistique de l'intégration sociale dans l'école vaudoise, nous avons deux outils à notre disposition : la base de données de recensement scolaire, quasi-exhaustive, longitudinale, mais pauvre en information et difficile à exploiter et la base de données PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), très détaillée, mais limitée à un échantillon restreint d'élèves. La base cantonale PISE (Plate-forme d'information statistique de l'Etat de Vaud) recense uniquement la présence des élèves<sup>3</sup> dans les différentes classes de l'enseignement public secondaire (sans l'enseignement professionnel)<sup>4</sup> sur les indications annuelles de chaque établissement scolaire ordinaire et chaque institution d'enseignement spécialisé.

### **3.2.2.- Les projets d'établissement.**

*a) Références théoriques*

Pour la question des projets d'établissement nous avons traité les résultats en référence à Foucault (1975), plus précisément sur le fait que l'on considère généralement que réussir avec un enfant, classé dans la catégorie des « *non-conformes à la toise scolaire* », consiste à le ramener à la norme. Nous avons aussi fait recours à la notion d'homogénéité sociale et l'avons adaptée à l'école. Ainsi, on peut considérer que la pédagogie s'est constituée relativement à l'adaptation de l'enfant aux tâches scolaires, et de leur observation est né un ensemble de lois de fonctionnement de l'institution scolaire, c'est-à-dire de formes de pouvoir exercées sur l'enfant.

Il n'existe aucun document officiel à disposition des professionnels de l'école présentant la politique de la DGEO en matière de projets d'établissement à visée intégratrice, c'est donc par l'analyse des projets et des décisions que nous l'avons définie. Pour l'analyse des projets, la DGEO nous a confié les dossiers et nous avons procédé en trois étapes (la description méthodologique détaillée se trouve dans l'annexe n° 7, pp 38 à 39).

*b) Corpus de la recherche*

Le corpus est constitué par des demandes d'octroi de périodes de décharge de la part d'établissements primaires et secondaires du canton de Vaud auprès de la DGEO concernant des projets pédagogiques hors enveloppe budgétaire, et par la correspondance épistolaire qui s'ensuit. Au total, 37 dossiers (dont plusieurs dossiers lacunaires) ont été dénombrés pour un total de 55 demandes, étant donné que certains établissements déposent plusieurs demandes pour un même projet sur plusieurs années (demandes de renouvellement ou de développement d'un projet). Ces demandes s'échelonnent de l'année scolaire 02/03 à l'année scolaire 04/05.

---

3 Depuis 1996, tous les élèves ont un identifiant unique

4 Cette base ne contient aucune information sur les performances, les prestations reçues (hormis le type de classe) et les opinions des élèves ou des parents. Elle ne permet un suivi longitudinal que depuis 1996 (2000 pour l'enseignement spécialisé). Ce suivi est de plus difficile pour des raisons techniques (accès limité hors du service de statistiques du canton, le SCRIS).

*c) Première étape : constitution de la base de données.*

Nous avons créé une base de données avec les différentes demandes, classées en fonction de la population cible à laquelle le projet pédagogique s'adresse. Elles ont été intégrées dans la base de données « *Projets d'établissement à visée intégratrice* » sur des fiches spécialement créés par nos soins sur le programme FileMaker Pro 8.0 (elles sont reproduites dans l'annexe n° 12, pp 172 à 227). Cette base de données est destinée à se trouver sur le site de la HEP (Haute Ecole pédagogique vaudoise) et sera accessible à tous les professionnels de l'école.

*d) Deuxième étape : catégorisation.*

Les demandes des établissements à la DGEO ont ensuite été appréhendées en fonction de la nouveauté de la demande (première demande, demande de reconduction d'un projet, demande d'augmentation) et de l'inclusivité du projet (projet situé dans la classe « régulière » de l'élève, hors de celle-ci ou les deux), cette dernière variable apparaissant a priori comme déterminante dans les décisions rendues par la DGEO. Finalement, les réponses de la DGEO ont été différenciées en quatre types (demande acceptée, acceptée à la baisse, acceptée sous condition de réajustement, refusée) et mises en rapport avec les caractéristiques des demandes (Voir tableau dans l'annexe n° 7, p. 39).

*e) Troisième étape : analyse proprement dite.*

Deux méthodes différentes ont été utilisées, la première, quantitative, visait à définir une typologie de projets et les conditions d'acceptation ou de refus de la part de la DGEO, la deuxième, qualitative, a permis d'analyser le discours des autorités scolaires cantonales, émanant des décisions rendues. Nous avons identifié des critères motivant les décisions rendues par l'autorité et nous avons pu esquisser les contours de la politique de la DGEO en matière de pédagogie compensatoire. Il a également été possible de définir le discours des établissements scolaires au sujet de l'intégration. Plus précisément, en étudiant la correspondance épistolaire à laquelle ces décisions donnent lieu, il a été possible de mieux saisir comment l'action institutionnelle de l'école vaudoise est relayée et appliquée sur le terrain.

### **3.3.3.- Les situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires (EMD).**

*a) Références théoriques*

Si, dans la requête, la définition de l'intégration vs de l'exclusion correspondait à une idée de fracture, de chute, ou l'évocation d'un équilibre instable entre un pôle « in » et un pôle « out » (Touraine, 1997) ou entre centre et périphérie (Dubet - Lapeyronnie, 1992), cette recherche nous amène à adopter plutôt la notion d'un processus progressif qui de la vulnérabilité conduit à la « *désaffiliation* » (Castel, 1991). En nous basant sur les entretiens nous avons mis en évidence l'importance de l'insertion dans la classe et l'établissement scolaire. Ce qui est inscrit dans la constitution fédérale (le droit à la formation), devient donc une prestation qui se mérite. Dans ce cas, nous faisons référence à la notion de lutte des places (De Gaulejac, & Taboada Léonetti, 1994).

Pour l'analyse des EMD (Exclusion définitive pour motifs disciplinaires), nous avons pu nous référer à la notion de tension entre la nécessité de s'occuper de populations ayant des « besoins éducatifs spéciaux », et celle de gérer les problèmes de « maintien de l'ordre » (Millet et Thin, 2003) constituant actuellement l'une des priorités des autorités éducatives. Pour mettre en évidence la dynamique du processus d'exclusion, nous avons fait recours au concept de « désaffiliation scolaire » (Geay, 2003, Broccolichi, 2000). Comme les élèves dont parlent les dossiers examinés sont engagés dans des procédures souvent longues et compliquées avec l'institution scolaire en raison de transgressions des normes scolaires, nous faisons référence aux notions de désignation, de stigmatisation et de déviance en faisant référence à Becker (1963) dans une perspective interactionniste. L'analyse des problèmes survenus dans l'application des procédures nous permet de faire référence aux notions d'autoréférence et de clôture opérationnelle développées par Varela (1979), Maturana et Varela (1987), Parsons (1977) et Luhmann (1984, 1999).

*b) Choix méthodologiques*

La démarche interactionniste choisie induit la méthode utilisée : croisement des discours des acteurs intéressés par la situation d'exclusion (enseignants, travailleurs sociaux, directeurs, doyens, médiateurs, infirmières scolaires) et des documents traitant de cette situation, afin de reconstituer les processus en œuvre.

Nous avons donc choisi de reconstruire rétrospectivement le processus social qui a conduit les directeurs, les enseignants et les autres intervenants à exclure définitivement un élève de l'école obligatoire. Le choix d'étudier la procédure telle qu'elle a été conduite et vécue par les intervenants a nécessité un entretien avec tous les acteurs dans l'école et hors de l'école qui ont

pris part à cette procédure (à l'exception des élèves concernés et des parents). C'est la méthode des études de cas qui a été choisie.

En nous référant à Yin (1984), l'étude de cas vise à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes d'exclusion scolaire concernant un système social comportant ses propres dynamiques comme l'école.

Cette enquête empirique étudie le processus d'exclusion en tant que phénomène contemporain dans son contexte scolaire où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées. Dans le cadre de cette recherche le but est d'étudier comment se déroule dans la réalité une procédure d'EMD (Choix méthodologiques détaillés, annexe n° 8, pp. 40 à 50 et annexe n° 6, pp 29 à 37).

#### *c) Choix de la méthode d'entretien*

Afin de donner aux interlocuteurs le maximum de liberté dans la manière de présenter le processus qui a conduit à l'exclusion nous avons appliqué une conduite de récit que Bertaux (1997) appelle des « récits de pratiques ».

La situation d'entretien représente une forme particulière d'intrusion impliquant un renforcement des processus de « contre-interprétation » par lesquels l'interviewé attribue un rôle et une identité à l'interviewer (Schwartz, 1993). Nous avons donc pris des précautions car nous pouvions craindre que cette recherche puisse être mal acceptée dans les établissements. En effet, l'exclusion officielle d'un élève est un événement rare pour un enseignant (un directeur...) et peut être pour lui un synonyme d'échec. La nouvelle option de la DGEO d'instruire toute demande d'EMD et le souhait de certains directeurs (et enseignants...) d'exclure un élève sans que leur décision soit remise en question peuvent constituer des sujets de controverse.

#### *d) Corpus de la recherche et déroulement*

Les détails de l'organisation pratique de ce volet de la recherche, à savoir nombre de dossiers, de pages, nombre, type, rôle des personnes interviewées, se trouvent dans l'annexe n° 8, pp 40 à 50.

- La première démarche fut de reconstituer à partir des textes légaux la procédure officielle aboutissant à l'exclusion définitive d'un élève pour des raisons disciplinaires. En effet, il n'existe pas de document officiel destiné aux professionnels de l'école décrivant une telle procédure. À noter que depuis 2005 une nouvelle procédure a été mise sur pied par le SESAF (Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation) pour l'acceptation des élèves dans l'enseignement spécialisé mais la présente recherche concerne des situations passées pour lesquelles elle n'avait pas encore été prise en compte.

Nous avons constitué le diagramme qui se trouve dans l'annexe n° 10 à la page 125 sur la base de la loi scolaire (LS VD) du Canton de Vaud du 12 juin 1984 et du Règlement d'application (RLS VD) du 25 juin 1997 sur la base des articles 118 à 122, LS VD et 186 RLS VD.

Les différentes mesures à disposition pour les infractions à la discipline suivent la hiérarchie de l'école et le descriptif de ces mesures ainsi qu'un développement de l'explication des différentes étapes du diagramme se trouvent également dans l'annexe n° 10, aux pages 123 à 127.

L'article 119 LS VD énonce les compétences des divers professionnels pour appliquer les sanctions.

- La deuxième démarche fut un entretien avec une des personnes responsables de la DGEO. Cette démarche nous a permis de mettre en évidence le cadre institutionnel et l'importance du phénomène appréhendé du point de vue des autorités cantonales.

A partir des dossiers où les directions des établissements souhaitaient une exclusion définitive elle a présenté sa compréhension des situations, le déroulement, l'intervention et les conséquences des décisions.

Commencer par la responsable pédagogique a permis de connaître le nom et les coordonnées d'un grand nombre d'intervenants que nous voulions interviewer.

L'importance des dossiers leur nature, leur contenu, leur répartition géographique et la liste des problématiques se trouvent dans l'annexe n° 14, aux pages 240 à 249.

- La troisième démarche fut de choisir les situations pertinentes. Des 97 dossiers confiés par la DGEO nous en avons extrait 7 et nous avons décidé d'étudier une situation qui nous a été présentée par une personne interviewée. Nous avons analysé en détail uniquement les sept dossiers qui ont abouti à l'exclusion des élèves concernés de l'enseignement obligatoire ordinaire alors que les 90 dossiers restants n'ont pas été étudiés. La raison de cette option est que le déroulement de ces situations a obligé les acteurs à parcourir ou à suivre la procédure dans son entier. Pour être précis, deux situations se concluent par les déplacements dans un autre établissement, deux autres par des exclusions définitives signées par la Cheffe du Département, une par le refus de prolongation de scolarité obligatoire, une par l'exclusion pour durée indéterminée, et enfin la dernière par le retrait de l'enfant de l'école par ses parents. Les dossiers



se réfèrent à 5 garçons et à 2 filles, 5 élèves sont enfants de parents étrangers et 2 de parents suisses. Dans tous les dossiers examinés il n'était pas question de difficultés liées aux connaissances, ces élèves avaient des aptitudes intellectuelles ne pouvant être remises en cause. Nous avons donc pu étudier ces situations à partir des indications cantonales et avec la collaboration de « personnes ressources » de ces établissements (personnels de direction, assistants sociaux, enseignants, etc.). Si les élèves concernés sont très minoritaires, leur situation peut représenter l'aboutissement de processus qui, pour d'autres, ont été enrayés.

- Dans la quatrième étape l'analyse des entretiens révèle une manière de procéder et la description d'un processus. Nous avons effectué 63 entretiens avec 49 acteurs institutionnels impliqués (collaborateurs pédagogiques de la DGEO, directeurs d'établissement, doyens, enseignants, assistants sociaux, médiateurs scolaires, infirmières scolaires, directeurs de foyers et d'institutions, éducateurs de rue, maîtres socioprofessionnels) mais nous n'avons contacté ni les enfants ni les parents car notre recherche se concentre sur les processus, les procédures et les légitimations au sein de l'institution. Les sept cas analysés ainsi que les 97 dossiers ne constituent pas un indicateur sur la fréquence des problèmes de comportement dans l'école vaudoise ni sur le seuil de tolérance de l'institution face à de tels comportements car tous les comportements « problématiques » et toutes les interventions institutionnelles ne se concrétisent pas en des dossiers déposés à la DGEO. Cela implique de rendre compte des descriptifs temporels d'entrée en jeu des acteurs institutionnels, de la durée des procédures et des témoignages de satisfactions et mécontentements. Les autocritiques formulées par les professionnels proposent des pistes pour améliorer l'action de l'école.

L'intégralité des descriptions des sept situations, les différentes phases des processus se trouvent dans l'annexe n° 14 aux pages 256 à 426.

- La cinquième étape fut d'analyser les entretiens.

Il s'agissait d'abord de décrire le cas pour pouvoir retracer l'évolution de la situation d'exclusion. Pour l'analyse des entretiens nous avons procédé à trois niveaux de contextualisation :

a) Le déroulement des faits, c'est-à-dire l'environnement physique et circonstanciel qui a amené l'élève et l'institution à entrer dans un processus d'exclusion. Les professionnels impliqués ont rendu compte de leurs pratiques, en même temps qu'ils agissaient. Ces « *savants pratiques* » (Sacks, 1992), se sont rendu compte mutuellement de leurs raisons et de leurs buts en produisant des catégories véritables repères pour notre recherche.

b) La mise en histoire. Les personnes interrogées nous ont raconté une histoire, leur vision du déroulement des faits et des relations causales ou hypothétiques. Il ne s'agit pas de preuve mais de conviction partagée et fondée sur un argumentaire raisonné et étayé souvent par des pièces justificatives. En nous référant à Weber (1913) nous avons distingué plusieurs types de rationalité, une rationalité « instrumentale » (moyens en vue d'une fin) se combinant généralement dans l'activité scolaire et sociale avec la rationalité « axiologique » (actions justifiées par des valeurs) qui constitue une dimension structurante de l'action. Toujours selon Weber, nous distinguons encore deux autres types de rationalité : celle qui relève de la logique « traditionnelle » dans les pratiques scolaires (obéissance à la tradition) et celle qui relève de l'aspect émotionnel (motivée affectivement). Dans les entretiens nous avons distingué deux formes de causalité, l'une concerne les causes qui ont déterminé une action, l'autre les fins poursuivies et les objectifs visés. Les deuxièmes sont des raisons présentes à l'esprit du sujet en train d'agir, les premières sont reconstituées a posteriori pour rendre compte d'une action ou d'une décision. Ces deux grands types de justification s'articulent diversement pour constituer les bonnes raisons d'agir, depuis le constat d'une pure contrainte « externe » jusqu'à l'expression d'un pur projet « interne ».

c) L'entretien lui-même, où s'est mis en action un code narratif que nous avons interprété comme une architecture de catégories sociales (Garfinkel, 1967). Ce code ne préexistait pas complètement à la situation d'entretien, nous l'avons aussi expérimenté, affiné au cours même de l'interview. Nous avons construit les catégories par et dans l'entretien. À remarquer que pour la personne interviewée engagée dans son récit, il ne s'agissait pas seulement d'exprimer mais de convaincre et aussi de se mettre en scène elle-même.

- Dans un premier temps, l'analyse a visé à comparer les faits tels que présentés par les divers intervenants (y a-t-il congruence ou discordance au niveau des faits entre les intervenants, qu'ils appartiennent aux établissements, à la DGEO, aux autres institutions ou services). L'analyse des multiples interviews et des documents nous a permis de nous représenter avec une probabilité élevée ce qui s'est réellement passé (triangulation), de mieux appréhender la complexité des situations et de valider les faits.

- Dans un deuxième temps, nous avons comparé les pratiques des intervenants avec la procédure officielle (telle que présentée dans le diagramme de l'annexe n° 10, p.125). Nous avons étudié le respect de la loi, les « nœuds » dans la communication, certains facteurs favorisant l'exclusion scolaire et d'autres qui sont plutôt protecteurs.

- Dans un troisième temps, l'analyse a étudié si les intervenants interprètent les faits de manière congruente ou discordante.

L'analyse nous a permis d'identifier des phénomènes qui se répètent dans un certain nombre de ces situations, à dégager des processus récurrents.

La triangulation des données a donc permis de valider des informations factuelles qui pouvaient être présentées de manière différente selon les intervenants. Après cette phase de validation des données, nous sommes en mesure de confronter les pratiques réelles sur le terrain avec la procédure officielle.

### **3.3.4.- Trois recherches complémentaires.**

#### *a) Procédure d'exclusion scolaire : règles et principes essentiels*

L'intégralité des résultats se trouve dans l'annexe n° 15, pp. 427 à 440.

La présente étude avait ainsi pour but d'exposer, dans les grandes lignes, les règles et principes essentiels en matière de procédure d'exclusion scolaire. En suivant l'ordre chronologique du déroulement de la procédure disciplinaire (mise en œuvre, instruction, choix de la sanction et communication de la décision), elle a défini divers droits et principes garantis par l'ordre constitutionnel fédéral. Pour en illustrer l'application au plan cantonal, nous avons abordé également l'examen des procédures d'exclusion ou de suspension prévues par les lois scolaires des cantons de Vaud et Fribourg. Enfin, par cette étude nous présentons des lignes directrices, sous forme d'une check-list, répertoriant et rappelant, à chaque phase de la procédure, les règles et principes essentiels à respecter.

#### *b) La question genre*

L'intégralité des résultats se trouve dans l'annexe n° 17, pp. 516 à 521.

Dans le cadre de ce projet, nous commentons deux sources fournissant des données en fonction du sexe des élèves.

La première est l'étude PISA, dont l'un des indicateurs, le sentiment d'intégration, nous informe du ressenti des adolescentes et adolescents de fin de l'école obligatoire.

La seconde, l'annuaire statistique du canton de Vaud, répertorie le nombre d'élèves orienté dans l'enseignement spécialisé, par année.

#### *c) Analyse statistique du sentiment d'appartenance.*

L'intégralité des résultats se trouve dans l'annexe n° 16, p. 441 à 515).

Nous avons ici choisi de nous focaliser sur l'exploitation des données de l'étude PISA. La base de données contient des informations sur 174'896 élèves de 43 pays, dont 6'100 élèves suisses. Les compétences en lecture mesurées par PISA-2000 ont fait l'objet de diverses publications à l'échelle de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), de la Suisse (Broi 2003, Willms 2003) et de la Suisse romande (Niddeger 2001).

PISA mesure en particulier trois échelles<sup>5</sup>, ou indicateurs, en relation avec le sentiment d'intégration scolaire de l'élève) : une échelle mesurant le sentiment d'« appartenance », une échelle d'« engagement », au sens où l'élève a envie d'aller à l'école et ne s'y ennue pas. et une échelle de « participation », au sens où l'élève suit régulièrement les cours et n'est pas en retard. Nous comparons d'abord nos trois indicateurs de sentiment d'intégration entre cantons romands, régions linguistiques suisses et pays de l'OCDE. Nous analysons ensuite comment ces indicateurs varient au sein des pays, des régions, des filières et des classes.

---

5 On rappelle ici qu'une échelle se construit à partir de plusieurs questions (ou items) sémantiquement proches dont les réponses sont corrélées. Dans PISA, on vérifie que les corrélations entre items s'observent dans chaque pays.

## 4. Results

### 4.1. Main results

Les quatre parties regroupant les principaux résultats de cette recherche répondent à l'intention de correspondre, pour les trois premières, aux trois niveaux d'analyse prévus.

- a) Le discours et la politique cantonale par la description du modèle vaudois de l'intégration sociale dans l'école et ses dimensions historiques, institutionnelles et organisationnelles
- b) Les projets d'établissement correspondant aux pratiques institutionnelles d'action dans les établissements scolaires
- c) Les acteurs de l'école pour essayer de comprendre les processus d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires.

La quatrième partie constitue un complément visant à appuyer les recommandations qui découleront de notre recherche.

#### 4.1.1.- Le modèle vaudois de l'intégration dans l'école et ses dimensions historiques, institutionnelles et organisationnelles.

Les entretiens avec six dirigeants du DFJ vaudois nous ont permis d'esquisser un modèle vaudois de l'intégration dans l'école dont les caractéristiques principales sont les suivantes :

1. L'importance de l'héritage historique
2. La référence aux dispositions légales et réglementaires et le souci de les faire respecter.
3. La conviction que chaque enfant dans son métier d'élève doit pouvoir développer au mieux ses compétences et le souci que dans ce parcours aucun ne reste au bord du chemin.
4. La conception de l'école publique qui comprend les structures dépendant du SESAF et du SPJ (Service de la Protection de la Jeunesse) en plus des établissements scolaires ordinaires
5. La reconnaissance de « l'importance du sentiment d'appartenance » chez l'élève
6. La conviction de l'évolution vers la notion d'inclusivité<sup>6</sup>, avec modification des pratiques et de la formation des enseignants

Il s'agit de l'ébauche d'un modèle qui repose sur des argumentations, dont nous avons voulu vérifier les correspondances structurelles dans l'école vaudoise. À partir de la documentation recensée sur le sujet, nous avons pu tracer les contours du modèle vaudois avec ses dimensions historiques, institutionnelles et organisationnelles (Jouffroy, 2006).

#### 4.1.1.1.- Un point de vue historique sur l'exclusion (et l'intégration) scolaire dans le canton de Vaud, XIX-XXe siècles (Voir le détail de l'analyse historique dans l'annexe n° 9, pp 53 à 124)

##### A) Résultats principaux du volet historique

Il nous est apparu que trois thèmes spécifiques, relativement indépendants, se développaient en rapport à l'objet d'étude :

- La question de l'exclusion disciplinaire ;
- La question de l'enseignement des anormaux, arriérés, inadaptés, handicapés, etc.<sup>7</sup> ;
- La question du rôle joué par le système scolaire dans l'échec scolaire et, partant, dans le travail d'inclusion/exclusion scolaire et sociale de l'élève.

---

6 - Klingner, Vaughn, Schumm, et Cohen, (1998). « *Inclusion or pull-out : Wich do students prefer* » Journal of Learning Disabilities, 31 (2), 148-158.

- Salend, (2001). *Creating inclusive classrooms effective and reflective practices (4e édition)*, New Jersey : Merrill Prentice Hall.

7 Les termes en italiques sont des termes dont le sens ou la connotation sont à historiciser. Autrement dit, il ne s'agit pas de formulations qui nous sont propres, mais plutôt spécifiques à la période étudiée. Il arrive souvent que leur sens passé ne corresponde pas à son sens actuel.

L'histoire de l'intégration et de l'exclusion scolaire se dévoile dès lors par le biais des réformes scolaires. Selon nous, elle dépend de la capacité et de la volonté du système scolaire et de ses acteurs de s'adapter à des facteurs variés, et variables historiquement :

- *La demande sociale faite à l'école*
- *La normalité cognitive et comportementale de l'enfance, en lien avec l'évolution des normes et procédures de sélection des enfants dans les filières et structures ordinaires (l'orientation dans les différentes voies) et spéciales (l'orientation dans les classes et structures spéciales)*
- *L'évolution des seuils de tolérance vis-à-vis des situations d'exclusion sociale. Cette tolérance dépend des représentations des formes de l'exclusion. La question est de savoir s'il s'agit ici ou là d'un retranchement complet de la communauté de la constitution d'un espace spécial au sein de la communauté ou de la production d'un statut spécial entraînant la privation de certains droits*
- *La valeur et l'urgence sociale accordée à l'intégration. Cette valeur et cette urgence dépendent des formes d'intégration recherchées : une insertion physique dans la communauté (ou le groupe), une assimilation de l'individu à la communauté ou une adaptation réciproque entre l'individu et la communauté*

De fait, la notion d'intégration adoptée à tel ou tel moment par telle ou telle personne ou groupe de personnes dépend des représentations historiquement situées quant à la tension entre trois facteurs :

- L'enfant et ses capacités psycho-cognitives (l'individu - élève), lui-même rapporté à une norme historiquement fluctuante (l'individu statistique, ou épistémique)
- La société et ses besoins envers l'école (la société)
- Les finalités du système scolaire et ses possibles (l'école).

Cette triangulation est par ailleurs évidente lorsqu'on s'interroge sur les buts de l'évaluation en milieu scolaire : elle peut vouloir à favoriser les apprentissages (l'évaluation serait ici essentiellement formative), elle peut servir l'institution (sélectionner, orienter l'élève dans le cursus scolaire institué), ou elle peut encore servir des buts externes à l'école (orienter l'élève vers certains métiers et renseigner le marché du travail sur les compétences de l'élève) (Pelpel, 1986/2002, pp. 209-217). Or, dans cette triangulation se joue la notion d'intégration et d'exclusion, en particulier au travers :

- Des critères d'enclassement (niveaux, âge, intelligence, etc.), donc d'orientation et de promotion (examens, notes, observation, raccordement), ainsi que de la définition des cursus (cycles, années, voies, degrés, etc.)
- Des définitions des programmes ou des objectifs d'apprentissages
- Des modalités pédagogiques et didactiques de travail en classe (et donc de la formation des maîtres parmi d'autres choses mais aussi des ressources à disposition, etc., jusqu'à l'architecture des établissements).

Suivant l'état des besoins individuels, sociaux ou scolaires définis précédemment, ces éléments seront redéfinis, ou du moins renégociés.

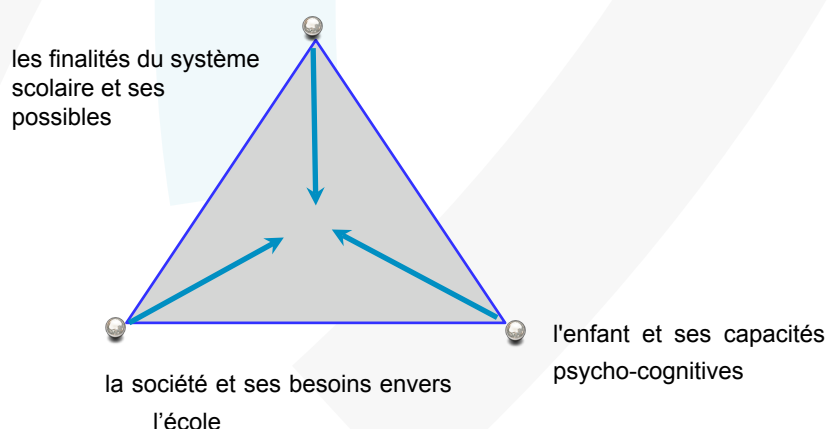


Illustration 1. Les pôles de l'intégration scolaire. Cette illustration ne rend pas de manière quantitative les différentes dimensions de l'intégration, elle a uniquement pour but de faciliter la compréhension.

## B) Évolution historique du concept

### •La question de l'exclusion disciplinaire.

Dans le cadre d'une révision en apparence bénigne de la loi scolaire, le Conseil d'État vaudois propose en 1999 la garantie qu'un élève temporairement ou définitivement exclu de la scolarité obligatoire soit pris en charge par sa famille ou par une autre institution que l'école, « *des dérogations [soient] admises aux conditions fixées par le règlement.* »<sup>8</sup> Et le règlement de préciser : si toutes les mesures prévues sont épuisées (soit remontrances, punitions, citation des parents devant la commission scolaire, coordination avec les organismes sociaux, médicaux et judiciaires, et enfin passage dans une structure dépendant de l'enseignement spécialisé), « *le département peut, à titre exceptionnel et sur la base du préavis de la commission scolaire, exclure définitivement un élève, même si une garantie formelle de prise en charge n'est pas assurée.* »<sup>9</sup>

Cette disposition, avalisée en commission par le SPJ, va susciter une vive émotion au Grand Conseil, et au-delà jusqu'en Suisse alémanique.<sup>10</sup> Le second débat parlementaire n'en sera que plus agité, et se verra accompagné d'un postulat et deux motions nouvelles visant à tempérer ou empêcher ce que de nombreux députés comprendront comme une « *position extrême* », puisque « *l'idée que des adolescents puissent être exclus de l'école et livrés à eux-mêmes (...) est intolérable.* »<sup>11</sup> De cette émotion qui saisit les députés vaudois, deux décisions furent immédiatement prises : remettre au Grand Conseil un rapport sur les jeunes gens concernés et les modalités actuelles de leur prise en charge<sup>12</sup>, et modifier la loi et le règlement scolaires de telle manière à ce que « *en cas d'exclusion temporaire ou définitive, à défaut de prise en charge par la famille, l'élève [soit] soumis à des mesures relevant du Service de protection de la jeunesse, le cas échéant jusqu'au terme de la scolarité obligatoire.* »<sup>13</sup>

Au vote final, l'exclusion scolaire subsistera donc telle quelle dans la loi, avec cependant une contrainte supplémentaire de prise en charge par le SPJ. Ainsi, les dispositions de prise en charge des élèves exclus s'en trouveront renforcées, alors que l'intention première du gouvernement était de les assouplir dans des situations « *exceptionnelles* ».

La nouveauté n'est pas dans la possibilité de l'exclusion scolaire, ni même de l'exclusion définitive qui existe légalement depuis la seconde loi scolaire vaudoise (1834), mais dans le fait qu'elle heurte si fortement l'opinion publique ainsi que le parlement. Plus encore, le débat de 1999 fait rebondir une question ancienne, à savoir la capacité du système scolaire à intégrer ou non des élèves anormaux (au sens de déviant par rapport à la norme), élèves « *difficiles* » mais aussi élèves qu'on nommerait aujourd'hui « *à besoins spéciaux* », parmi lesquels certains comptent également les élèves en échec scolaire.

Notre recherche s'est donc attelée à une historicisation des débats actuels relatifs à l'exclusion scolaire. Dans ce cadre, elle vise à rendre compte de deux aspects distincts de l'exclusion scolaire (dans le canton de Vaud) :

- L'exclusion disciplinaire
- L'inclusion/exclusion d'élèves « à besoins spéciaux ».

#### - L'exclusion disciplinaire légalisée

Depuis qu'il en existe des traces, force est de constater que la discipline scolaire n'a cessé de se modérer. En 1676, Leurs Excellences bernoises avaient donné licence officielle aux régents d'infliger des coups de verge aux enfants, les humiliations étaient fréquentes, ainsi que l'enfermement (de nombreuses écoles comptant des « *cachots* ») c'est d'ailleurs dans ces derniers que se payaient les « *heures d'arrêt* » (Panchaud, 1952).

La seconde loi scolaire vaudoise (1834) visait déjà à atténuer la pénibilité de cette mesure en exigeant que « *l'isolement* » de l'enfant se fasse dans un local « *sans danger pour sa santé et ses mœurs* », la limitant à douze heures consécutives et l'interdisant de nuit. La même loi établit d'ailleurs que « *le régent s'abstient absolument de coups, d'actes de brutalité, d'injures, de jurement et de toute parole grossière* » et que « *jamais on n'infligera de punition qui puisse, par sa nature,*

8 Art. 122, al. 2 nouveau, loi scolaire du 12 juin 1984 [LS].

9 Art. 186, al. 4 nouveau, règlement d'application du 25 juin 1997 de la loi scolaire [RLS].

10 La *Sonntagszeitungen* titrera le 12 septembre 1999 : « *Weg mit den Rabauken* » : « *Débarraisons-nous des loubards* Sous-titre : « *Dans le canton de Vaud, les élèves fortement perturbateurs seront pour toujours exclus des cours.* »

11 Bulletin des séances du Grand Conseil vaudois (BAC), septembre 1999, pp. 2370-2371.

12 Rapport qui a été établi et qui n'a été transmis qu'en novembre 2006 aux députés.

13 Art. 122 LS.

*affaiblir le sentiment de l'honneur.* » (Heller, 1988). C'est qu'un mouvement de protection de l'enfance exige l'abolition progressive des châtimens corporels, puis moraux. De plus, il requiert une gradation stricte des peines disciplinaires. Il s'en suit que l'exclusion disciplinaire est pour la première fois réglementée ou, autrement dit, mentionnée dans les textes légaux. D'une pratique effective mais non coordonnée, l'exclusion disciplinaire devient une mesure de dernier recours qui doit être exceptionnelle, et qui ne peut être prononcée que par le Conseil d'État. Nous voici aux sources de l'exclusion disciplinaire légalisée : elle est d'abord pensée en tant qu'instrument de régulation face à l'arbitraire de la « *correction* » alors pratiquée.

Cette fonction n'est plus d'actualité de nos jours<sup>14</sup>, ce qui explique que l'exclusion disciplinaire définitive puisse heurter. Essentiellement, elle pose problème en ce sens qu'elle contrevient au « *contrat scolaire* », tout entièrement représenté par le principe de l'obligation scolaire<sup>15</sup>. Sans cette obligation en effet, l'exclusion définitive ne choque pas : elle est d'ailleurs inscrite sans contestation dans la loi scolaire actuelle au titre des classes de raccordement, classes qui ne font plus partie de la scolarité obligatoire.

Cette contravention au principe de l'obligation scolaire a posé et pose encore deux types de problèmes :

- Ainsi qu'elle a été définie à l'origine, l'obligation scolaire a pour principe de constituer la communauté (dans le canton de Vaud : réformée au 16e s., puis émancipée dès les Lumières du 18e s., et enfin citoyenne et active aux 19e et 20e s.). Dans ce contexte, l'exclusion scolaire constitue une mise au ban de l'individu, ou alors simplement l'échec du projet social porté par l'école.

- L'obligation scolaire est un outil de régulation et de pacification sociale ou, autrement dit, d'éducation morale. L'exclusion scolaire ravive dès lors le spectre de la délinquance, transfiguré par l'adolescent vagabond ou, prosaïquement, « *à la rue* » (Ruchat, 1993).

À titre d'exemple, comparons deux citations, issues de périodes bien distinctes :

• *Plusieurs parens, oubliant ce qu'ils doivent à la société, à eux-mêmes et à leurs enfans, négligent d'envoyer ceux-ci à l'école, et que cet abus, en s'étendant finiroit par livrer la génération naissante à l'abandon le plus absolu, à l'ignorance la plus crasse, et par suite, à tous les vices.* (arrêté du Conseil d'État du 24 octobre 1803)

• *Il est bon [que l'enfant] reste à l'école, sous la discipline et la surveillance d'un maître ferme et éclairé. La discipline dans la famille est inexistante ou tend à disparaître et vous voyez nombre de jeunes gens à quinze ans la cigarette à la bouche le soir, ils rôdent et prennent de mauvaises habitudes. Au point de vue moral, il est excellent que l'enfant reste sous la discipline de l'école* (propos du député Vodoz, qui argumente contre la proposition de réduire l'âge de libération de l'obligation scolaire de 16 à 15 ans, BAC 1929, p. 439).

Certes, lors des débats parlementaires de 1999 mentionnés en introduction, on ne retrouve que les propos suivants : « *On ne veut pas que des enfans soient dans la rue, livrés à eux-mêmes.* » (BAC septembre 1999, p. 3769) Même si la formule est plus prosaïque qu'au début du 19e s., nous n'interprétons pas ces propos comme symbolisant la substitution du rôle éducatif et pacificateur de l'école par la seule préoccupation pour la destinée propre de l'enfant. Au contraire, les récits alarmants qu'il nous est actuellement donné d'entendre à propos de la mauvaise éducation des jeunes ainsi que l'accroissement du climat de violence tendent à nous prouver qu'une instance de régulation sociale de l'adolescence continue à être requise. Cependant, l'école tend à refuser désormais (en partie du moins) de jouer explicitement ce rôle qui lui a été longtemps dévolu.

Ce qui nous amène à notre dernier constat : l'atténuation des peines disciplinaires s'est accompagnée historiquement d'un discrédit de la moralisation par l'école, ce qui se remarque aisément lorsqu'on compare les chartes scolaires produites à différentes époques. D'autres indices importent également, comme les transformations opérées dans la qualification des élèves concernés : « *vicieux* » et « *indociles* », ils passent ensuite pour être « *incorrigibles* », puis « *indisciplinés* », et enfin « *fautifs* ». L'enfant n'est plus étiqueté, mais caractérisé par la comptabilité de ses actes, l'objectivisme s'oppose désormais au moralisme.

---

14 Notons bien cependant que les châtimens corporels à l'école n'ont été définitivement abolis en Angleterre qu'en 1999, avec l'interdiction de son usage dans les écoles privées ([www.naturalchild.com/alice\\_miller/eduquer\\_sans\\_frapper.html](http://www.naturalchild.com/alice_miller/eduquer_sans_frapper.html), pagée consultée en janvier 2006)

15 L'obligation scolaire est posée en principe dans le canton de Vaud dès 1538, mais n'est pleinement respectée d'un point de vue légal et social que dès la loi de 1984 qui met fin aux dispenses d'été pour les enfans d'agriculteurs.

C'est ainsi que, sans juger de la pertinence des transformations historiques concernées, il nous apparaît que le sort fait actuellement à l'exclusion disciplinaire est l'expression d'un malaise qui s'est instauré au cœur même du dispositif disciplinaire : à l'heure d'un rapport compliqué à l'éducation morale au sein de l'école, l'enfant qui ne s'amende pas est devenu la « *part maudite* » du système scolaire.

- *L'école spéciale, l'enfant spécial et les frontières mouvantes de l'intégration et de l'exclusion scolaire*

L'école traite, depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle cette fois, avec une seconde « *part maudite* ». Il s'agit cette fois-ci d'élèves qui ne sont pas adaptés ou ne s'adaptent pas au système scolaire. Longtemps, l'école n'a concerné que les élites dans le canton de Vaud, elle ne s'est ouverte au « *peuple* » qu'avec la création en 1806 de l'instruction publique primaire. Espérant déjà s'imposer graduellement sur le terrain de l'obligation, elle néglige bien entendu les enfants « différents », qu'ils le soient par manque de capacités intellectuelles (« *stupidité* ») ou en raison d'un handicap physique. À la peur et au dégoût ancestral porté aux « *infirmes* », aux « *fous* » et autres « *imbéciles* », qui justifiait alors une telle exclusion, il faut ajouter des classes surpeuplées, ne pouvant que difficilement accueillir des élèves ayant des besoins spéciaux<sup>16</sup>.

Il faudra attendre la loi scolaire de 1889 pour voir apparaître les premières mesures en la matière : l'école propose de rediriger les enfants aveugles et sourds-muets vers des instituts dispensant un enseignement spécial. Depuis plusieurs décennies en effet, un tel enseignement est considéré comme pouvant être efficace.

Les premières classes spéciales, concernant directement le problème de « *l'intelligence* » scolaire, seront formulées par le règlement de la loi scolaire de 1907. À une première notion de « *stades* » de l'intelligence, anticipée par une première différenciation par âge encore inconnue au 18<sup>e</sup> s., s'ajoute dès le dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle le développement de la psychologie scientifique<sup>17</sup> ainsi qu'une volonté d'uniformisation des programmes scolaires. Dans ce contexte, les notions d'intelligence et de « *retard* » incitent à la création des premières classes « *de développement* » (sous-entendu : intellectuel) pour enfants « *arriérés* ». Ces classes se substituent en douceur aux classes spéciales pour enfants « *illettrés* » dont le besoin avait été émis par les examens fédéraux de recrues, mis sur pied après l'adoption en 1874 de l'article 27 de la Constitution fédérale instaurant l'obligation scolaire, comme moyen d'en vérifier l'application par les Cantons puisque ces derniers restent souverains en matière d'instruction publique. La première classe de développement vaudoise est créée en 1897 à Lausanne. En même temps que le vocabulaire décrivant les enfants concernés évolue (« *arriéré* », « *inadapté* », « *handicapé* », et enfin « *à besoins spéciaux* »), c'est l'étiologie du déficit qui se transforme et donc les mesures prises.

Au tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, deux causalités se recoupent : la « *débilité mentale* » d'un côté, et le « *vice* » ou « *l'indiscipline* » de l'autre. Aujourd'hui, les explications se sont largement diversifiées : « *lésion neurologique* », « *trouble du comportement* », etc., pour terminer avec le « *handicap social et/ou culturel* » (catégorie contenant les élèves allophones). À cette profusion de catégories d'élèves échappant à la norme, s'ajoute une diversification des mesures éducatives, pédagogiques, voire psychopédagogiques, adoptées. Or, depuis le mouvement antipsychiatrique des années 1960 et 1970 en particulier, se profile une récusation de l'existence d'une normalité intellectuelle et scolaire. Elle tend à inverser le problème : ce n'est plus tant l'élève qu'il faut adapter au système scolaire, mais bien le système scolaire qui doit s'adapter aux élèves et à leurs différences interindividuelles. Cette perspective a d'abord été alimentée par le débat autour de « *l'égalité des chances* » par l'école, par la Déclaration internationale de Salamanque (et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux) de 1994. Par sa promotion de la pédagogie différenciée et le recul de l'âge de la sélection scolaire qu'introduit la réforme dite « *École vaudoise en mutation* » (1996), cette dernière visait à accroître l'adaptabilité du système scolaire à chaque (ou presque) élève, suivant en cela un mouvement plus large<sup>18</sup>.

L'étude de ces trois thèmes nous a donc permis de mettre en évidence l'évolution de la prise en compte de la problématique de l'intégration et de l'exclusion scolaire à travers l'histoire du canton de Vaud et de montrer qu'elle se développe dans une tension entre trois facteurs qui sont :

- La prise en compte des capacités psycho-cognitives de l'enfant
- Les besoins de la société par rapport à l'école
- Les possibilités et les besoins de l'école.

16 La loi scolaire de 1806 portait la limite à 60 élèves par classe, certains effectifs dépassant parfois la centaine

17 Mentionnons des figures « locales » comme Edouard Claparède et Jean Piaget.

18 Notons qu'en 1912 déjà, Edouard Claparède, l'un des pères des classes spéciales, formulait sa célèbre demande d'une « école sur mesure » sur inspiration des écrits de Jean-Jacques Rousseau (1912).

Notre recherche a montré qu'au travers des trois questions ci-dessus, la politique vaudoise s'est dessinée entre ces trois zones de tensions.

#### 4.1.1.2.- La dimension institutionnelle du modèle vaudois de l'exclusion (et l'intégration) scolaire

Comme nous l'avons présenté, ce volet de la recherche est construit sur deux démarches distinctes mais liées. Nous avons d'abord analysé les retranscriptions des six entretiens avec les autorités scolaires du canton de Vaud en essayant de dégager à quels principes ces personnes se réfèrent dans l'exercice de leur fonction. Dans une deuxième partie, comme une référence commune à ces six interviewés est constituée par les différentes lois, nous avons analysé les documents légaux aussi bien fédéraux que cantonaux décrivant la mission de l'institution scolaire (Voir le détail de l'analyse des documents légaux dans l'annexe n° 10, pp 123 - 127, ainsi que dans l'annexe n° 15, pp. 427 - 440).

Le discours politique et décisionnel au niveau de l'État fait référence aux dispositions légales. :  
« *Un des plus beaux mandats que nous donne la constitution qu'elle soit fédérale ou cantonale, c'est l'obligation constitutionnelle que tous les enfants entre un âge de six ans et jusqu'à la sortie de l'école obligatoire doivent être scolarisés. Il n'y a pas d'exception possible à cela, c'est le mandat constitutionnel et je pense que c'est la chose la plus importante. Donc l'élément de l'intégration évoque cet élément constitutionnel auquel l'école obligatoire doit répondre.* » (Resp 1)<sup>19</sup>

« *Au niveau du discours politique et des prescriptions légales, l'intégration sociale passe par l'instruction, l'accès à des connaissances. Le développement des compétences l'école est un vecteur de l'intégration sociale par sa mission d'instruction, mais aussi parce que la tendance actuelle tant fédérale que cantonale pousse à l'intégration* » (Resp. 3). Deux objectifs se dessinent au niveau de l'école obligatoire, l'un basé sur les compétences des élèves pour que chaque élève en ait développé un maximum en quittant l'école et l'autre sur le principe de l'équité : « *afin que ce souci de compétence ne laisse personne au bord du chemin* » (Resp. 2).

Autrement dit, l'intégration sociale non seulement est portée par l'école dans sa mission d'instruction et de collaboration avec les parents aux tâches éducatives, mais elle passe par la nécessité d'une intégration scolaire.

Pour les parents, il est un droit et un devoir d'envoyer leurs enfants en âge de scolarité obligatoire dans une école publique ou privée ou de les scolariser à domicile (Art. 6 LS VD), c'est ce qu'on appelle l'obligation scolaire. Les municipalités s'assurent que l'obligation scolaire est respectée (Art. 7 LS VD) et les parents risquent une amende en cas d'absence injustifiée de l'élève.

Nous avons pu observer à travers l'analyse de la Loi scolaire et de son Règlement d'application, quatre « moments » dans la vie d'un enfant/élève qui permettent de ne pas l'inclure dans le système de l'enseignement obligatoire ou de l'exclure s'il y avait été préalablement admis :

- L'acceptation d'un enfant en classe enfantine.
- L'acceptation d'un enfant 1re année primaire.
- L'exclusion/orientation (vers l'enseignement spécialisé) en cours de scolarité.
- L'exclusion pour motif disciplinaire.

Si un élève de moins de 15 ans commet des infractions graves à la discipline, il peut être exclu temporairement ou définitivement par le DFJ. C'est ce qu'on appelle, *l'exclusion pour motif disciplinaire* (Art. 118, 119, 122 LS VD). Certains élèves ont redoublé une année et se trouvent en 8e année ou même en 7e année en ayant 15 ans révolus. Ils doivent faire une demande de prolongation de scolarité pour pouvoir terminer le cursus scolaire. Cette demande est faite auprès de la Conférence des maîtres qui peut l'accepter ou la refuser. Si sa demande est acceptée, l'élève continue à être scolarisé dans le système de l'enseignement obligatoire et en dépend. Si l'élève est autorisé à continuer de fréquenter l'école au-delà de 15 ans, en cas de problème de discipline (ou d'absence de travail) *le renvoi* peut être prononcé en tout temps par le Département sur préavis de la Conférence des maîtres (Art. 43, 44 RLS VD).

Trois mesures précises sont prévues dans la loi scolaire vaudoise face à l'échec scolaire et aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation de certains élèves : l'appui donné hors de la classe régulière, le redoublement d'un pourcentage d'élèves et le passage d'une proportion de certains de ces élèves dans des filières spéciales (classes à effectif réduit, classes de développement, classes du service de l'enseignement spécialisé). La loi scolaire de 1984 fixe l'obligation de scolarisation et trois articles (118, 119, 122) régissent l'EMD et deux autres décrivent le renvoi (43,44) en cas de prolongation de scolarité.

Nous assistons donc à une zone de tension dans le champ de l'intégration et exclusion scolaire, avec d'un côté un fort attracteur menant vers une inclusion de tous les élèves dans l'école ordinaire et de l'autre côté des dispositifs permettant une exclusion des élèves dont le

<sup>19</sup> Les affirmations des autorités scolaires sont codées et se trouvent sous la référence : Resp. 1, 2, etc.



comportement cause de graves problèmes à l'institution scolaire. Comme nous l'avons constaté dans les situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires que nous avons étudiées, ces deux aspects peuvent devenir inconciliables.

#### **4.1.1.3.- La dimension organisationnelle du modèle vaudois de l'exclusion (et l'intégration) scolaire** (Voir le détail de l'analyse quantitative dans l'annexe n° 11, pp 128 - 171)

L'école publique du canton de Vaud offre une différenciation structurelle (écoles spéciales, classes spéciales) ou intégrée (mesures spéciales, remédiation), ainsi que des initiatives locales (projets pédagogiques).

Les caractéristiques principales de l'organisation scolaire vaudoise sont :

- Un enseignement obligatoire de 6 à 15 ans<sup>20</sup>
- Un enseignement privé non subventionné et marginal en volume (environ 5 % des élèves)
- Des cycles de 2 ans
- Trois filières (« voies secondaires ») dès le 7<sup>e</sup> degré, avec un cursus de raccordement<sup>21</sup> au 9<sup>e</sup> degré
- Une gestion différenciée de l'enseignement ordinaire (DGEO) et de l'enseignement spécialisé (SESAP)
- Une certaine diversité de classes spéciales prenant en charge des élèves à besoins particuliers, gérés parfois par la DGEO, parfois par le SESAP
- Des institutions privées subventionnées prenant en charge les élèves en situation de handicap
- Diverses mesures de soutien en classe (appui, aide au devoir, SPS - soutien pédagogique spécialisé, etc.).

Il est intéressant de remarquer que les structures de prise en charge d'élèves en situation de handicap ou de problèmes éducatifs sont inscrites dans le même département que l'école. Il en va de même des structures de protection de la jeunesse. Le SESAP et le SPJ constituent des services distincts de la DGEO au sein du même département, le DFJ.

Les classes D (développement) dépendent aussi du SESAP même si elles se trouvent dans les établissements scolaires ordinaires et se trouvent sous la responsabilité du directeur.

Actuellement dans le cas d'une prise en charge, la question se pose s'il s'agit un cas AI. En cas de réponse positive, l'enfant est orienté vers l'enseignement spécialisé, tandis qu'en cas de réponse négative mais en présence de difficultés éducatives, comportementales etc., l'enfant est orienté vers l'éducation spécialisée via le SPJ. Cette séparation est une nécessité légale car actuellement c'est des financements tout à fait différents : l'AI dépend de l'office fédéral des assurances sociales, tandis que l'éducation spécialisée reçoit une subvention via l'office fédéral de la justice et police. Il s'agit donc de deux lois fédérales différentes.

Par contre, il n'existe pas de procédures cantonales explicites pour prendre en compte les orientations possibles vers les classes de développement ni pour envisager des réintégrations d'élèves de ces classes vers la scolarité ordinaire, « *les procédures pour décider le placement dans une classe de développement ne sont pas normalisées. Elles existent de manière un peu plus visible, un peu plus opérationnelle et un peu plus précise dans les endroits où plusieurs établissements se partagent l'accès à une classe de développement... il existe alors une procédure qui comprenait l'évaluation, le préavis des spécialistes, les discussions avec les parents etc.* » (Resp. 3).

#### **4.1.1.4.- Caractéristiques principales du modèle**

Le cumul de ces éléments nous permet de parler de « modèle vaudois de l'intégration sociale dans l'école obligatoire » avec cinq principales caractéristiques :

1. Le modèle se caractérise par un solide cadre juridique, étayé par les constitutions fédérale et cantonale, des lois cantonales (scolaire, protection des mineurs, enseignement spécialisé, santé publique) et par les règlements d'application qui y sont relatifs.
2. Dans le cadre de l'obligation scolaire légale, les municipalités s'assurent que l'obligation scolaire est respectée. La loi scolaire de 1984 fixe l'obligation de scolarisation et trois articles

---

<sup>20</sup> Le cycle enfantin n'est pas obligatoire, mais on estime que 95 à 98% des enfants en âge de le faire suivent actuellement les classes enfantines.

<sup>21</sup> Nous avons considéré ici que les enseignements de raccordement étaient du 9<sup>e</sup> degré, puisqu'ils visent à faire acquérir la connaissance du 9<sup>e</sup> degré de la filière correspondante. Ce n'est pas la pratique de la DGEO, qui considère cet enseignement comme un 10<sup>ème</sup> degré.

(118, 119, 122) régissent l'exclusion pour motif disciplinaire et deux autres décrivent le renvoi (43,44) en cas de prolongation de scolarité.

3. Il existe quatre « moments » dans la vie d'un enfant/élève qui permettent de ne pas l'inclure dans le système de l'enseignement obligatoire ou de l'exclure s'il y avait été préalablement admis :
  - L'acceptation d'un enfant en classe enfantine
  - L'acceptation d'un enfant 1<sup>re</sup> année primaire
  - L'exclusion/orientation (vers l'enseignement spécialisé) en cours de scolarité
  - L'exclusion pour motif disciplinaire.
4. Les caractéristiques principales de l'organisation scolaire vaudoise sont :
  - Un enseignement obligatoire de 6 à 15 ans
  - Trois filières (« voies secondaires ») dès le 7<sup>e</sup> degré, avec un cursus de raccordement au 9<sup>e</sup> degré
  - Une gestion différenciée de l'enseignement ordinaire (DGEO) et de l'enseignement spécialisé (SESAP)
  - Une certaine diversité de classes spéciales prenant en charge des élèves à besoins particuliers, gérés parfois par la DGEO, parfois par le SESAP (notamment les classes D)
  - Des institutions privées subventionnées prenant en charge les élèves en situation de handicap
  - Diverses mesures de soutien en classe (appui, aide au devoir, SPS, etc.).
5. La notion d'intégration adoptée dépend des représentations historiquement situées quant à la tension entre trois facteurs :
  - L'enfant et ses capacités psycho-cognitives (l'individu - élève), lui-même rapporté à une norme historiquement fluctuante (l'individu statistique, ou épistémique)
  - La société et ses besoins envers l'école (la société)
  - Les finalités du système scolaire et ses possibles (l'école).

Le modèle défini à partir des trois dimensions analysées correspond en ligne générale à celui esquissé par l'analyse des entretiens avec les autorités du DFJ. Une exception importante concerne la notion d'inclusivité qui ne figure pas dans les documents analysés. Il est intéressant de constater également que la tension entre les trois facteurs cités ci-dessus n'est pratiquement pas citée par les personnes interviewées. Cette dimension est importante car elle permet d'affirmer que la notion d'intégration scolaire dans le canton de Vaud est historiquement située et varie dans le temps. Il ne s'agit pas simplement d'un concept théorique mais une évolution impliquant des conséquences pratiques car dans cette triangulation se joue la notion d'intégration et d'exclusion, en particulier au travers notamment des critères d'enclassement, des définitions des programmes et des modalités pédagogiques et didactiques de travail en classe.

Il n'est naturellement pas possible d'affirmer que ce modèle constitue une description objective des significations sociales car on ne possède pas de certitude que l'institution a bien les significations qu'on peut lui attribuer (Pharo, 1992). Cependant concrètement, il constitue une référence, un point de comparaison qui nous permettra d'analyser les projets d'établissement et les situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires.

#### **4.1.2.- Les projets d'établissement**

Nous avons d'abord analysé le discours de la DGEO et ensuite celui des Établissements scolaires présentant une demande de financement (L'analyse détaillée et des conclusions complémentaires se trouvent dans l'annexe n° 12, pp 226 à 238).

L'analyse du discours de la DGEO, émanant des décisions rendues en réponse aux demandes des établissements scolaires, a permis d'identifier certains critères motivant les décisions rendues par la DGEO. Selon notre analyse de la politique de la DGEO en matière de pédagogie compensatoire, un projet viable doit s'appuyer sur un concept solide au niveau de la définition des objectifs, des moyens méthodologiques et didactiques, des critères d'admission et d'évaluation, de la quantification des périodes de décharge nécessaires et de la visée à long terme du projet. En outre, le projet doit appliquer deux principes qui semblent revêtir une importance fondamentale pour la DGEO, le principe d'inclusivité (intégration physique des élèves dans leur classe « régulière ») et celui de la collaboration (intégration des enseignants réguliers et des autres partenaires dans le programme). Finalement, le projet doit s'avérer efficace au moment de l'évaluation.

#### 4.1.2.1.- Trois niveaux sémantiques

À travers les dossiers et les demandes des établissements scolaires, ainsi que les réponses de la DGEO, nous avons identifié trois niveaux sémantiques appliqués au concept de l'intégration qui s'imbriquent comme un jeu de poupées russes. Le premier niveau sémantique est celui qui émane de la DGEO et de son critère d'inclusivité. Dans ce sens, un projet de pédagogie compensatoire est considéré comme intégratif dès lors qu'il maintient physiquement les élèves concernés dans leur classe « régulière ». Le premier niveau est cette intégration physique qui est garante du deuxième niveau sémantique, c'est-à-dire l'intégration scolaire des élèves, entendue comme la fréquentation et la progression de l'élève au sein d'un parcours scolaire « normal » et représentant un des vecteurs de l'intégration à la société, à savoir le troisième niveau sémantique de ce concept (Cf schéma dans l'annexe n° 13, p. 239).

Le principe d'inclusivité est plus particulièrement intéressant puisqu'il est directement lié à la question de l'intégration et de ses déterminants, et qu'il semble être la pierre angulaire de la nouvelle « visée intégrative » de la DGEO. Cependant, il faut bien souligner que, pour la DGEO, le sens de ce principe se limite à l'intégration physique des élèves concernés dans leur classe « régulière », sans qu'un lien direct et explicite soit formulé avec la question de leur intégration sociale.

Dans les faits, ce montage conceptuel ne s'agence pas si harmonieusement et systématiquement.

##### a) Premièrement au niveau du discours.

Des confusions, voire des désaccords, dans l'usage de ces différents niveaux sémantiques s'observent entre la DGEO et certains établissements scolaires au sujet :

- Des élèves en difficulté comportementale

Ainsi en va-t-il des substitutions de classes à effectif réduit par des cours d'appui hors classe que les établissements concernés considèrent comme répondant à la « visée intégrative » préconisée par la DGEO alors même qu'ils se trouvent objectivement en porte-à-faux avec ce principe d'inclusivité. C'est le cas aussi des programmes spéciaux pour une mise à l'écart des éléments perturbateurs, que les établissements présentent parfois comme étant en mesure de favoriser l'intégration scolaire et sociale de ceux-ci, alors que la DGEO y voit au contraire un risque pour eux de stigmatisation et de marginalisation.

- Des élèves à haut potentiel

Un certain décalage concernant les élèves à haut potentiel existe notamment entre la DGEO et les établissements. Ces derniers souhaitent plus ou moins explicitement la constitution d'une filière spéciale ou du moins un décloisonnement, intégrant la spécificité des élèves à haut potentiel, alors que la DGEO, bien qu'elle semble permettre de manière tacite une relative souplesse dans l'application de son principe d'inclusivité, ne le reconnaît jamais explicitement et évoque encore moins l'éventualité d'une filière spécifique, ni même d'un décloisonnement.

##### b) Deuxièmement au niveau de l'action institutionnelle.

Le principe d'inclusivité est appliqué à géométrie variable.

L'analyse quantitative (résultats quantitatifs détaillés, annexe n° 12 pp 226 à 229) a montré que l'application de ce principe d'inclusivité par les établissements, qui ressort pourtant du discours de la DGEO comme un prérequis indispensable, n'apparaît pas toujours suivie dans les faits, sans que cela provoque d'office un refus de la DGEO. Certes, cette dernière impose sans doute sa nouvelle « visée intégrative » progressivement et en douceur, mais il semble également qu'elle est plus ou moins insistante à son sujet selon la catégorie de population cible à laquelle les projets s'adressent.

En ce qui concerne les projets pour élèves à haut potentiel le fait qu'ils se situent en dehors de la classe « régulière » ne semble pas poser problème à la DGEO pour autant que le nombre de périodes « hors classe » reste raisonnable. Cependant, pour les premiers, la DGEO paraît accepter ce défaut d'inclusivité sur le principe, étant donné la spécificité de cette population cible. Dans les faits, les projets pour élèves à haut potentiel ne visent pas tant à « réduire leur différence », mais bien plus à développer leur potentiel, à leur fournir des programmes capables de satisfaire leurs intérêts, entretenant par là même leurs différences par rapport aux autres élèves, et cela dans une perspective ambiguë entre décloisonnement et intégration dans la classe « régulière ».

Pour les élèves en difficulté scolaire elle semble uniquement le tolérer temporairement dès lors que les établissements avancent sur la voie de l'inclusivité, le remplacement d'une classe à effectif réduit par des appuis scolaires, même « hors classe », étant déjà considéré comme un premier pas. Par contre, pour ce qui est des projets destinés aux élèves en difficulté comportementale, les établissements se heurtent aux fortes réticences, voire au refus de la DGEO, lorsque ces projets prévoient que les élèves soient sortis de leur classe « régulière » un certain nombre de périodes par semaine pour être réunis dans un programme spécial.

L'application par la DGEO du principe d'inclusivité est donc soumise à une certaine latitude directement liée aux caractéristiques propres des populations cible, même si la DGEO ne le reconnaît pas explicitement, puisqu'elle conserve un discours uniforme malgré la diversité des populations cible et des projets leur étant destinés. Pour les autres populations cibles, les projets de pédagogie compensatoire s'attachent clairement à résorber le « problème » de l'élève dans le but qu'il regagne au plus vite le statut d'élève « normal ». dans une tendance vers l'homogénéité scolaire (Foucault, 1975). Par conséquent, derrière une apparente homogénéité du modèle de décisions de la DGEO apparaît dans les faits un fonctionnement à géométrie variable. Il semble d'ailleurs que les établissements scolaires éprouvent certaines difficultés à assimiler ce modèle et y opposent parfois des résistances lorsqu'il s'agit de l'appliquer sur le terrain.

#### *c) Troisièmement au niveau des acteurs.*

Ces trois niveaux sémantiques du concept de l'intégration ne sont pas mobilisés de la même manière selon le type de population cible.

Alors que la dimension sociale de l'intégration est souvent présente dans les dossiers des établissements scolaires concernant les projets pour élèves en difficulté comportementale, elle est quasiment absente de ceux destinés aux autres catégories de population cible. Pour ces dernières, c'est le souci de l'intégration à la classe, et plus largement à l'école, qui est très majoritairement mis en avant. Ce souci du normal contraint à l'homogénéité. Comme le mentionne Foucault (1975), la normalisation permet l'individualisation en établissant des écarts mesurables, en déterminant des niveaux et en fixant des spécialités pouvant traiter les différences. Le pouvoir de la norme introduit comme impératif l'établissement, sur le mode de la gradation et de la mesure des écarts, des différences individuelles. Ainsi, la question de l'intégration sociale apparaît quasi uniquement concernant les élèves en difficulté comportementale, et encore d'une manière indirecte, puisque les projets leur étant destinés sont décrits avant tout comme étant dans l'intérêt de l'institution et non pas de l'élève, ce qui peut laisser à penser que les établissements estiment que leur mission d'intégration se limite à sa dimension scolaire.

Cette dernière hypothèse paraît renforcée par le constat que le nombre de demandes ayant trait aux élèves à haut potentiel (13 demandes) ou en difficulté scolaire (19 demandes) est plus élevé que le nombre des demandes concernant les élèves en difficulté comportementale (10 demandes) alors même que l'école semble de plus en plus confrontée à des problèmes de comportements de la part des élèves (incivilités, violence, etc.). À moins que cela soit dû au fait que les programmes pour élèves présentant des troubles du comportement soient plus difficiles à définir, à conceptualiser et à mettre en place, ou qu'une certaine inertie en retarde le développement.

Bien qu'il soit difficile de répondre ici à cette question sans équivoque, il faut néanmoins relever qu'aucun des projets de pédagogie compensatoire étudiés ne se propose de prévenir les exclusions d'élèves de l'école pour motifs disciplinaires, pas plus qu'ils ne les évoquent explicitement même ceux pour des élèves en difficulté comportementale, qui sont pourtant les plus « menacés » par ce type de mesures. La DGEO ne remet pas en question cette manière d'appréhender ce type de problèmes par les établissements, dès lors qu'elle se borne à exiger l'application de son principe d'inclusivité et qu'à aucun moment elle ne donne de directives visant à prévenir les exclusions d'élèves pour motifs disciplinaires. Au final, il apparaît donc bien que, d'une manière générale, l'intégration sociale est surtout pensée en creux, ou en négatif, dans le modèle de la DGEO aussi bien que dans son application sur le terrain par les établissements scolaires.

#### **4.1.2.3.- Remarques conclusives**

Nous avons constaté que le principe d'inclusivité apparaît comme la clé de voûte de la politique de la DGEO, mais que son application dans les faits ne va pas sans poser de problème. Cette recherche soulève donc finalement un certain nombre de remarques :

- Ce principe d'inclusivité correspond à un changement de politique de la DGEO qui semble avoir pour but déclaré une uniformisation de la pédagogie compensatoire en matière d'intégration en la situant « *in classe* », et qui a eu pour conséquence la disparition des décloisonnements de type classes à effectif réduit.

- Cependant, cette nouvelle politique n'est pas toujours appliquée dans les faits, soit parce que la DGEO l'impose en douceur et laisse un temps d'adaptation aux établissements, soit que celle-ci applique ses préceptes de manière différenciée selon les populations cible, sans pour autant le reconnaître explicitement. Cette nouvelle politique n'est d'ailleurs pas toujours considérée par les établissements scolaires comme en mesure de traiter avec pertinence tous les problèmes d'intégration que rencontre l'école.

- Dès lors, nous pouvons nous demander si le principe d'inclusivité est réellement applicable à tous les élèves et à toutes les populations cible. Il pourrait être possible de reconnaître de manière explicite des différences dans les traitements préconisés pour les diverses populations cible, et par

là même, envisager des projets de pédagogie compensatoire qui leur soient spécifiques. Dans ce cas cela pourrait être considéré un simple retour en arrière.

- Il est difficile d'expliquer que les programmes pour élèves à haut potentiel se situent seulement dans le bassin lémanique, de même nous constatons l'absence de projets destinés à certaines populations cible telle que les enfants dyslexiques, hyperactifs, etc.

- Le nombre plus élevé de projets concernant des élèves à haut potentiel que ceux destinés à des élèves en difficulté comportementale pourrait laisser à penser que les problèmes de violences, d'incivilités, etc. ne sont pas en forte augmentation contrairement à ce qu'en perçoit le sens commun. Une autre supposition est que les établissements scolaires traitent ce problème d'une manière alternative sans recourir à la DGEO.

- Finalement, l'on peut également se demander pourquoi la DGEO ne semble pas vraiment soutenir les programmes de pédagogie compensatoire destinés à promouvoir et améliorer directement l'intégration sociale des élèves. Et l'on peut également s'interroger devant le peu de projets consacrés à l'intégration des élèves allophones et/ou appartenant à des communautés étrangères, surtout dans les localités ou régions à forte densité de population allophone où cette question est pourtant souvent considérée comme problématique.

#### **4.1.2.4.- Confrontation avec le modèle défini**

Le modèle que nous avons défini ne correspond que partiellement à celui que la DGEO prend comme référence. Nous avons constaté par l'analyse des demandes et des décisions cantonales que de nombreuses incompréhensions entre direction générale et directions d'établissements se réfèrent à la notion d'inclusivité. Comme nous l'avons déjà mis en évidence, ce concept ne figure pas dans les documents officiels et il semble correspondre à un véritable changement de paradigme pour la DGEO. Les autorités cantonales semblent d'ailleurs vouloir introduire « en douceur » les nouvelles exigences qui en découlent, en essayant de donner le temps aux établissements de les intérioriser. Il est intéressant de lire cette transformation dans le contexte sociopolitique actuel et d'essayer de situer entre les zones de tension que nous avons mises en évidence dans le volet historique.

Lors du congrès DES/INTÉGRATIONS, la Cheffe du département a souligné l'importance du maintien des élèves dans l'école ordinaire, les déclarations sur les objectifs éducatifs de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.) et le projet d'accord-cadre intercantonal fixant les règles que se donnent les cantons entre eux en suppléance du retrait de la confédération via la RTP (Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre Confédération et cantons) et la suppression de la règle AI pour l'enseignement spécialisé, vont dans le sens d'une intégration sociale de l'enfant qui passerait prioritairement par son intégration scolaire dans l'école ordinaire.

On assiste donc à un déplacement du pôle « finalités du système scolaire » vers l'axe « besoins de l'enfant - besoins de la société », c'est-à-dire que le système scolaire est obligé de s'adapter aux nouvelles exigences sociétales et aux besoins de l'enfant tels qu'ils sont considérés actuellement (enfants à haut potentiel, par exemple). Cette transformation comporte naturellement des conséquences pratiques sur les structures scolaires, l'enclassement, les programmes, la formation des enseignants et l'encadrement scolaire dont les modifications des conditions d'accord des périodes de décharge par la DGEO aux établissements pour des projets à visée intégratrice nous semble un signe avant-coureur.

#### **4.1.3.- Les situations d'exclusion définitive pour des raisons disciplinaires (EMD)**

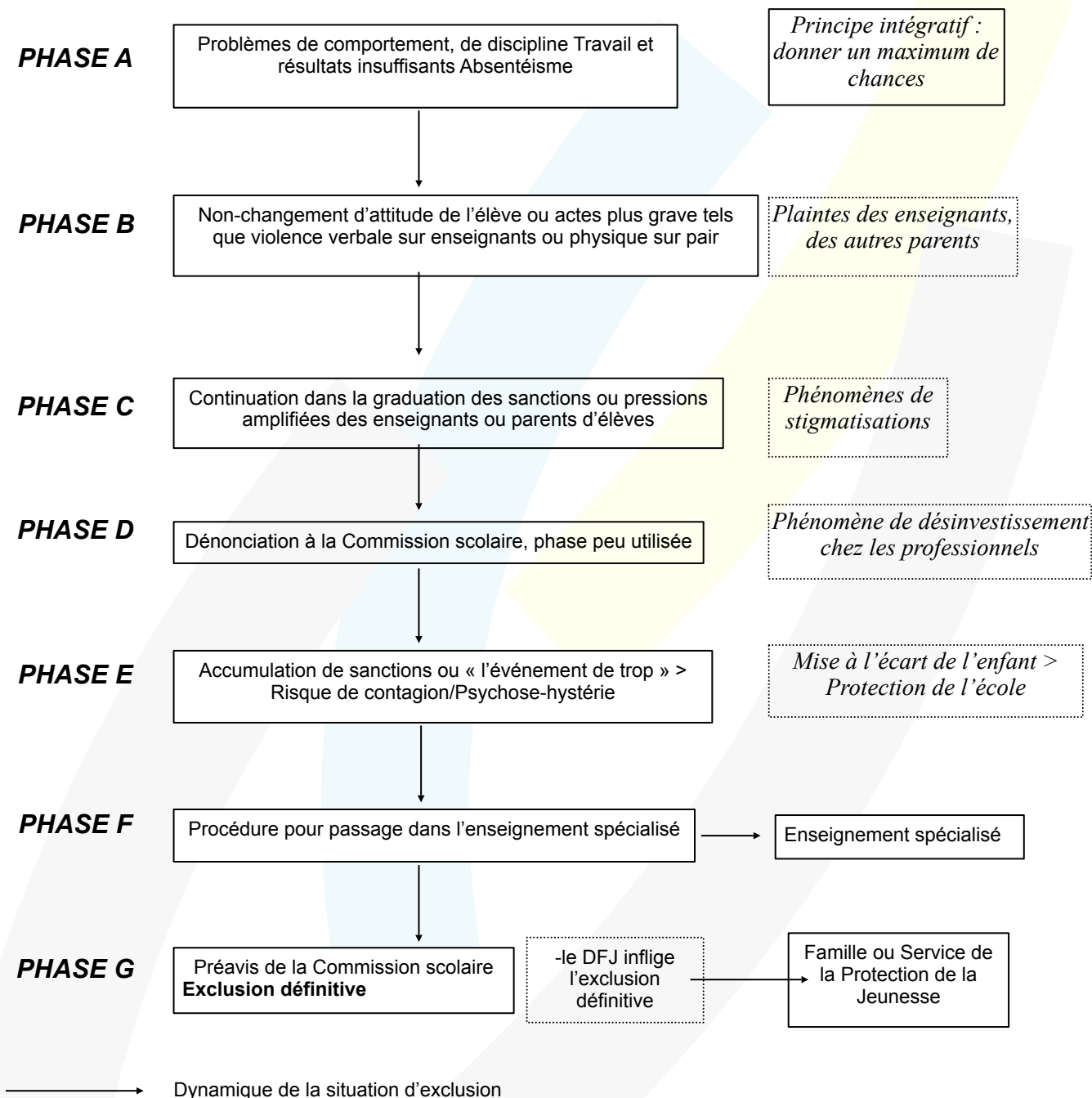
Les EMD ont en commun le fait qu'elles paraissent exceptionnelles. Situations qui se frottent toujours aux limites du cadre et sollicitent des ressources hors du commun. Elles sont souvent vécues dans la solitude et l'épuisement des divers acteurs. En comparant quelques situations d'exclusions, il est cependant possible de tirer des parallèles entre les différentes expériences et de mettre en relief des indicateurs et une dynamique conduisant à une situation d'exclusion ou de réorientation dans une filière spécialisée.

L'analyse que nous en avons faite a permis de mettre en évidence deux phénomènes intéressants :

- La procédure officielle s'accompagne d'un processus de désaffiliation scolaire (Broccolichi 1998).
- Le souci de préserver le droit à la formation de base et l'obligation de garantir à tous la possibilité de suivre cette formation se trouvent en posture antagoniste à un moment particulièrement important de ce processus.

#### 4.1.3.1.- Le processus de désaffiliation scolaire

Les situations sont très différentes et par le fait aussi de leur petit nombre, nous avons renoncé à établir une typologie. Même si chaque situation est particulière, nous sommes arrivés à isoler des « moments clés » dans les trajectoires scolaires, que l'on retrouve dans les dossiers et qui correspondent aux différentes phases de l'illustration ci-dessous. Nous examinons ici ces processus à la lumière des récits des interactions entre élèves et personnels scolaires (enseignants, médiateurs, directeurs, doyens, assistants sociaux, etc.). Par ce fait, nous pointons des fonctionnements qui ont pu contribuer à l'exclusion de ces élèves. À partir du schéma que nous avons construit (annexe n° 10, p.125) et en nous appuyant sur les différentes phases de la procédure, nous avons établi les différentes étapes du processus de désaffiliation scolaire (Broccolichi, 2000).



*Légende : Procédure conduisant à l'exclusion d'un élève dans le canton de Vaud reconstruite à partir de la loi scolaire du 12 juin 1984 et du règlement d'application du 25 juin 1997. Les phases et les étapes de désaffiliation scolaire (textes en italique) sont définies à partir des entretiens.*

Illustration 2. De la procédure d'exclusion pour motif disciplinaire à un processus de désaffiliation scolaire progressive

### *Situation de départ : phase A*

Pour les sept élèves, la situation de départ de la procédure d'exclusion scolaire présente des problèmes de discipline et de comportement (non-respect du cadre et des consignes scolaires, de l'autorité, insolence et attitude agressive). Les enseignants réagissent par deux sortes de mesures : une privilégiant et favorisant le dialogue, la discussion avec l'élève, ses parents et les membres du réseau (médiateur, psychologue, assistant social de la ville ou du service de protection de la jeunesse) l'autre disciplinaire sous forme de sanctions : travail supplémentaire à caractère punitif, heures d'arrêt, interdiction de participer à un camp organisé par l'école.

Le but avoué des directeurs et des enseignants est de donner un maximum de chances pour favoriser l'intégration de l'élève dans sa classe (en fournissant, par exemple le moins possible d'informations aux collègues pour qu'ils n'aient pas d'a priori négatifs) et de recadrer l'élève grâce aux mesures d'aides et de sanctions. Le seuil minimum d'intégration exigé par les acteurs scolaires réside dans le fait que les élèves doivent être capables de fonctionner dans le cadre d'un groupe et de respecter le règlement de l'école.

### *Deuxième phase B*

Le passage est souvent provoqué par un non-changement dans l'attitude de l'élève ou par un acte considéré comme plus grave tels que violence verbale envers un enseignant ou utilisation de la violence physique envers un pair. La réaction des enseignants se concrétise dans des heures d'arrêt, plaintes à la direction de leur part et de celle des parents des autres élèves. Nous avons pu remarquer une certaine standardisation dans la manière dont sont traitées les problématiques selon les professionnels interviewés cela est dû au nombre limité de mesures à leur disposition, nous supposons aussi que cela pourrait être lié à une manière de faire professionnelle ou à ce que Bourdieu (1980) puis Debarbieux (1999) nomment « *l'habitus enseignant* ». En effet, un élève perturbateur peut entraîner ses autres camarades dans une attitude négative ou au contraire un être en retrait, isolé au sein de la classe. Ses résultats peuvent être tout à fait acceptables ou présenter des manques au niveau des bases d'apprentissage, il peut faire preuve d'absentéisme ou d'une présence assidue, il peut ne pas aimer l'école depuis ses premières années au cycle initial ou, au contraire s'y intéresser. Dans tous ces cas, les mesures prises sont généralement les mêmes.

### *Troisième phase C*

Le passage est le plus souvent motivé par une continuation dans la gradation des sanctions données par le directeur en conséquence ou en conjonction des pressions répétées d'une majorité des enseignants ou des parents d'élèves. Ces pressions constituent un déterminant important dans l'exclusion ou la réorientation vers une filière spécialisée. Elles peuvent s'opérer sous diverses formes : courriers, téléphones, plaintes à la direction, aux municipaux, à la préfecture, rédaction de rapports hebdomadaires, plaintes des enseignants à l'enseignant principal, puis à la direction. Émergent alors des phénomènes de stigmatisation. Lors des entretiens que nous avons menés certains enseignants, travailleurs sociaux et directeurs attribuent à l'élève concerné des qualificatifs stigmatisants, tous indicateurs de déviance (Becker, 1963) : ainsi, il est étiqueté de « *gros cas* », de « *caïd* », de « *bête noire* », « *de petit fauve* », « *d'élève toxique* », « *de peste finie, malveillante et destructrice pour le groupe* »<sup>22</sup>.

Dans cette phase, le directeur recourt encore à des mesures internes (heures d'arrêt, établissement d'un contrat, entrevue avec les parents ou courriers, mesures d'appui en classe ou pour les devoirs).

### *Quatrième phase D*

On assiste à un désinvestissement progressif chez l'ensemble du corps enseignant lorsqu'il n'y a pas d'amélioration dans le comportement de l'élève, que la collaboration avec les parents est jugée insatisfaisante et que les dossiers continuent à s'épaissir. Les enseignants se sentent épuisés, démunis, disent « *ne pas pouvoir faire plus que ce qui a déjà été fait* », ont l'impression de « *pédaler dans la choucroute* », déclarent que « *c'est mission impossible* ». Souvent leurs discours sont relayés par la hiérarchie : « *l'école est arrivée au bout de ses possibilités. Elle n'a plus de solution à offrir* ».

Les professionnels scolaires avancent divers arguments pour expliquer leur attitude de désinvestissement : le manque de temps, l'usure provoquée par des sentiments d'impuissance, d'humiliation, de fatigue, de surmenage, le manque de formation, la légalité, ce n'est pas leur rôle et leur mission.

### *Situation terminale : phase E*

L'exclusion ou la réorientation dans une filière spécialisée se jouent dans cette phase. Deux sortes de peurs l'accompagnent : celle du risque de contagion « *Son comportement en classe n'était plus*

---

22 Tous les termes cités ici ont été prononcés par les professionnels interrogés

*tolérable, il fallait protéger à la fois les maîtres et les élèves » (Int. 1)<sup>23</sup>, « (...) c'était l'époque un peu où il faisait peur aux gens et ils avaient peur qu'il pose un problème dans la classe. » (Int. 7), et celle face à un événement grave presque traumatique (caractère menaçant, inattendu et soudain) « c'est vrai que ce garçon qui commence à être connu dans tout l'établissement a déclenché une espèce de psychose dans l'établissement, alors y a des réactions évidemment qui peuvent être exagérées de crainte, mais en même temps c'est pas des choses toujours maîtrisables. (...) » , (Int. 28).*

Le premier sentiment est justifié par rapport à l'accumulation des sanctions qui ne sont suivies d'aucun effet positif en retour. La deuxième peur est liée à « l'événement de trop », celui qui fait déborder le vase, celui qui légitime l'institution de prendre des mesures de mise à ban de l'élève pour protéger ses pairs de la classe, les autres élèves de l'établissement, les enseignants, la qualité de l'enseignement. Si jusque-là, les acteurs scolaires avaient cherché des solutions-sanctions et des mesures d'accompagnement pour inciter l'élève à changer de comportement, ils montrent dans cette phase une attitude de rejet, de refus et mettent en œuvre des mesures pour l'exclure définitivement. Un incident jugé grave (violence verbale, physique sur pair) impliquant parfois l'intervention de la police et exacerbant des perceptions de la « dangerosité » de l'enfant, déclenchera des mesures d'exclusion.

#### *Les phases F et G*

Ces deux phases constituent essentiellement des formalités administratives qui se passent au niveau du DFJ.

#### **4.1.3.2.- La durée**

Les problèmes s'étalent entre 3 mois et plus de deux années scolaires. La notion du temps est intéressante car d'un côté les professionnels scolaires (aussi bien de l'établissement que de la DGEO) ont tenté de donner plusieurs chances aux élèves et d'un autre côté cette durée provoque un sentiment d'épuisement chez les enseignants. La loi et le règlement ne prévoient pas de durée minimale ou maximale de la procédure, cependant dans les sept situations nous avons remarqué que les phases A à D durent nettement plus longtemps que les trois dernières : les quatre premières phases durent des mois, voire des années et on assiste à une nette accélération à partir du moment de bascule car en quelques semaines les décisions d'exclusion sont appliquées.

#### **4.1.3.3.- Le moment de bascule**

Les 63 entretiens montrent qu'à chacune des étapes du processus d'exclusion scolaire des difficultés spécifiques surgissent et alors ce que les professionnels définissent « *couacs* », « *erreurs* », « *blocages* » se manifestent. Nous avons démontré qu'il existe un moment critique, de bascule, mais les entretiens ont également témoigné d'un décalage à chaque étape entre l'organisation institutionnelle et les possibilités d'action des professionnels.

Dans ce moment de bascule se situe une divergence majeure entre les procédures officielles et les pratiques de terrain.

#### **4.1.3.4.- Confrontation avec le modèle défini**

Contrairement au volet sur les projets d'établissement, le modèle que nous avons défini correspond à celui que la DGEO prend comme référence. Nous avons constaté par contre, que ce modèle est appliqué difficilement par les établissements scolaires confrontés à des situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires.

Lors du congrès DES/INTÉGRATIONS, deux ateliers sur ce thème étaient prévus et les participants ont souligné les difficultés pour identifier des mesures d'accompagnement et des structures aidantes auxquelles les établissements scolaires peuvent avoir recours tout en respectant le cadre légal.

Si généralement dans la première partie de la procédure les entretiens avec les professionnels ne nous ont pas révélé des erreurs systématiques ou des vices de forme, à partir de la phase D, nous constatons que dans les trajectoires scolaires analysées il existe de nombreux problèmes de collaboration et même des infractions.

Dans les cas d'exclusions pour motifs disciplinaires, trois situations sur quatre ont présenté un vice de forme, relevé par la Direction de l'enseignement. Le directeur avait déjà confirmé l'exclusion de l'élève et son renvoi immédiat de l'établissement scolaire, ce qui selon la loi scolaire, n'est pas de sa compétence. Deux élèves ne fréquentent plus leur établissement lorsque la Direction de l'Enseignement au niveau cantonal prend en main les dossiers.

Dans les trois situations de réorientation en éducation spéciale, ce sont les directeurs qui ont demandé aux autorités du Département d'envisager une prise en charge différente de l'élève ce qui ne correspond pas à la procédure ordinaire.

---

23 Les affirmations des professionnels interrogés sont codées et se trouvent sous la référence : Int. 1, 2, etc.



Les professionnels interviewés ne donnent pas de raison explicite de cette manière de faire. Nous faisons l'hypothèse en nous référant aux notions d'énaction et de clôture opérationnelle développées par Varela (1979), Maturana et Varela (1987) et Luhmann (1984, 1999) que l'école parvient à transformer les bruits en de l'information qui lui permette de maintenir en fonction le processus interne d'autoréférence. Ainsi, elle produit elle-même chaque type d'unité dont elle a besoin et qu'elle emploie. Ce qui caractérise les systèmes auto-référents c'est une clôture opérationnelle leur permettant de produire et de délimiter eux-mêmes l'unité opératoire de leurs éléments par le biais de leurs propres éléments. Ainsi selon Luhmann, il faudrait considérer le système éducation comme un *sous-système autopoïétique* clos mais simultanément ouvert à son environnement en dépit, sinon à cause de sa fermeture. La qualité normative ne peut donc pas être introduite dans le système mais elle est produite à l'intérieur. Nous pouvons supposer que toutes les situations présentant un degré d'urgence, les procédures légales peuvent constituer un obstacle à l'action. La recherche des liens de causalité ne nous semble pas d'un intérêt capital pour notre recherche par contre, le fait que dans la phase terminale de la procédure il peut arriver, plus facilement qu'à une autre phase, que le cadre légal ne soit pas respecté, constitue un indicateur intéressant.

#### **4.1.3.5.- Statut des erreurs et des dysfonctionnements**

Toutes les 49 personnes interrogées ont mis en évidence la complexité des situations qui débordent largement du cadre scolaire. De plus, en parallèle avec la complexité, les professionnels interrogés relèvent tous des erreurs et des dysfonctionnements dans l'application de la procédure à un moment ou à l'autre du processus. Nous nous sommes penchés sur les caractéristiques de ces dysfonctionnements rencontrés lors de l'application de la procédure. Ces difficultés sont notamment liées à :

- L'application du principe d'intégration qui est couplée à un sentiment d'impuissance
- A la collaboration entre professionnels liée à la difficulté de repérer des structures aidantes
- Au contexte de l'établissement scolaire souvent associé à l'impression d'impossibilité de faire émerger des objectifs susceptibles d'être atteints.

##### **a) Application du principe d'intégration.**

Les interviews des chefs des différents services montrent que ceux-ci font appel à des principes d'intégration relevant de la constitution fédérale et mettent aussi en place des mesures en accord avec la politique fédérale. La volonté de privilégier le modèle de l'intégration maximale est clairement affirmée.

Dans les sept situations observées, les entretiens avec les directeurs indiquent que le principe d'intégration est difficilement applicable : «... *la réalité est loin de l'idéal du projet...* » (Int 2).

De leur côté, deux travailleurs sociaux interrogés relatent que dans deux cas analysés, les écoles ont lancé une procédure expéditive avec peu de rappels pour réentendre les parents et ne sollicitent que rarement le SPJ pour aider les parents dans leur tâche éducative : «... *en faisant toutes seules, les enseignantes se culpabilisent non seulement parce elles ne peuvent régler les problèmes de l'élève mais aussi ceux de sa famille...* » (Int 5). De manière générale, dans l'application des sanctions, les acteurs scolaires interrogés affirment que le souci des effets des sanctions, de savoir ce qui a été fait pour que l'élève aille mieux n'était pas prioritaire : «...*de toute façon, on sait que toutes ces mesures ne feront que paralyser l'action...* » (Int. 23). Par exemple, ils conviennent que le nombre restreint de mesures peut amener des situations paradoxales comme le fait d'exclure de manière temporaire des élèves qui font de l'absentéisme, ils le regrettent mais affirment que la panoplie de mesures à leur disposition est limitée. Cette perception fait émerger chez les enseignants et les directeurs un sentiment d'impuissance : « *nous devons porter des choses qui ne nous regardent pas et nous ne pouvons pas nous centrer sur notre mission...* » (Int. 45)

##### **b) Les collaborations entre professionnels**

Pour les sept situations choisies, l'analyse des discours révèle des difficultés de communication, de concertation et de coordination des actions entre collègues et services. Parfois, l'institution scolaire « oublie » dans les phases A, B et C de recourir à des mesures d'aide internes ou externes bien qu'elles soient existantes voire obligatoires ou de solliciter d'autres partenaires pour rechercher des solutions ou rappeler les règles : «...*j'avais l'impression, et mes collègues aussi qu'aucune personne ou aucune structure ne pourrait m'aider dans cette situation, je me sentais seul... j'aurais pu faire appel au médiateur mais je vous avoue qu'en ce moment-là, je n'y ai pas pensé...* » (Int. 31). Dans quatre situations, les professionnels ont regretté le manque de clarification dans les tâches et compétences dévolues aux différents acteurs des réseaux ce qui a généré, selon eux, des malentendus importants ayant fortement retardé la prise en charge des élèves par les services adéquats.

Ils déplorent souvent le manque de solutions de placement pour des jeunes qui dysfonctionnent, la lenteur dans la coordination des actions entre les différents services, «...*un mois pour obtenir un*

rendez-vous par le Service de la Protection de la Jeunesse, deux ou trois mois pour obtenir un séjour d'observation dans une structure de type socio-éducative » (Int. 6), la versatilité de la politique éducative, « on obtient le financement pour la présence d'un éducateur dans l'établissement une année et on essuie le refus de poursuivre l'expérience l'année suivante » (Int. 19) et la difficulté à obtenir des informations des services psychologiques. Les professionnels interrogés témoignent de la difficulté de trouver des structures aidantes et adéquates pour la situation. Ainsi, un directeur d'établissement scolaire affirme qu'« il y avait déjà une sorte de structure mise en place, qui visiblement ne fonctionnait pas ou mal, mais qui, à nos yeux, était prête justement à prendre le relais suite à un renvoi de l'école » (Int. 16).

### **c) Le contexte de l'établissement.**

Notre analyse fait également apparaître que le contexte de l'établissement peut aussi jouer en défaveur des élèves. Un manque de personnel, des changements à la tête de la direction, un style de leadership, un manque de concertation conduisent souvent à des processus d'exclusion : «... pendant cette période nous n'avions pas de directeur et alors nous avons perdu un temps fou car on ne savait pas qui devait prendre les décisions... » (Int.9). Les entretiens mettent en évidence des divergences profondes entre enseignants pour résoudre les problèmes de discipline, certains prônant la manière dure, d'autres la manière douce. Des enseignants interrogés affirment que les directions demandent aux enseignants de temporiser et de gérer les problèmes en les circonscrivant à la classe. Ils soulignent aussi que souvent aucune information préalable n'est fournie au maître principal et aux autres intervenants scolaires, ce qui aurait permis de mieux préparer l'arrivée de l'élève et son intégration dans sa nouvelle classe.

Lors des entretiens, pratiquement tous les enseignants affirment que l'orientation par défaut avec comme conséquence une orientation inadaptée et des problèmes immédiats ou encore les erreurs d'enclassement sont rarement corrigées : «...cet élève n'aurait jamais dû passer en VSG, on allait dans le mur, mais rien n'a servi de le dire... » (Int. 7). Ces choix scolaires concourent à mettre en échec l'élève dont lui seul est, le plus souvent, tenu pour responsable.

Il en est de même pour les problèmes de travail et de résultats scolaires qui ne sont pas pris en compte : «...il avait de grosses difficultés en allemand et en mathématiques, mais il passait son année, il aurait suffi qu'il vienne régulièrement aux cours, nous ne pouvons pas accepter cet absentéisme systématique... » (Int. 39). Il est rarement proposé aux élèves des mesures d'aides concrètes pourtant existantes (appui scolaire en classe ou en externe), même s'il ressort des entretiens que les problèmes de travail scolaire semblent avoir pour conséquences des problèmes de comportement (absentéisme, refus de travailler en classe et perturbation de l'enseignement). Les enseignants affirment la difficulté de mettre sur pied un projet réalisable avec des objectifs susceptibles d'être atteints : « avec lui, il était impossible de faire un projet réaliste, que nous aurions pu réaliser, rien que pour qu'il puisse rester dans la classe et passer son année... » (Int. 11). Pour terminer, dans les dernières phases de la procédure, pour résoudre des problèmes de discipline, le corps enseignant utilise des menaces de relégation dans une voie moins exigeante ou d'exclusion alors que les résultats scolaires sont satisfaisants, même si cela n'est pas prévu par les procédures officielles.

#### **4.1.4.- Trois volets complémentaires de la recherche**

##### *a) Procédure d'exclusion scolaire : règles et principes essentiels.*

Lors de l'atelier pluridisciplinaire du 24 août 2005 à Berne, consacré au thème de l'exclusion scolaire (examen du cas d'Andreas Gerster), il est apparu que nombre de droits et principes constitutionnels, applicables en procédure administrative, n'étaient pas ou mal connus. A cet atelier participaient certes des praticiens mais aussi des chercheurs et des professeurs d'université. Que ce soit du côté des scientifiques que des praticiens, a émergé un besoin de lignes directrices claires au niveau juridique pour aider les établissements scolaires à prendre des décisions qui ne violeraient pas les bases fondamentales du droit en vigueur. L'apport de ce volet de la recherche se situe principalement au niveau des pratiques et parce qu'il vise à apporter un outil de mise en œuvre de recommandations, il s'inscrit dans cette partie du rapport.

##### *b) La question genre.*

Dans la requête, nous avons prévu de traiter la question genre tout au long de la recherche et d'analyser si elle est un facteur déterminant de l'intégration ou de l'exclusion scolaire. Nous n'avons pas rencontré d'indications pertinentes sauf dans le champ de l'enseignement spécialisé où nous avons rencontré une surreprésentation de garçons (voir annexe n° 17, pp 516 à 522). Malheureusement ce volet reste une recherche exploratoire plutôt destinée à des explorations futures car nous n'avons pas pu avoir accès aux dossiers d'élèves du SESAF.

### c) *Le sentiment d'appartenance.*

L'outil statistique actuel du canton ne comporte pas d'indicateurs subjectifs ou objectifs de l'intégration sociale des élèves. Il n'est pas adapté à l'analyse longitudinale ni à l'analyse par établissement.

Il est donc actuellement très difficile de connaître les performances intégratives des établissements (sans parler de celle des enseignants), et d'évaluer l'impact des différentes mesures dites « *intégratives* » sur l'intégration objective et subjective, présente et future. Cependant, lors de l'entretien avec un des responsables du DFJ celui-ci a affirmé préférer la notion de sentiment d'appartenance que celui d'intégration. Dans le but d'explorer cette option, nous avons effectué une étude quantitative sur les données récoltées en 2000 par l'enquête PISA (Les données, l'analyse détaillée, annexe n° 16, pp 441 à 515). L'échelle d'intégration subjective définie par PISA mesure des opinions telles que « *mon école est un endroit ou je me sens étranger* », « *je me fais facilement des amis* », « *je me sens seul* ». Elle a été complétée par 95 % des élèves ayant passé le test.

Les élèves du 9e degré canton de Vaud se sentent significativement moins intégrés à l'école que leurs homologues des cantons romands et suisses allemands. En comparaison internationale, les élèves vaudois se situent en bas de l'échelle des 30 pays de l'OCDE participants alors que les élèves suisses se situent en haut de l'échelle.

Dans le canton de Vaud et en Romandie, les élèves indigènes se sentent plutôt moins intégrés dans l'école que les élèves migrants, à l'inverse de ce qui s'observe en Suisse italienne et allemande, ainsi que dans la majorité des pays. De même, les élèves vaudois dont les parents ont un statut socio-économique élevé se sentent moins intégrés que les élèves de statut socio-économique faible, ce qui est contraire à ce qui s'observe en Suisse allemande et dans la quasi-totalité des pays. Enfin, les élèves ayant de bonne performance en lecture se sentent également moins bien intégrés, ce qui est également atypique.

Au final, le sentiment d'intégration est très faible dans la filière la plus exigeante, VSB (Voie secondaire baccalauréat), qui concentre ces trois catégories d'élèves, elle est faible en VSG (Voie secondaire générale) et moyenne dans la filière la moins exigeante, VSO (Voie secondaire à options). La corrélation entre sentiment d'intégration et statut socio-économique ou performance ne s'observe plus à l'intérieur des filières.

Les autres corrélats du sentiment d'intégration ont été recherchés plus largement parmi 55 variables PISA décrivant le contexte familial et scolaire de l'élève, ses performances et ses attitudes par rapport à l'apprentissage. Nous avons étudié également les relations entre désintégration, désengagement et désaffection scolaire.

L'exploration de la notion de sentiment d'appartenance, implique de croiser les informations quantitatives avec des données de type qualitatif, ce qui nécessiterait des entretiens avec les élèves. Une suite ultérieure de l'étude devrait permettre de déterminer dans quelle mesure ces facteurs peuvent expliquer les différences d'intégration subjective observées entre filières et classes du canton, et entre le canton et les autres régions.

### **4.1.5.- Conclusions**

Par nos options épistémologiques nous avons choisi de ne pas construire de typologie mais d'insister sur les processus. L'analyse institutionnelle nous a permis de mettre en évidence le modèle vaudois de l'intégration. Son inscription dans l'histoire montre ses propriétés dynamiques qui lui donnent les caractéristiques d'un processus : la politique intégratrice vaudoise n'a pas toujours été celle que nous connaissons actuellement et elle est en évolution. Réciproquement, nos investigations empiriques ont mis en évidence d'autres processus qui viennent tantôt renforcer le modèle, tantôt s'en dissocier et le remettre en question.

Les conclusions qu'il est possible de tirer des analyses que nous avons menées sont les suivantes :

a) Il existe un modèle vaudois qui n'apparaît pas dans les textes officiels mais que nous avons néanmoins pu reconstituer (cf. pp. 18 - 19). Ce modèle n'est pas explicité en tant que tel par les autorités cantonales même si ses constituants fournissent un point de référence pour les prises de décisions politiques. Nous avons constaté par les entretiens avec les professionnels agissant à tous les niveaux que si les références semblent claires pour les structures dirigeantes, il n'en va pas toujours de même au niveau des établissements scolaires.

b) De manière résumée, nous pouvons dire que les questions de l'intégration scolaire se sont concrétisées dans un champ de tensions entre les besoins de l'enfant, les demandes de la société et les besoins de l'école. Ce qui signifie que le modèle est historiquement situé, il n'est donc pas immuable et actuellement il tend vers une dimension inclusive, obligeant l'école à une adaptation dans ses structures et ses dispositifs.

c) Il existe des discrédances entre les conceptions intégratrices de la DGEO et celles des acteurs du terrain qui s'expriment au niveau des projets d'établissement. Il est intéressant de remarquer que l'inclusivité n'est pas appliquée de manière univoque de la part de la DGEO. En effet, tous les projets d'établissement doivent présenter une volonté de « ramener vers la norme » les élèves pour lesquels ils sont proposés, à l'exception des élèves à haut potentiel. En effet, pour cette dernière catégorie d'élèves, la proposition faite par les établissements et acceptée par la DGEO est plutôt d'adapter un programme à leurs particularités.

d) Pour les situations d'EMD, nous avons constaté que la procédure n'est pas explicitement formulée même si les dispositifs légaux et réglementaires existent. Nous avons mis en évidence un processus d'exclusion scolaire qui s'apparente à un processus de désaffiliation. Cette désaffiliation scolaire comporte un moment clé de bascule où l'on passe d'un souci de protéger et de ramener dans une norme l'élève concerné à un souci de préserver la classe, les enseignants, l'institution. A ce moment de bascule le but recherché change (de la protection de l'élève en difficulté à celui de la classe et de l'école), mais les professionnels interrogés ne le signalent pas. Ce moment de bascule correspond d'ailleurs à un moment où les pratiques ne suivent plus le modèle théorique et s'en écartent nettement. Les entretiens nous ont montré que c'est le moment où peuvent survenir plus facilement des entorses à la loi, des erreurs de procédure et des vices de forme.

e) Cette recherche se concentre sur le canton de Vaud mais les résultats ont mis en évidence une dynamique qu'il est possible de relever dans les autres cantons. En appliquant la méthode générale que nous avons adoptée il serait possible de mener une enquête similaire ailleurs en Suisse et dans d'autres pays, ce qui pourrait permettre des comparaisons intercantionales voire internationales.

f) Il a toujours existé un écart entre les prescriptions des instances décisionnelles et les possibilités d'action des acteurs de terrain, entre un modèle théorique et la pratique. Par conséquent, il nous semble pertinent d'envisager les manières de travailler dans cet écart, pour créer des liens entre les deux territoires, ce qui nous permettra de proposer quelques pistes d'action au niveau des recommandations.

#### **4.1.5.1.- Répercussions scientifiques.**

Cette recherche a donné l'impulsion pour des travaux scientifiques et des synergies avec différentes orientations :

- Orientation vers des publications scientifiques (Cf paragraphe 6).
  - En juin 2007 nous soumettrons à la Revue suisse des sciences de l'éducation un projet d'article rendant compte de cette recherche et du congrès DES/INTEGRATIONS qui lui est lié.
  - Le numéro 8 de la revue des HEP romandes et du Tessin, sur le thème de l'intégration et de l'exclusion est attribué à la HEP sous la direction rédactionnelle de Prof. P-A. Doudin. Ce numéro sera en grande partie consacré aux résultats de cette recherche.
- Orientation vers les pratiques.
  - Le congrès DES/INTEGRATIONS s'est déroulé des 23 et 24 novembre 2006 à la HEP de Lausanne. Il a été inauguré par Madame Anne-Catherine Lyon, Cheffe du DFJ et par Monsieur Hans-Ulrich Gründer, président du comité du PNR 51 et il a réuni plus de 350 professionnels de l'école et de l'éducation. Une des questions que nous avons posées pour proposer une orientation des débats était celle d'identifier quelques-uns des mécanismes qui concourent aux premières étapes de la désaffiliation progressive que nous avons mise en évidence dans notre recherche. Dans la synthèse du congrès, Bernard André (l'intégralité de cette synthèse se trouve dans l'annexe n° 21) a proposé des pistes de réponse émergeant des deux jours de conférences et de débats en évoquant deux regards à partir des travaux de Dejours (2000) d'une part, et Argyris (1995) d'autre part. Ces travaux invitent à deux angles d'observation : comprendre l'exclusion comme la manifestation d'une idéologie défensive de métier, à partir de la psychodynamique du travail, et d'autre part voir comment l'exclusion se trouve souvent masquée par des routines défensives organisationnelles. Les conclusions de cette synthèse ont mis en évidence les perspectives ouvertes par cette recherche et ce congrès pour la HEP en définissant trois champs d'expertise : la recherche (pour que les savoirs de cette recherche puissent être transférés vers la formation), la formation (pour qu'elle s'adapte aux nouvelles orientations du modèle vaudois et aux options prises par le Département) et l'intervention (pour que les acteurs de l'école de nommer le fonctionnement scolaire actuel et le faire évoluer).

- La DGEO nous a demandé de présenter les résultats de notre recherche aux collaborateurs du département en vue de leur intégration dans le fonctionnement institutionnel.

- Dans le cadre du transfert des résultats de la recherche dans la formation, la HEP projette de construire un MAS en « Gestion des conflits et médiation » avec des partenaires qui ont collaboré avec cette recherche (HES-SO, La casa dei conflitti (Turin), IUKB).

- Orientation vers la qualification. La valorisation scientifique va se produire aussi sur la longue durée et en termes de qualification d'abord par un DESS puis surtout par une thèse de doctorat :
  - À partir de cette étude le directeur de cette recherche a élaboré un canevas de thèse en vue d'un doctorat sur cette problématique. Il a constitué le mémoire de certification pour le DESS : « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants » organisé par les Universités romandes-CUSO. Ce mémoire a été certifié le 14 juillet 2006 (Jury : Prof. Rita Hofstetter, Prof. Michel Vuille, Prof. Sabine Vanhulle).

- Dans un deuxième temps, la thèse va se concrétiser dans deux champs disciplinaires à la faculté de Sciences économiques et sociales (département de sociologie) sous la direction du Prof. Franz Schultheiss et à la faculté des sciences de l'éducation.

- Collaborations. Les informations recueillies sont susceptibles d'être utilisées dans le cadre de la diffusion des connaissances élaborées au sein du PNR 51 et pour la conduite de certaines activités de formation et de coopération internationale. À ce propos, des dispositifs d'échange d'expériences et de ressources sont déjà prévus d'une part au niveau national avec notamment le réseau RADIX (Réseau suisse des écoles en santé), l'IRDP (Institut de recherche et documentation pédagogique), la centrale suisse de pédagogie curative de Lucerne, le Projet Migration et Santé de l'OFSP (Office Fédéral de la Santé Publique), l'IUKB (Institut Universitaire Kurt Bösch) de Sion, et d'autre part, au niveau international, avec « *La casa dei conflitti* » (Gruppo Abele) comportant des structures de médiation sociale et scolaire à Turin en Italie et la *Fondation pour la vie* (Suisse, France, Belgique).

#### **4.2. Changes regarding the original research design**

Il apparaît clairement à la présentation de nos résultats que notre recherche présente deux changements par rapport à la requête que nous avons proposée :

1.- Il n'a pas été possible de choisir les établissements scolaires en fonction du découpage scolaire du territoire vaudois. En effet, avant d'avoir eu accès aux dossiers de la DGEO (donc avant de débiter la recherche) nous ne savions pas que le nombre d'exclusions définitives est trop faible pour pouvoir choisir. Ainsi nous avons pris tous les établissements concernés, ce qui ne correspond pas à une distribution uniforme.

2.- Une deuxième modification s'est faite au point de vue épistémologique. En effet nous avons prévu de faire recours à diverses sciences pour venir éclairer la sociologie de l'école. Nous n'avons pu y recourir que dans trois cas particuliers qui sont la partie historique déterminant le modèle, la partie juridique liée aux recommandations et les sciences de l'éducation qui, en étant une référence épistémologique constante nous ont permis de maintenir des liens solides entre les différentes approches invoquées et le champ de l'école.

3.- La troisième et dernière modification a été l'impossibilité pratique d'avoir accès aux dossiers de l'enseignement spécialisé. Les obstacles ont été d'ordre juridique et administratif. Si les récentes procédures pour l'orientation d'élèves vers l'enseignement spécialisé sont très claires, la possibilité de consulter les dossiers d'élèves a été impossible car il n'existe pas de centralisation des dossiers au sein du SESAF. Au niveau juridique nous n'avons pas obtenu d'autorisation de consultation des dossiers qui se trouvent dans les institutions car nous ne pouvions pas obtenir les noms des élèves concernés pour des raisons de protection des données.

#### **4.3. Strengths weaknesses and problems faced**

Les points forts de cette recherche sont les suivants :

1.- Il existe très peu de recherches qui étudient le fonctionnement des procédures et la dynamique des processus dans le champ de l'intégration/exclusion scolaire. Cette recherche améliore les connaissances dans ce domaine, apporte des pistes d'amélioration des pratiques et ouvre des possibilités de recherches comparables dans d'autres cantons et dans d'autres pays.

2.- Cette recherche bénéficie d'un excellent écho auprès des professionnels aussi bien au niveau des sphères dirigeantes que du terrain. Les résultats obtenus peuvent avoir des incidences directes sur les pratiques (Présentation des résultats à la Direction de la DGEO, à la HEP vaudoise).

Les faiblesses de cette recherche sont les suivantes :

- 1.- Cette recherche se limite à l'école ordinaire et n'a pas pu explorer l'enseignement spécialisé ce qui nous a empêchés de donner un panorama complet de l'école vaudoise.
- 2.- Il n'a pas été possible de donner une typologie des établissements scolaires, d'une part à cause du petit nombre de situations d'exclusion et d'autre part par le refus des autorités du département d'autoriser la comparaison entre les établissements scolaires.

Problèmes : Nous avons rencontré beaucoup de difficultés (lenteur des démarches, multiplication des instances de décision, délais importants pour obtenir de réponses) pour accéder à certains dossiers et à la possibilité d'interviewer certains professionnels (SPJ, Enseignement spécialisé). Parfois nos demandes d'autorisation n'ont jamais obtenu de réponses (Services de pédopsychiatrie).

## 5.1.- Contribution to central questions of NRP 51

### 1. Comment avez-vous défini intégration et exclusion dans le cadre de votre recherche ?

Dans notre requête nous avons affirmé que nous n'avions pas l'intention de donner de définition de ces notions au préalable, dans le but de les laisser émerger de notre champ d'analyse. Nous nous sommes rapidement rendu compte que les interlocuteurs nous proposaient des définitions alternatives à l'intégration sans expliciter cette dernière. Par exemple un des responsables du département a affirmé ne pas aimer la notion d'intégration, « un peu fourre-tout » à ses yeux et préférer faire référence à la notion de sentiment d'appartenance. À la DGEO, les adjoints parlent d'inclusivité plutôt que d'intégration. Il est intéressant de remarquer que dans tous les cas nos interlocuteurs n'ont pas proposé ou précisé à quelles définitions de l'intégration ils faisaient référence. De ce fait il est possible d'affirmer que la notion d'intégration n'est peut-être pas suffisante d'elle-même et que les professionnels, à quelque niveau de responsabilité qu'ils se situent, ressentent le besoin de préciser le concept (sentiment d'appartenance, inclusivité).

L'analyse des projets d'établissement nous a permis de mettre en évidence la notion de l'intégration prônée par la DGEO à trois niveaux sémantiques dont les composantes s'emboîtent comme des poupées russes : Le premier niveau est cette intégration physique qui est garante du deuxième niveau sémantique, c'est-à-dire l'intégration scolaire des élèves, entendue comme la fréquentation et la progression de l'élève au sein d'un parcours scolaire « *normal* » et représentant un des vecteurs de l'intégration à la société, à savoir le troisième niveau sémantique de ce concept

Dans le cadre de notre recherche nous avons constaté que les conceptions implicites dépassent le clivage « *les in et les out* ». Les projets d'intégration sont destinés à des élèves qui sont insérés dans l'institution scolaire mais implicitement mal ou pas intégrés, d'où le recours à la notion d'inclusivité, aux yeux de la DGEO plus exigeante que celle d'intégration.

En ce qui concerne la notion d'exclusion, la dimension polaire « *dedans/dehors* » est de mise. La procédure d'exclusion définitive d'un élève pour des motifs disciplinaires aboutit à une expulsion « *physique* » de l'élève, désormais il sera « *out* » par rapport à l'institution scolaire. Dans nos analyses, nous avons eu recours à la notion de « *désaffiliation scolaire* » (Broccolichi, 1998, p. 41) qui fait référence « *au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et expériences propres à chaque adolescent* » car avant l'exclusion physique de l'établissement scolaire, l'élève vit un processus de désaffiliation au sens du concept proposé par Castel (1996).

### 2. Quelles interdépendances entre les trois niveaux d'analyse (discours, action institutionnelle et la perspective de l'acteur social, notamment des personnes concernées) avez-vous identifiées comme étant particulièrement significatives ?

Nous nous sommes intéressés aux décalages entre le discours du DFJ incarné par le modèle de l'intégration, les procédures que le département impose et les actions des professionnels sur le terrain. Nous nous sommes concentrés sur deux objets d'analyse transversaux, à savoir les projets d'établissement et les situations d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires. En confrontant le modèle aux pratiques nous avons néanmoins pu constater des correspondances entre le discours politique, les procédures institutionnelles et leur application.

En ce qui concerne les projets d'établissement, le discours de la DGEO (même s'il ne correspond pas entièrement au modèle vaudois) détermine la prise de décision de financer ou non un projet d'établissement. Ainsi l'inclusivité est donnée comme condition prescriptive au projet ou présentée comme finalité à atteindre. Mais, au niveau des établissements scolaires, nous avons constaté une rupture par rapport à l'application du principe d'inclusivité. Ainsi des établissements demandent le financement de programmes spéciaux à pour élèves en difficultés comportementales qui prévoient mettre ces élèves « *hors classe* ». Les établissements concernés considèrent ces dispositions comme répondant à la « *visée intégrative* » préconisée par la DGEO,

alors même qu'ils se trouvent objectivement en porte-à-faux avec ce principe d'inclusivité et que la DGEO y voit au contraire un risque pour eux de stigmatisation et de marginalisation. Rappelons également que, par rapport à cette population cible, une tension apparaît à l'intérieur même du discours des établissements scolaires, entre ce souci d'intégration des élèves et la réalisation pratique qui donne davantage à voir ces projets sous l'angle d'une mise à l'écart des éléments perturbateurs.

En ce qui concerne les situations d'EMD, nous avons constaté une rupture entre ces trois niveaux. Le discours intégrateur du modèle vaudois n'est pas appliqué à partir du moment de bascule que nous avons mis en évidence : en effet les professionnels interrogés affirment qu'intégrer « ces élèves-là » relève d'une mission « impossible » et que cela peut provoquer des « dégâts » pour les autres élèves, la classe ou les enseignants. Nous analysons cette rupture à la lumière des travaux de Boudon (1977) qui montre l'existence « d'effets pervers ». Les acteurs institutionnels, confrontés à des élèves fortement perturbateurs mettent en place un cadre normatif pour contourner les effets pervers qui pourraient naître des injonctions cantonales d'intégration. Selon cette idée de Boudon, les établissements modifient l'action collective et sont capables de s'auto-organiser pour définir leurs propres règles d'action en fonction de la finalité de préserver leur structure. Cette idée rejoint les notions proposées par Varela et Luhmann.

### **3. a) Quelles normes, institutions et pratiques avez-vous constatées qui conduisent à l'intégration ou à l'exclusion ?**

#### **b) Quelles sont les interactions entre intégration et exclusion ?**

a) Nous avons constaté une très grande convergence dans les propos des acteurs à la valeur accordée à l'intégration scolaire comme moyen d'intégration sociale.

Notre recherche a permis de mettre en évidence l'importance des projets d'établissement intégrant la norme de l'inclusivité dans le processus d'intégration scolaire. Les propos des autorités du département soulignent que l'intégration sociale passe obligatoirement par l'intégration scolaire au travers d'initiatives et de projets locaux, comme les projets d'établissement. Cependant, les trois niveaux sémantiques du concept de l'intégration (physique, scolaire et sociale) ne sont pas mobilisés de la même manière selon le type de population cible. Alors que la dimension sociale de l'intégration est souvent présente dans les dossiers des établissements scolaires concernant les projets pour élèves en difficulté comportementale, elle est quasiment absente de ceux destinés aux autres catégories de population cible. Il apparaît donc bien que, d'une manière générale, l'intégration sociale est surtout pensée en creux, ou en négatif, dans le modèle de la DGEO aussi bien que dans son application sur le terrain par les établissements scolaires.

Au niveau de l'institution scolaire, nous avons constaté que le contexte de l'établissement peut aussi jouer un rôle important dans le processus d'exclusion. En effet dans trois situations sur les sept étudiées les professionnels ont mis l'accent sur un manque de personnel et des changements à la tête de la direction. On observe aussi des divergences dans l'interprétation des situations entre l'école et le SPJ et également des problèmes de communication entre l'établissement scolaire, la DGEO, les structures psycho-éducatives et le SPJ qui ne parlent pas toujours le même langage et ne mettent pas les priorités au même endroit.

Même si elle n'est pas explicitée comme telle, la procédure d'exclusion repose sur des articles légaux clairs et cette clarté permet d'enrayer le processus la plupart du temps. En effet, des prescriptions réglementaires prévoient des possibilités de soutien, d'encadrement et de relais permettant de conserver l'élève au sein de sa classe ordinaire.

En 2001, le DFJ a engagé un collaborateur pour s'occuper du suivi des demandes d'exclusion pour motif disciplinaire à la DGEO et pour jouer un rôle de soutien et de conseil pour les établissements scolaires. Par la même occasion, des changements ont été apportés au traitement des demandes d'exclusion définitive. Selon les responsables de la DGEO, avant de prononcer l'exclusion définitive d'un élève, toutes les possibilités et sanctions (prévues par la LS VD et le RLS VD) devraient avoir été utilisées par l'école. Ces modifications organisationnelles et de fonctionnement et l'exigence de la norme de l'inclusivité dans les projets d'établissement conduisent nettement vers l'intégration.

L'analyse des entretiens avec des professionnels nous aussi permis de constater l'importance des réseaux internes et externes aux établissements comme structures ressources pouvant éviter l'exclusion.

Au niveau des pratiques, l'analyse des discours des divers intervenants, pour les sept situations choisies, révèle des difficultés de communication, de concertation et de coordination des actions entre collègues et entre services ce qui a facilité le processus d'exclusion. Nous avons identifié plusieurs sortes de pratiques problématiques que nous résumons ainsi :

- ne pas recourir aux mesures d'aide internes ou externes ou ne pas solliciter d'autres partenaires pour rechercher des solutions ou rappeler les règles.
- la direction ne signale pas l'absentéisme de l'élève ni aux parents, ni au préfet.
- les erreurs d'enclassement et d'orientation sont rarement corrigées. Ces choix scolaires concourent à mettre en échec l'élève dont lui seul est, le plus souvent, tenu pour responsable.

b) L'analyse des entretiens a révélé que le dépistage précoce de situations d'élèves en grande difficulté comportementale est considéré comme une nécessité pour éviter l'exclusion scolaire. Cependant, dans les situations analysées nous avons relevé des phénomènes de stigmatisation qui a débuté très tôt dans la scolarité, l'élève devenant un « cas » qui passe d'une classe à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. Dans la procédure officielle d'exclusion scolaire est prévue une graduation des sanctions. S'il est vraisemblable que dans la majorité des cas, les sanctions négatives et positives permettent une meilleure intégration de l'enfant dans l'école, dans aucune des situations étudiées les punitions n'ont permis de modifier le comportement de l'élève dans le sens souhaité par les acteurs scolaires. Au contraire, on constate une progression des incidents scolaires, avec exclusions de plusieurs jours, toujours pour les mêmes comportements menant à l'exclusion définitive.

L'analyse des entretiens avec les autorités cantonales scolaires a montré que dans le modèle actuel il existe dans le canton un grand nombre d'institutions qui prennent en charge des élèves qui ne peuvent continuer leur scolarité dans l'école ordinaire. Nos interlocuteurs ont souligné l'effet « *d'appel* » et de « *réention* » que ces structures, toutes à visée intégratrice, provoquent. A nos yeux, la quantité de l'offre ne peut expliquer seule le positionnement du canton de Vaud largement au-dessus des autres cantons et de la moyenne suisse dans les statistiques (annexe n° 11, p. 142, figure 12), mais elle y contribue certainement.

#### **4. Quels sont les effets des processus sociétaux d'intégration et d'exclusion sur la capacité d'agir des personnes concernées ? Dans quelles circonstances les individus se prononcent-ils pour ou contre des normes et quand acceptent-ils une forme d'exclusion ?**

Les sept situations analysées montrent que les acteurs institutionnels admettent l'exclusion comme solution inévitable à partir du moment de bascule, alors qu'ils affirment s'être « *battus* » jusqu'alors pour que l'élève puisse rester dans sa classe. Les professionnels ont de la peine à nommer l'exclusion, mais ils affirment que cette situation est vécue de manière douloureuse.

Notre recherche n'a pas abordé l'intégration et l'exclusion scolaire du point de vue des « *usagers* », mais uniquement de celui de l'institution et des acteurs institutionnels. Cependant, nous avons pu constater dans l'analyse des projets d'établissement que les projets destinés aux élèves à haut potentiel sont à caractère « *exclusif* ». Dans les demandes figurent des arguments provenant des parents et des élèves pour une pédagogie différenciée et adaptée aux caractéristiques particulières des enfants.

#### **5. Quelles sont, par rapport aux dynamiques de l'intégration et de l'exclusion, les lacunes de la recherche que votre étude a pu combler ? Et quelles nouvelles questions votre recherche soulève-t-elle ?**

Rares sont les recherches sur la manière dont les écoles et les politiques éducatives abordent l'intégration et l'exclusion. Bien que nous ayons limité notre champ d'étude aux sept situations d'exclusion définitive et aux projets d'établissement dans le canton de Vaud, les résultats de notre recherche permettent de mieux comprendre les mécanismes institutionnels en lien avec les choix politiques. Cette recherche apporte aussi un éclairage sur la manière dont sont appliquées les procédures départementales. Cette recherche comble des lacunes dans le champ de la compréhension des dynamiques de l'intégration et de l'exclusion du point de vue de la mise en application des politiques cantonales, de l'organisation scolaire et des pratiques des acteurs institutionnels. Nous avons montré que l'intégration et l'exclusion scolaires s'organisent en référence à un modèle implicite et nous avons mis en évidence les moments où les pratiques se détournent du modèle.

Nous avons défini trois champs de questionnements qui reprennent les trois niveaux d'analyse du PNR 51 :

a) Un premier champ lié au discours et aux politiques de l'intégration scolaire.

Pour quelles raisons les autorités cantonales n'explicitent pas le modèle, tel que nous l'avons reconstitué, aussi bien dans ses constituants que dans son évolution ? Pourquoi les procédures menant à l'exclusion définitive pour des raisons disciplinaires ne sont pas écrites et décrites au niveau cantonal ?

b) La deuxième série de questions se pose au niveau de l'action institutionnelle.

Quelles sont les structures et quels sont les dispositifs qui permettent à des situations pouvant provoquer une exclusion scolaire de trouver une issue intégratrice ? Quelles sont les causes de l'accélération du processus de désaffiliation scolaire au moment de « *la bascule* » ? Par ailleurs, nous pouvons aussi nous demander pour quelles raisons tous les projets d'établissement acceptés le sont à la condition qu'ils poursuivent un but d'inclusivité sauf ceux destinés aux « *enfants à haut potentiel* » ?

A ces questions s'ajoutent encore des interrogations au sujet de la formation des enseignants. Par les interviews les enseignants nous ont fait part de déficit de compétences pour prendre en charge



des élèves en graves difficultés comportementales. Les dirigeants cantonaux ont aussi affirmé la nécessité d'adapter la formation des enseignants pour qu'ils puissent développer des compétences dans ce domaine. La question qui se poserait alors est de savoir quelles formes de curriculum de formation pourrait-on adopter pour prévenir l'exclusion scolaire? Des réseaux existent dans pratiquement tous les établissements scolaires et notre recherche a montré l'importance de l'action de ces structures dans la prévention de l'exclusion, mais nous avons aussi mis en évidence qu'en cas de difficultés graves de fonctionnement, ces réseaux se révèlent être d'une efficacité très limitée. Quelles régulations est-il possible de proposer pour améliorer l'efficacité des réseaux d'établissement? Quels sont les champs d'intervention spécifiques et communs aux différents professionnels participant à ces réseaux? Pour faciliter le fonctionnement des réseaux, quelles formations communes ou partiellement communes est-il possible de mettre en place et quels en seraient les contenus pertinents?

c) La troisième série de questions couvre le champ des acteurs institutionnels.

Les entretiens avec les enseignants et les doyens nous ont révélé que ces professionnels se sentent seuls face à des élèves perturbateurs. « *Ils ne peuvent pas faire leur travail correctement* », affirme un doyen en parlant des enseignants de la classe d'un élève au comportement particulièrement difficile. Quelles sont les influences des élèves au comportement perturbateur sur le fonctionnement de la classe? Quelles sont les stratégies mises en place par les enseignants pour travailler avec des élèves « difficiles »? Quel est le rôle des sanctions au niveau de la classe et de l'établissement? Quel est l'impact de situations d'exclusion scolaire sur la santé des enseignants?

**6. Dans quelle mesure les procès d'intégration et d'exclusion ont-ils changé pendant la période analysée? Avez-vous constaté des discontinuités? Si oui, où et dans quelle mesure?**

Notre recherche s'intéresse à comprendre le modèle de la politique et de l'organisation cantonale : les influences de ce modèle sur les mécanismes institutionnels de l'école et les pratiques professionnelles. Nous avons constaté un glissement sensible du discours politique et institutionnel vers la notion d'inclusivité, ce qui a des conséquences sur l'organisation des établissements scolaires et sur les pédagogies proposées. Dans le document « Programme de travail de la CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) » daté du 22.06.2006 ([http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/LLTG/tgpro\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LLTG/tgpro_f.pdf)) on trouve un paragraphe décrivant les travaux de préparation aux conséquences de la nouvelle péréquation financière à partir de 2008. Les décisions fédérales ayant des influences sur les processus d'intégration et d'exclusion au niveau de l'école, il existe aussi ce souci de transformation de l'école induit par la nouvelle répartition (<http://www.ciip.ch/index.php#r%E9f>) exprimé sur le site de la CIIP. En examinant ces documents, nous nous sommes rendu compte que ces transformations structurelles dépassent le champ de l'enseignement spécialisé et obligent les cantons à revoir leur politique d'intégration dans l'école ordinaire. Les débats lors du congrès DES/INTEGRATIONS ont fait état également de la nécessité de repenser l'intégration scolaire à la lumière de cette évolution. Cette évolution se concrétise dans des décisions politiques non seulement dans le canton de Vaud mais aussi dans d'autres cantons, notamment Fribourg : en novembre 2006, le DFJ a publié une brochure décrivant la politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs et un rapport du conseil d'état en réponse à plusieurs postulats concernant la politique d'intégration scolaire et de réponse au phénomène de l'exclusion. Dans ce dernier document (joint dans son intégralité en annexe) il est intéressant de constater que la préférence est mise sur des solutions intégratives et qu'on considère que l'exclusion de l'école comme une décision de dernier recours (p. 30). Le conseil d'état affirme « *...il y aura lieu de mettre en place d'autres formes de prise en charge, plus souples et à caractère temporaire, notamment en faveur des jeunes en (pré-) rupture scolaire.* » (p. 30). Finalement dans ce document figure la description de la politique du Conseil d'État et ses trois niveaux d'intervention. On voit clairement dans ce texte que l'orientation est prise vers un traitement des problèmes éducatifs dans la classe régulière puis dans des structures pérennes de prise en charge temporaire et, enfin, s'il n'y a pas d'autre solution, par placement en institution (p. 41). Enfin, dans ce document figure également une remise en question de la nécessité de maintenir l'exclusion définitive de l'école prévue par la loi scolaire, que le Conseil d'État définit comme impossible à appliquer (pp. 34 et 35).

## 5.2. Recommendations for policy makers and praxis

Les recommandations que nous proposons seront présentées en lien avec les résultats de notre recherche.

- Expliciter le modèle cantonal de l'intégration sociale à l'école, aussi bien dans ses dimensions historiques, institutionnelles et organisationnelles. Il nous semble nécessaire de définir clairement et diffuser les tendances et les orientations de la politique cantonale en la matière.

- Rappeler clairement les voies légales et les lignes directrices à respecter en cas d'EMD (des propositions de lignes directrices se trouvent dans l'annexe n° 15 pp 427 à 440)
  - Communiquer la politique et les conditions de la DGEO pour l'attribution du financement de projets à visée intégratrice.
  - Développer la collaboration entre partenaires internes et externes à l'établissement scolaire. À partir des résultats de nos entretiens nous affirmons qu'il existe un grand potentiel de collaboration entre les enseignants et les réseaux existants constitués à la fois de ressources internes à l'établissement (médiateurs, infirmières, psychologues, médecins scolaires) et externes (assistants sociaux, éducateurs).
- Dans les situations d'exclusion pour motifs disciplinaires, nous avons relevé le sentiment de solitude des acteurs institutionnels de même que dans les options de prise en charge socio-éducative, les responsables cantonaux ont mis en évidence un manque de structures intermédiaires : « *Elles existent, mais soit elles n'ont pas assez de moyens, soit elles ne sont pas assez nombreuses* » (Resp. 3).

La majorité des établissements disposent de réseaux habitués à gérer des situations délicates même si leur développement n'est pas identique sur tout le territoire cantonal.

La plupart des acteurs affirment que généralement, ils tirent suffisamment tôt la sonnette d'alarme pour appeler à l'aide. Cependant, ils soulignent aussi un certain « *manque confiance* » suffisante pour des collaborations fructueuses. Il nous semble opportun de favoriser les passerelles, solidifier l'institution scolaire en sollicitant les diverses possibilités d'aides et de mesures, mais sans la rigidifier. Il est capital de définir des séries d'interventions possibles ménageant à la fois l'intérêt de l'élève et la protection de l'institution à chacune des étapes ou des phases. Ainsi, une situation qui présente un cumul de désintégrations pourrait être prise en compte dès la phase initiale et les réponses sur des niveaux multiples pourront être recherchées et apportées pour ne pas devoir se heurter trop rapidement aux limites du cadre de la prise en charge.

- Deux types de structures intermédiaires existent dans l'école vaudoise, les unes au sein de chaque établissement scolaire et les autres au niveau cantonal entre l'école ordinaire et les structures de l'enseignement spécialisé.

Les premières sont incarnées depuis plus de vingt ans, par les médiateurs scolaires, les infirmières scolaires et les services de psychologie scolaire. Ils constituent une équipe interdisciplinaire permettant de traduire les prescriptions de la hiérarchie pour les acteurs de terrain et dans un mouvement contraire, de faire remonter au niveau cantonal les besoins et les demandes émergeant dans le quotidien, notamment pour la prise en charge d'élèves en difficulté. Ces structures peuvent aider à développer des outils pour les différentes phases décrites, adaptés aux symptômes au fur et à mesure qu'ils se manifestent.

Les deuxièmes sont plus récentes. Comme les « *classes relais* » du canton de Fribourg, il existe déjà plusieurs exemples de dispositifs mis en place dans le canton de Vaud conçus pour des élèves avec de grosses difficultés permettant de travailler sur le sentiment d'appartenance des enfants quand ils exercent leur métier d'élève.

Il s'agit de structures pérennes de prise en charge temporaire, pour des élèves à difficultés comportementales (concept des modules d'activité alternatifs temporaires à l'activité scolaire). L'élève y est accueilli pour un certain temps sans perdre son rattachement à sa classe et à la responsabilité de ses maîtres, il suit le programme d'enseignement dans une activité alternative à l'activité scolaire construite avec l'école ordinaire qui le garde comme élève. L'option prise est celle de construire un projet autour de l'élève dans l'optique de son retour dans sa classe. L'appartenance à l'école est préservée, l'élève n'est pas exclu, ni explicitement, ni par des voies « *grises* ». Les enseignants ordinaires viennent dans la structure dispenser un enseignement à cet élève, ils sont naturellement appuyés par une équipe socio-éducative en vue de préserver l'instruction et de préparer le retour dans l'école.

Il nous semble à partir de cette analyse, que la collaboration intense et systématique des professionnels de l'école avec ces deux types de structures existantes offre l'opportunité de travailler à la fois sur chacune des étapes du processus décrit ici et dans le moment critique bien précis que nous définissons de « *bascule* ». Cela pourrait permettre aux praticiens de gérer le sentiment d'impuissance, de contribuer à l'émergence d'objectifs susceptibles d'être atteints et de repérer des structures « *alliées* » et s'appuyer sur elles.

## 6. Accessibility of your data

*How do you plan to ensure the accessibility of your NRP 51-data to other researchers for secondary analysis*

		Until when
	SIDOS Swiss Information and Data Archive Service for the Social Sciences, Neuchâtel	
	Other Archive Services, namely :	
	Other mean of accessibility, namely : Mauro Amiguet, IRD, HEP- Vaud, Av. De Cour 33, 1007 Lausanne	1.08.2008

## 7. Co-operations

*The listing of the co-operating partners of your NRP 51-project is an integral part of the final report. This sheet includes any kind of cooperation with third parties of relevance to your NRP 51-project.*

Cooperating partner Name of institution and name of contact person	Category of cooperation Research, Administration, Economy, Other	Nature of cooperation Exchange of general know- how, data, staff	Financial share	Duration	Comments
HEP Vaud – DFJ. Avenue de Cour 33 – 1014 Lausanne M. Georges Hoefflin, direction IRD	Administration	Cooperation with financial contribution	36900.--	<b>40 months</b>	
ODES – Office des Ecoles en Santé – SESAF – DFJ. Rue de la Barre 8 – 1014 Lausanne ODES – M. Eric Masserey Directeur – Av. De Provence 4 – 1007 Lausanne	Administration	Cooperation with financial contribution	24150.-	<b>40 months</b>	
HES-SO. Haute Ecole spécialisée santé social. Contact : Jean-Pierre Tabin. Directeur de la recherche.	Research project	Cooperation with financial contribution	2500.-	<b>40 months</b>	
Santé Publique. Rue Cité devant 11. 1014 Lausanne. Contact : Eric Masserey, Médecin cantonal adjoind	Research project	Cooperation with financial contribution	3000.--	<b>40 months</b>	

OMSV – Mme. Monique Archambaud – Av. De Provence 4 – 1007 Lausanne	Research project	Cooperation with financial contribution	3000.--	<b>40 months</b>	
SPC. Secretariat Suisse de pédagogie curative et spécialisée. Av du Temple 19c – CH-1012 Lausanne Mme Gertrud Niggli Domenjoz – Collaboratrice scientifique	Research project	Exchange of knowledge, know-how in general Exchange of data		<b>40 months</b>	
DFJ – SPJ – Service de la protection de la jeunesse. BAP – Bâtiment administratif de la Pontaise – 1014 Lausanne Mme Fabienne Lombardet – Cheffe de secteur	Administration	Exchange of knowledge, know-how in general Exchange of data		<b>40 months</b>	
SESAF – DFJ. BAP – Bâtiment administratif de la Pontaise – 1014 Lausanne M. Philippe Nendaz. Chef office SES	Administration	Exchange of knowledge, know-how in general Exchange of data		<b>40 months</b>	
DFJ- DGEO Direction générale de l'enseignement obligatoire. Rue de la Barre 8 – 1014 Lausanne Mme Cilette Cretton, directrice générale adjointe	Administration	Exchange of knowledge, know-how in general Exchange of data Cooperation without financial contribution		<b>40 months</b>	

Casa dei Conflitti. Corso Trapani 95/a – 10149 Torino – Italia M. Marco Bertoluzzo, coordinatore di progetti	Research	Exchange of knowledge, know-how in general Exchange of data Cooperation without financial contribution		<b>40 months</b>	
Réseau Suisse des écoles en santé – RADIX – Av. Ruchonnet 57 1003 Lausanne M. Michel Bloch, coordinateur Suisse romande et Tessin	Research	Exchange of knowledge, know-how in general		<b>40 months</b>	
Fondation pour la vie, Rue de la Clochette 82. Le Mont sur Lausanne M. Jean-Claude Freymond	Research	Exchange of knowledge, know-how in general		<b>40 months</b>	

## 8. Other project outcomes/transfer and implementation of project results

*The listing other project outcomes and transfer and implementation measures of your NRP 51-project is an integral part of this report.*

Type of outcome	Partner (s) involved	Specific information on content	Target audience (s) and information on distribution	Release date
<b>Popular book (incl. contributions to books)</b>				
La gestion des conflits à l'école comme prévention de l'exclusion	HEP- Vaud	Les principaux résultats de cette recherche et les recommandations principales servent de base pour le développement de la thématique de la gestion des conflits	Tout public Projet de publication chez : Hachette	2008
<b>Publication à l'adresse de professionnels</b>				

Cahier Thématique n°1 PNR 51 (cf. : <a href="http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm">http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm</a> )	PNR 51	A partir d'une situation d'exclusion ce cahier se penche sur les effets des processus d'exclusion et d'intégration dans le contexte de l'école publique obligatoire (3 pages)	Tout public et professionnels. Téléchargé plus de 10000 fois	avril 2006
Cahier Thématique n° 2 PNR 51 (cf. : <a href="http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm">http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm</a> ) « Zwischen Fremdbestimmung und Selbstbehauptung. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf»	PNR 51	L'exclusion définitive de l'école vaudoise : risques et enjeux. description du processus de désaffiliation scolaire dans l'école vaudoise (7 Pages)	Tout public et professionnels	2007
Cahier Thématique n° 2 PNR 51 (cf. : <a href="http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm">http://www.nfp51.ch/f_kommunikation_themen_hefte.cfm</a> ) « Zwischen Fremdbestimmung und Selbstbehauptung. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf»	PNR 51	L'intégration et exclusion scolaire dans le canton de Vaud : perspective historique, (7 pages) (D. Muheim)	Tout public et professionnels	2007
Abstract du congrès DES/ INTEGRATIONS : Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire	HEP - Vaud	Compte rendu de la recherche : Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire (72 pages)	Professionnels de l'éducation et de la formation. Distribution et diffusion 350 exemplaires	Novembre 2006
Article dans un numéro spécial de l'Educateur : La dimension historique de l'intégration et de l'exclusion scolaire dans le Canton de Vaud (D. Muheim)	L'Educateur	Présentation de la partie historique de cette recherche. + Bref descriptif de cette recherche (1 page)	Tout public et enseignants	Mars 2006
<b>Electronic publication (CD-ROM, Internet, etc.)</b>				
<b>Event (public or scientific workshops, symposium, etc.)</b>				
Congrès international DES/INTEGRATIONS Echanges et réflexions	HEP - Vaud HES- SO OMSV Santé publique	Conférenciers suisses, français, italiens et belges 20 Ateliers destinés aux praticiens	Professionnels de l'école et de l'éducation	23 -24 Novembre 2006

Conférence ECER-2006 Grouping NETWORK 21 : Postgraduate Network (pre-conference) Grouping Type Posters	EERA	Determinants of Social Integration in the Compulsory School : examples from Real-Life Practice : poster présentant cette recherche	Chercheurs européens en Sciences de l'éducation	12 Septembre 2006
WMF : Forum mondial de la médiation. : Cinquième conférence, Crans sur Sierre	IUKB - WMF	Deux ateliers et une table ronde : présentation de cette recherche et des implications pour les praticiens	Médiateurs	9, 10, 11 Septembre 2005
<b>Film</b>				
<b>Exhibitions</b>				
<b>Intervention de formation dans une institution de niveau tertiaire</b>				
MAS	HES-SO	Quatre demi-journées de formation (+ 1 session d'examens) et de présentation de cette recherche et de ses implications pour les praticiens	Travailleurs sociaux	15 Décembre 2006, 12, 19 26
Diplôme en protection de l'enfance	IUKB	Présentation de la recherche et des recommandations	Travailleurs sociaux, juristes, avocats	20 Janvier 2007
Module de formation à la recherche	HEP Vaud	Présentation du PNR 51, des mécanismes de la requête et de la mise en œuvre de la recherche	Professeurs formateurs HEP	4 Avril 2006
<b>Valorisation en termes de qualification</b>				
DESS : Théories, pratiques et dispositifs de formation des enseignants.	CUSO - Université de Genève FPSE	Mémoire du DESS : canevas de thèse basé sur cette recherche	Qualification	Année académique 2005 - 2006
Thèse	Unige. Faculté des Sciences économiques et sociales : département de sociologie	Thèse : basée sur le canevas du DESS et cette recherche	Qualification	2008

## 9. Bibliographie

- ALLISSON, J.-J. (2003). *Données chiffrées sur les pratiques d'orientation des élèves vers le SES*. Lausanne : non publié.
- AMIGUET, M. (2003). *Le second regard. La médiation scolaire : une procédure côté cour et un processus côté jardin*. Sion : IUKB.
- ARIÈS, P. (1960/1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- AVVANZINO, P. (1993). *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970) : les arcanes du placement institutionnel. De l'enfant abandonné à l'enfant inadapté de l'Asile rural à la Maison d'éducation. Étude historique vue à travers un analyseur : l'École Pestalozzi à Échichens*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- BARREYRE, J.-Y. (2000). *Classer les exclus. Enjeux d'une doctrine de politique sociale*. Paris : Dunod.
- BAUDRY, P., BLAYA, C., CHOQUET, M., DEBARBIEUX, É., POMMEREAU, X., (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence*, rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la Ville, Paris : ESF.
- BECKER, H.-S. (1963), *Outsiders*, Paris : Métailié.
- BELMONT, B., LANTIER, N., VÉRILLON, A. (1994). *Une recherche sur l'intégration des enfants handicapés à l'école*. Le courrier de Suresnes, n.62, novembre-décembre. Paris : INRP
- BERGIER, J. (2003). *Traces de mémoire : pédopsychiatrie et protection de l'enfance dans le canton de Vaud au XXe siècle*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- BERTAUX, D. (1997) , *Les récits de vie*. Paris : Nathan université.
- BLESS, G. (1995). L'intégration scolaire en Suisse. In Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse, une école pour tous ? : scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés* (pp. 49-56). Lucerne : SZH/SPC.
- BLOCH, M.C. & GERDE, B. Sous la direction de (1998). *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Association La bouture. Lyon : chronique sociale
- BOBER, G. (1988). *La réforme scolaire vaudoise : genèse de la loi scolaire du 12 juin 1988*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise/Loisirs et pédagogie.
- BOBER, G. (2002). *L'histoire vaudoise de la formation des maîtres secondaires : de la création du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud en 1960 aux premiers pas de la Haute école pédagogique vaudoise en 2002*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- BOILLAT, J.-M. (Ed.). (1999). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin : aperçu présenté par les responsables cantonaux*. Lucerne : SZH/SPC.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E, (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, NRF, Essais.
- BOLZMAN, C. & TABIN, J.-P. (1999). *Populations immigrées : Quelle insertion ? Quel travail social ?* (Sous la direction), Genève et Lausanne : Les Editions IES & EESP.
- BOUDON, R. *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977
- BOUDON, R., BULLE, N. & CHERKAOUI, M. (2001). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit.
- BOVAY B. (2000). *Procédure administrative*, p.88 et 94 – Berne
- BROI AM ET AL. (2003). *“Les compétences en littératie”* Neuchâtel : OFS.
- BROCCOLICCHI S., (1998). Qui décroche , in BLOCH M.C., GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs*, Lyon : Chronique sociale, 39-52.
- BROCCOLICCHI S., (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, *Ville École Intégration*, 122,36-47.
- BROCCOLICCHI S., OEUVRARD F. (1993). L'engrenage, in BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 639-648.
- CALPINI, J.-C. (1981). *Les coordonnateurs scolaires : document-synthèse de la première année d'expérience*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- CALPINI, J.-C. (1983). *Les coordonnateurs scolaires : rapport sur l'expérience 1980-1983*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- CALPINI, J.-C. (1986). *L'appui pédagogique dans le canton de Vaud : descriptif de diverses structures*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- CALPINI, J.-C. (1988). *L'appui pédagogique : un problème de pédagogie générale*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- CLAPARÈDE, E. (1912-1920/1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé (Nouvelle édition augmentée de deux études sur l'éducation et la science ; et d'une introduction de Louis Meylan sur L'éducation fonctionnelle).



- COGLIATTI, M., REY-VOELIN, S., REYMOND, D. & TSCHUMPERLIN, V. (1974). *Les Classes de Développement à Lausanne*. Travail de diplôme d'assistant-e social-e, Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- COLLÈGE CLASSIQUE CANTONAL LAUSANNE (Ed.). (1937). *Quatrième centenaire : 1537-1937*. Lausanne : Ed. de la Concorde.
- CASTEL, R., (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CHANCEREL, J.-L. & RACINE, J.-B., (1986). *L'enseignement spécialisé : évolution et inscription dans l'espace vaudois*. Lausanne : DSAS.
- CNDP (1997). *Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*. CNDP Réseau Hachette Éducation
- CNDP (1997). *L'intégration, une mission pour l'école*. Actes. CNDP Réseau Hachette Éducation
- CHAUVIERE & PLAISANCE (2000). *L'école face au handicap, éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : Nathan.
- de GAULEJAC, V. & TABOADA LÉONETTI, I. (dir.). (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- DEBARBIEUX, E.,(1999). *La violence en milieu scolaire (Tome 2 - Le désordre des choses)* Paris : ESF.
- DOUDIN, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers : un bilan de la situation*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- DUBET, Fr. (1996). L'exclusion scolaire : quelles solutions ? in PAUGAM, S. *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : Editions la découverte.
- DUBET, Fr. (1997). *Les jeunes et l'exclusion sociale*. Document internet. Paris : Institut de management d'EDF.
- DUBET, Fr. & MARTUCELLI, D., (1996) *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Ed. Seuil.
- DUBET, Fr. & LAPEYRONNIE, D., D., (1992), *Les quartiers d'exil*, Paris : Ed. Seuil.
- DOISE, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- DOUGLAS, M., (1999). *Comment pensent les institutions*, La Découverte/MAUSS, Paris. (traduit de l'anglais par Anne Abeille : *How Institutions Think*, Syracuse University Press, Syracuse, New York).
- DUPONT, A. NICOLETTI, J.-PH. (1989). Analyse des programmes de systèmes de services et principe de valorisation du rôle social. Méthode PASS. In : *L'évaluation dans le travail social*. Genève : Les éditions IES. Champs professionnels 18.
- ÉCOLES NORMALES DU CANTON DE VAUD (Ed.). (1983). *Une école pour l'école : 150 ans d'École normale dans le Canton de Vaud*. [Lausanne] : Écoles normales.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION ([2003]). Aperçu national : Suisse [document Word]. Accès : [http://www.european-agency.org/national\\_pages/switzerland/national\\_overview/swi\\_natover\\_fre.doc](http://www.european-agency.org/national_pages/switzerland/national_overview/swi_natover_fre.doc) (Page consultée en ligne le 16 janvier 2005).
- FARDEAU, M. (2001). *Rapport au Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au Secrétaire d'État à la Santé, à l'Action Sociale et aux Handicaps sur une analyse comparative et prospective du système français de prise en charge des personnes handicapées*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Secrétariat d'État à la Santé, à l'Action Sociale et aux Handicaps.
- FERRÉ, A. (1957). L'adaptation de l'enfant à la vie de l'école. In de Muralt, A. (Ed.). *Soucis d'enfant : nouveau guide psychologique de l'éducation : Vol. II* (pp. 123-138). Lausanne : Ed. Rencontre.
- FLYNN, R.J. NITSCH, K.E. (1980). *Normalization, social integration and community services*. Austin : Pro-ed.
- FOUCAULT, M. (1975). *Les anormaux*. Cours au Collège de France. Paris : Gallimard.
- FRAGNIÈRE, J.-P. & GIROD, R. (Ed.). (2002). *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Lausanne : Réalités sociales (2e éd. rev. et aug.).
- FUSTER, J. (1996) *Enfants handicapés et intégration scolaire* Paris : Colin
- GALLAND, O. (1996). Les jeunes et l'exclusion in PAUGAM, S. *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : Editions la découverte.
- GARFINKEL, H. (1955) : "Some sociological concepts of methods of psychiatrists". In *Psychiatrists Research Reports*, 6 : 181-195.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- GEAY, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon » in *Les contradictions de la "démocratisation" scolaire*. [Actes de la recherche en sciences sociales, n° 149](#), septembre
- GEORGE, J. (2004). De l'instruction obligatoire à l'intégration (version longue) [document pdf]. Accès : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- GERBER JENNI, R. (2003). Exclusion de l'école - réflexions sur une décision du Tribunal fédéral. *Questions familiales*, (2), 76-79.
- GILLIÉRON, P. (1988). *Réforme scolaire et prise en charge des élèves en difficulté : le cas du canton de Vaud, 1976-1984*. Epalinges : l'Auteur.
- GLASMAN, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.

- GRISEL, A. (1984). – *Traité de droit administratif*. Neuchâtel
- GUESLIN, A. & STIKER, H.-J. (Ed.). (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion : dans la France du XIXe siècle*. Paris : Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières.
- HAEBERLIN, U., BLESS, G., MOSER, U. & KLAGHOFER, R., (1990). *Dir Intégration von Lernbehinderten : Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern : Verlag Paul Haupt.
- HAMELINE, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- HARRIS, N. S. & BLAIR, A. (2002). *Challenges to school exclusion*. London : Taylor & Francis Books Ltd.
- HELLER, G. (1988). « *Tiens-toi droit !* » *L'enfant à l'école au 19e siècle : espace, morale et santé. L'exemple vaudois*. Lausanne : Éd. d'en bas.
- HELLER, G., PAHUD, C., BROSSY, P. & AVVANZINO, P. (2004). *La passion d'éduquer : genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990), *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- HERZOG, H.W. JR. et SCHLOTTMANN, A.M. (1983). « Migrant information, job search and the remigration decision », *Southern Economic Journal*, 50 (1), pp.43-56
- HUTMACHER, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n. 36, pp. 113 - 114
- HUTMACHER, W. (1992), *L'école a besoin de l'échec*, in Fragnière, J.-P. et Compagnon, A. *Echec scolaire et illettrisme*, Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP). Cahier n. 14, pp. 66
- HUTMACHER, W. (1996). *Pouvoir et Education*, Cours donné en 1996- 1997
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7 (2), 12-27.
- JANOSZ, M., ROSS, V., (1997). *L'efficacité des programmes de prévention secondaire du décrochage scolaire : revue critique et pistes de développement*. École de psychoéducation Université de Montréal.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), 61-88.
- JANOSZ M., LEBLANC M., BOULERICE B., (1998), Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs pour l'abandon scolaire , *Criminologie*, XXXI, 1,87-107.
- JOUFFROY, G. (2006). *Analyse institutionnelle. Des outils essentiels pour le management*. Pontarlier : G. Jouffroy.
- KARSZ, S., AUTES, M., CASTEL, R., ROCHE, R. & SASSIER, M. (2000). *L'exclusion, définir pour en finir*. Paris : Dunod.
- KAUFMANN, J.-Cl. (1996) *L'entretien compréhensif* Paris : Nathan.
- KLINGNER, J. K., VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. & COHEN, P. (1998). « *Inclusion or pull-out : Wich do students prefer* » *Journal of Learning Disabilities*, 31 (2), 148-158.
- KNAPP, B. (1991). Précis de droit administratif, p.137 – Bâle
- Korpès, J.-L. (1989). *Handicap mental : notes d'histoire*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- KRAMPEN, G. (1993). Wirkung von \_Unterricht in der leistungsmässig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den sozialkontakt zwischen den Schülern. In : R. Olechowski, e. Persy (Hrsg.) *Frühe schulische Auslese*. (121- 134). Bern : Peter Lang.
- KRONIG, W., HAEBERLIN, U. & ECKHART, M., (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern : Verlag Paul Haupt.
- LESAIN-DELABARRE, J.-M. (1996) *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*. Paris : Nathan
- LESAIN-DELABARRE, J.-M. (1999). *Adapter le système éducatif*. Paris : ESF.
- LESAIN-DELABARRE, J.-M. (2000). *L'Adaptation et l'Intégration Scolaires : Innovations et résistances institutionnelles*. Paris : ESF. Coll Actions Sociales/Société
- LESAIN-DELABARRE, J.-M. et PONS, M.-H., (2000) « Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France », *La Nouvelle Revue de LAIS. Adaptation et intégration scolaire*, n° 11, 3e trimestre 2000.
- Les entretiens Nathan (1998). *L'école contre l'exclusion*
- LUHMANN, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München : Olzog.
- LUHMANN, N. (1984). *Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt : Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1986). *Amour comme passion*. Paris : Aubier.
- LUHMANN, N. (1991). *Soziologie des risikos*. Berlin : de Gruyter.

- LUSI, V. (2002). Quelles sciences pour éduquer les « anormaux scolaires » et former les enseignants primaires ? Enjeux disciplinaires, sociaux et professionnels : le cas de Genève au début du 20e siècle. *Traverse*, (3), 88-100.
- LUSI, V. & MULLER, C. A. (2001). Emergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937. *Carnets de bord*, (2), 12-22.
- LUSTENBERGER, W. (1999). Les examens pédagogiques des recrues, instrument de la politique scolaire de la Confédération 1830-1885. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Ed.). *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (pp. 287-300). Bern : Peter Lang.
- MARTIN, D. (1999). Vers de nouvelles pratiques en pédagogie compensatoire ? *deux points ouvrez les guillemets*, (7), 2-5.
- MARTIN, É., (1998). « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », *Ville-École-Intégration*, n° 115, décembre 1998.
- MATORANA, H. R., VARELA, F. J., (1973), *De máquinas y seres vivos : Una teoría de la organización biológica*, Santiago, Editorial Universitaria.
- MATORANA, H. R., VARELA, F. J., (1980), *Autopoiesis and Cognition : The Realization of the Living*, Boston, Studies in the Philosophy of Science, vol. 42, Reidel.
- MATORANA, H. R., VARELA, F. J., (1987), *The Tree of Knowledge : A New Look at the Biological Roots of Human Understanding*, Boston, Shambhala/New Science Library.
- MILLET M. & THIN, D. (2003). « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, GRS, 429 p.,
- MILLIOUD, M. (1903). *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*. Lausanne : Adrien Borgeaud.
- MOISAN, C. & SIMON, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, IGEN- IGAEN, septembre 1997, rapport édité par le Centre Alain Savary, INRP.
- MUEL, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 60-74.
- NIDDEGER ET AL. (2001). « *Compétences des jeunes romans : Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de neuvième année* ». Neuchâtel : IRDP.
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. OCDE
- OECD (2001) « *Knowledge and skills for life* » <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OGAY, C. (1985). *Trois années d'études des commissions consultatives de l'enseignement spécialisé : éléments historiques, aspects statistiques*. Lausanne : Service de l'enseignement spécialisé.
- OSLER, A., STREET, C., LALL, M. & VINCENT, K. (2001). *Not a problem ? Girls and school exclusion*. Leicester : National children's Bureau.
- OUALI N., REA A., (1995). *Insertion, discrimination et exclusion : Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*, Point d'appui TEF, Dossier n° 11, ULB, septembre 1995.
- PAHUD, C. & DE SAUSSURE, Y. (1992). *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*. Lausanne & Genève : Éd. EESP & IES.
- PAIN, J. (1992). *Écoles : Violence ou Pédagogie ?*, Vigneux : Matrice.
- PAIN, J., (1994). Sous la dir. de Baudry, P., *L'Institution, la Violence et l'Intervention sociale*, Vigneux : Matrice.
- PANCHAUD, G. (1952). *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*. Lausanne : Libr. de l'Université, F. Rouge.
- PANCHAUD MINGRONE, I. (1994). *La vie n'est pas spéciale : l'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. Lucerne : SZH/SPC.
- PAQUOT, T. (1996). *Architecture et exclusion* in PAUGAM, S. (1996). *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : Editions la découverte.
- PARSONS, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York : The free press.
- PAUGAM, S. (1996). *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : Editions la découverte.
- PAUL, J.-J., *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris : ESF.
- PAULUS, E. (2003). *Statistiques sur les cas pris en charges par le Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud*. Lausanne : non publié.
- PELPEL, P. (1986/2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod (3e éd. entièrement rev. et augm.).
- PERRENOUD, Ph., (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire*, *Psychologie française*, n° 34/4, pp. 237-245 (repris in B. Pierrehumbert. (éd.), *L'échec à l'école : échec de l'école*). Paris : Delachaux et Niestlé, 1989 p. 239.
- PERRENOUD, Ph., (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève : Librairie Droz SA.
- PERRENOUD, P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2e éd. 1996

- PERRENOUD, Ph., (1997). Echec de l'élève à l'école : quelques confusions courantes, in *Cours de Processus de formation et d'apprentissage : pratiques pédagogiques et institutions scolaires.*, 16 avril 1997
- PERRIG -CHIELLO, P. & DARBELLAY, F. (2000) *Interdisciplinarité, enseignement et communication*. Working Report 1- 2000. Sion : IUKB.
- PHARO, P. (2001) *Le sens de la justice, essais de sémantique sociologique*, Paris, PUF,.
- PILLET, A. (2001). *De l'éducation des "enfants difficiles" à l'éducation spécialisée des "enfants inadaptés" : promotion d'une politique de la jeunesse entre 1935 et 1957 dans le canton de Vaud*. Mémoire de licence, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- PILLOUD, S. (2000). Représentations et pratiques à l'égard des personnes handicapées : regard sur le passé au travers de quelques épisodes de l'histoire d'Eben-Hézer entre 1899 et 1960. In Richard-De Paolis, P. & Kronner, D. (Ed.). *Citoyenneté et solidarité : les cent ans d'Eben-Hézer* (pp. 21-30). Lucerne : SZH/SPC.
- PLAISANCE, E. (1995). Education spéciale ou intégration. *Informations sociales*, (42), 62-67.
- PRESNEAU, J.-R. (2003). Alphabétisation et relégation des infirmes (XVIIIe siècle). In Gueslin, A. & Stiker, H.-J. (Ed.). *Handicaps, pauvreté et exclusion : dans la France du XIXe siècle* (pp. 177-204). Paris : Les Editions de l'Atelier/ Editions Ouvrières.
- PROST, A. (1987). Frontières et espaces du privé. In Prost, A. & Vincent, G. (Ed.). *Histoire de la vie privée : Vol. V. De la Première Guerre mondiale à nos jours* (pp. 13-153). Paris : Seuil.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil
- ROBICHAUD, J.-B., GUAY, L., COLIN, C. et al. (1994). *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale. De l'exclusion à l'égalité*. Montréal, Gaétan Morin Éditeur.
- ROCAJ (1996). *De la ségrégation à l'intégration des enfants inadaptés 1909/1975*. Paris : Nathan
- ROMERO, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres*. Paris : Syros.
- RUCHAT, M (1993). *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande : 1800-1913*. Genève : Zoé.
- RUCHAT, M (1994). L'éducation disciplinaire dans la seconde moitié du XIXe siècle en Suisse romande. *Equinoxe*, (11), 159-169.
- RUCHAT, M (1997). Comprendre l'exclusion scolaire ? Une approche historique de l'intégration. *Vous avez dit... pédagogie*, (47), 4-8.
- RUCHAT, M. (1999). <Récalcitrants>, <indisciplinés> et <arriérés>: figures de la déviance scolaire 1874-1890. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Ed.). *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle* (pp. 203-216). Bern : Peter Lang.
- RUCHAT, M (2003a). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence : les arriérés scolaires et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Bern ; etc. : Peter Lang.
- RUCHAT, M. (2003b). Raisons disciplinaires, écritures cliniques et figures de l'enfant dans l'histoire de l'éducation spéciale 1867-1948. *Études et Sources*, (29), 243-263.
- SACKS, H. (1992). *Lectures on Conversation, Volumes I and II* Edited by G. Jefferson with Introduction by E.A. Schegloff, Oxford : Blackwell,
- SALEND, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms effective and reflective practices (4e édition)*, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- SCATOLERO, D. (2002). *La médiation en question*. Conférence présentée le 2 novembre 2002 à Montreux sur le thème de la médiation scolaire et sociale.
- SCHNEIDER, D. K. (1996). Modélisation de la démarche du décideur politique dans la perspective de l'intelligence artificielle, Genève : TECFA
- SCHWARTZ O. (1993), "L'empirisme irrésistible", postface à la traduction française de *Le Hobo : sociologie du sans-abri* de N. Anderson, Paris : Nathan.
- SECRÉTARIAT SUISSE DE PÉDAGOGIE CURATIVE (Ed.). (1986). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande : une vue d'ensemble rédigée par les responsables cantonaux de l'enseignement spécialisé*. Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., DOLAN, L.J., WASIK, B.A., ROSS, S., SMITH, L. et DIANDA, M. (1996). Success for All : A summary of research. In : R.E. slavin (Ed). *Education for all*, (83-109). Lisse : Swets, Zeitlinger B.V.
- STURNY-BOSSART, G. & BESSE, A.-M. (Ed.). (1995). *L'école suisse, une école pour tous ? : scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés*. Lucerne : SZH/SPC.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Perspectives en éducation, De Boeck Université
- THÉVENIN, É. (2003). Aveugles et exclusion en France (1815-1914). In Gueslin, A. & Stiker, H.-J. (Ed.). *Handicaps, pauvreté et exclusion : dans la France du XIXe siècle* (pp. 155-175). Paris : Les Editions de l'Atelier/ Editions Ouvrières.
- THIERCÉ, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.
- TOURAINE, A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris : Fayard.

- VANEY, L. (1990). Désinstitutionnalisation, valorisation des rôles sociaux et moyens d'évaluation. In : *Psychiatrie et intégration communautaire*. Genève : Editions des Deux Continents. p. 175-188
- VANEY, L. (1991). Du principe de normalisation à la valorisation des rôles sociaux, In : *Valorisation des rôles sociaux et évaluation*. Textes choisis. Genève : Editions des Deux Continents.
- VANEY, L. (1991). *Valorisation des rôles sociaux et déficience mentale profonde : utopie ou concept de référence*. Tiré à part. Genève : APMH
- VANEY, L. (1992). *Les valeurs, l'éthique dans le travail social et éducatif : du déclaratif à l'effectif*. Pages romandes no V.
- VANEY, L. (1996). La formation à l'approche de la valorisation des rôles sociaux et au projet individualisé. In : *Quelles chances sur le marché du travail*. Lucerne SPC, p. 225-260
- VARELA, F., (1979), *Autonomie et connaissance*, trad. Paul Dumouchel et Paul Bourguine, Paris, Seuil, 1989.
- VARELA, F., (1988), *Invitation aux sciences cognitives*, trad. Pierre Lavoie de 1989, Paris, Seuil, 1996
- VEILLON, A. (1978). *Les origines des classes primaires supérieures vaudoises*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- VÉRILLON A., BELMONT B. (à paraître) : Scolarisation des enfants handicapés : pratiques de collaboration entre enseignants d'accueil et professionnels de structures spécialisées. In Chauvière M., Plaisance, E., *Le champ éducatif éclaté*, Paris, PUF.
- VERNON, J. & SINCLAIR, R. (1998). *Maintaining children in School : The contribution of Social services Departments*. London : National children's Bureau.
- VETZ P. et ZARIFIAN P. (1992), Modèle systémique et flexibilité, Dans DE TERSSAC G. et DUBOIS P., *Les nouvelles rationalisations de la production*, Cepaduès, Toulouse.
- VEYA, J.-M. (1998). *Lieux, art et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoise (1865-1950)*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- VIAL, M., (1989). *Les Enfants anormaux à l'école*, Armand Colin, Paris.
- VIAL, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.
- VIOLETTE.M., (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : ministère de l'Éducation.
- WANG, M. C. & BAKER, E.T. (1985-1986). *Mainstreaming programs : Design, features and effects*. Journal of special Education, 19, 503-525.
- WARIDEL, F. (1992). *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets : une page d'histoire yverdonnoise*. Yverdon-les-Bains : Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
- WATZLAWICK P. (1978), *La Réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication* (1976). Paris : Seuil (Points 162).
- WEBER, M. (1913). *Essais sur la théorie de la science*. Recueil d'articles publiés entre 1904 et 1917 traduits de l'Allemand et introduits par Julien Freund. Paris : Librairie Plon,
- WICHT, M. (1995). L'intégration scolaire dans le canton de Vaud. In Sturny-Bossart, G. & Besse, A.-M. (Ed.). *L'école suisse, une école pour tous ? : scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés* (pp. 106-115). Lucerne : SZH/SPC.
- WILLMS JD (2003). «*Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000* ». OECD. <http://www.oecd.org/>.
- WILLMS JD (2003). «*PISA 2000 : SES et compétence en lecture des élèves de Suisse romande et du Tessin*». Neuchâtel : IRDP.
- WOLFENBERGER, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux. Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève : Editions des Deux Continents.
- YIN, R. K. (1984). *Case study research : Design and methods (1st ed.)*. Beverly Hills, CA : Sage Publishing.
- ZAFFRAN, J. (1997). Histoire de l'intégration scolaire. In (Ed.). *L'intégration scolaire des handicapés* (pp. 33-48). Paris : L'Harmattan.

## Annexe 10. Abréviations et acronymes

AI	Assurance invalidité
APE	Association des parents d'élèves
ASPICS	Association des parents intéressés et concernés par la scolarité
ATF	Arrêts du Tribunal fédéral suisse
BGC	Bulletin officiel des séances du Grand Conseil vaudois
CC	Code civil suisse
CDIP	Conférence des directeurs de l'instruction publique
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du tessin.
CPJA	Code fribourgeois de procédure et de juridiction administrative (RSF 150.1)
CREPS	Conseil de la réforme et de la planification scolaire
Cst. féd.	Constitution fédérale du 18 avril 1999
Cst. FR	Constitution du canton de Fribourg du 16 mai 2004
Cst. VD	Constitution du canton de Vaud du 14 avril 2003
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DFJ	Département de la formation et de la jeunesse
DIPC	Département de l'instruction publique et des cultes
DPSA	Département de la prévoyance sociale et des assurances
EMD	(Exclusion définitive pour motifs disciplinaires)
EMPL	Exposé des motifs et projet de loi
EVM	Ecole vaudoise en mutation
HEP	Haute école pédagogique vaudoise
IUKB	Institut universitaire Kurt Bösch
IRDP	Institut de recherche et documentation pédagogique
JdT	Journaux des Tribunaux
LAGAPES	Logiciel d'Aide à la Gestion Administrative et Pédagogique des Etablissements Scolaires
LAI	Loi sur l'assurance invalidité
LES	Loi sur l'enseignement spécialisé
LIPP	Loi sur l'instruction publique primaire
LIPS	Loi sur l'instruction publique secondaire
LPJA	Loi vaudoise sur la juridiction et la procédure administratives (RSV 173.36)
LS FR	Loi scolaire fribourgeoise (RSF 411.0.1)
LS VD	Loi scolaire vaudoise (RSV 400.01)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFSP	Office fédéral de la santé publique
PA	Loi fédérale sur la procédure administrative (RS 172.021)
PISA	(Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PISE	Plate-forme d'information statistique de l'Etat de Vaud
PNR	Programme national de recherche
PPLS	Mesures de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
RADIX	Réseau suisse des écoles en santé
RLS FR	Règlement d'exécution de la Loi scolaire fribourgeoise (RSF 411.0.11)
RLS VD	Règlement d'application de la Loi scolaire vaudoise (RSV 400.01.1)

RTP	Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre Confédération et cantons
SCES	Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé
SCRIS	Service cantonal de recherche et d'information statistiques
SES	Service de l'enseignement spécialisé
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation
SPJ	Service de protection de la jeunesse
SPS	Soutien pédagogique spécialisé
TDP	Travail de diplôme professionnel
VS	Voie secondaire baccalauréat
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à options

## Annexe 11. Synthèse du congrès DES/INTEGRATIONS

Bernard André, novembre 2006

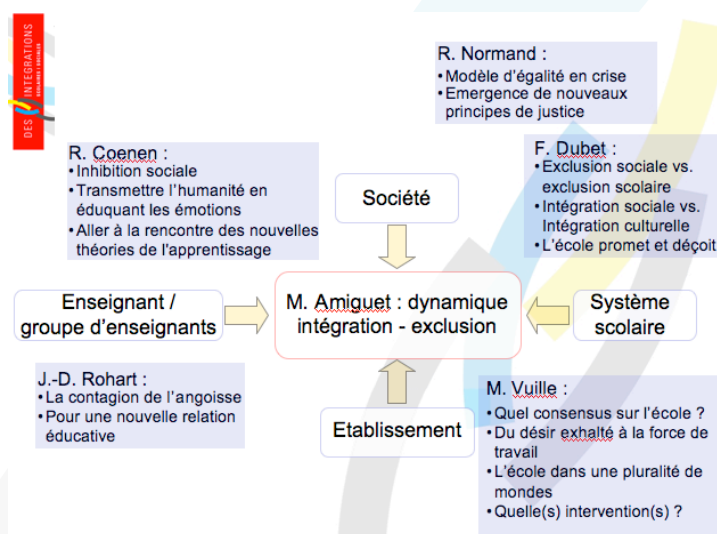
### Introduction

Arrivé dans la dernière partie de cette rencontre, il est temps pour rassembler et intégrer quelques-uns des apports de ce congrès, si possible sans exclure d'éléments significatifs.

Je tenterai, dans ce temps qui m'est imparti, de mettre en perspective quelques éléments des conférences, puis de les replacer dans le contexte qui est celui de la HEP.

J'ai choisi de placer les diverses contributions des conférenciers selon quatre pôles : société, système scolaire, établissement et enseignants/groupe d'enseignants. À noter, dans cette contribution et pour alléger les propos, j'utiliserai un masculin générique.

Les conférenciers ont successivement décrit la dynamique intégration-exclusion en utilisant des focales différentes, pour dégager ce qu'ils estimaient être les enjeux importants tant pour la compréhension de ce qui se joue, que pour l'action des professionnels de la formation ou de l'enseignement.



Tentons de replacer les différentes contributions dans ce schéma, par une rapide relecture des conférences :

**Romuald Normand** a abordé la question de l'idéal de la justice dans un système scolaire ; en montrant la crise du modèle de l'égalité des chances, il a mis en évidence les enjeux sociétaux liés à l'exclusion, et montré l'émergence de nouveaux principes de justice (maîtrise des compétences de base, « inégalités justes » et formation tout au long de la vie).

**François Dubet** a retracé la double évolution de l'exclusion, dans la société et dans l'école, débouchant dans la situation actuelle sur ce paradoxe : les mécanismes d'exclusion sont le fruit même de la vocation d'intégrer. Cette double évolution, décalée mais conjointe, de l'école et de la société implique de penser celle de l'école en tenant compte de celle de la société, ce que ne font pas à l'évidence les tenants d'un discours nostalgiques prônant un retour à l'école « d'avant », celle où il n'y avait pas tous ces problèmes de violence, d'apprentissages, d'irrespect, etc.

Les propos de François Dubet réinterrogent la place de l'école dans la société :

- L'école est-elle condamnée à promettre toujours plus, et à décevoir ainsi toujours davantage ?
- Quelle justice et quelle culture l'école peut-elle raisonnablement produire ?

L'intervention de **Michel Vuille** a attiré notre attention principalement dans trois directions : le système scolaire, en proie aux luttes, aux déchirements, à la perte de repères consensuels, mettant à mal le « vivre ensemble » ; l'idéologie managériale débouchant sur une injonction de l'investissement subjectif ; et finalement celui de l'établissement scolaire, à la croisée d'une pluralité de mondes, qui peut être un lieu d'intégration comme d'exclusion. Il a posé clairement la question de l'intervention dans un établissement, pour construire un lieu d'intégration.

**Jean-Daniel Rohart** a ouvert son intervention en questionnant la place de l'angoisse à l'école, et ses conséquences sur l'intégration. À partir de là, il a plaidé pour un nouveau paradigme



anthropologique, à la croisée de Jung et de Rogers. Entre « guérir l'institution scolaire » et « prendre soin de soi », pour reprendre deux de ses expressions, j'ai placé son intervention entre les pôles « *établissement* » et « *enseignants* ».

**Roland Coenen**, à partir d'un constat sociologique d'une érosion de l'inhibition sociale au profit d'un développement de la personnalité, voire d'un égocentrisme visant l'épanouissement, il met au défi les enseignants et les équipes d'enseignants de trouver une autre manière d'éduquer, qu'il a défini par ***transmettre l'humanité***. Pour lui, cela passe par l'éducation des émotions, qui n'est guère compatible à un système punitif. Développer de nouvelles pédagogies mobilisant les découvertes sur le fonctionnement du cerveau, voilà le défi qu'il pose pour rencontrer les exclusions nées de difficultés d'apprentissage.

## Un vaste chantier

Vaste chantier, vaste programme que tout cela, nous rappelant que l'intégration n'est pas seulement une affaire de bonne volonté, de compétences individuelles à développer. Pour entreprendre ce chantier, les conférences ont montré les différents niveaux de lecture de l'exclusion, et la nécessaire prise en compte de ces niveaux. Mais revenons au volet scolaire du PNR51. **Mauro Amiguet** a identifié une désaffiliation progressive de l'élève dont les comportements sont difficiles ou les apprentissages insuffisants

Quels sont quelques-uns des mécanismes qui concourent aux premières étapes de cette désaffiliation progressive ?

## Idéologies défensives et routines défensives

Pour répondre à cette question, il me paraît utile d'évoquer deux regards à partir des travaux de Dejours (2000) d'une part, et Argyris (1995) d'autre part. Ces travaux nous invitent à deux regards : comprendre l'exclusion comme la manifestation d'une idéologie défensive de métier, à partir de la psychodynamique du travail, et d'autre part voir comment l'exclusion se trouve souvent masquée par des routines défensives organisationnelles.

### ***Idéologie défensive : Christophe Dejours***

Les caractéristiques d'une idéologie défensive :

- Sert à contenir une anxiété
- Mécanisme de défense élaboré par un groupe social particulier
- Dirigé contre un risque extérieur
- Implique la participation de tous les intéressés
- Dotée d'une certaine cohérence ; résistance aux interventions extérieures
- Caractère vital, nécessaire, obligatoire ; remplace les défenses individuelles

Quelles sont les sources d'anxiété rencontrées dans la pratique de l'enseignement ? Autre manière de poser la question en reprenant la perspective de Mill ou Barrière, quelles sont les épreuves subjectives vécues par les enseignants ?

- les risques de la relation
- la difficile co-construction du savoir
- la perte d'agentivité, l'impuissance, la crainte ou l'expérience du débordement
- la perte de sens : l'impossibilité de construire un récit articulé de soi et de son vécu professionnel
- le manque de reconnaissance

### **Les risques de la relation**

Faire face à un groupe, avec son imprévisibilité, que ce soit dans ses humeurs ou ses engagements dans l'activité proposée, peut être usant. Même si cela ne demande heureusement pas forcément à faire face à ce que Barrière nomme la « cyclothymie de la relation », il peut y avoir véritable épreuve, remportée ou non.

### **La difficile co-construction du savoir**

L'enseignement partagé avec ce qu'il est convenu d'appeler la relation de service ses principales caractéristiques : dans la relation de service, le contenu de l'échange ne préexiste pas à l'échange, la production (du bien ou du service) ne préexiste pas à sa consommation (ou usage) (Hubault, 2002). Dans la relation pédagogique, l'élève co-produit lui-même l'apprentissage dans une relation qui devient ainsi aussi une co-conception et une co-production. L'efficacité de l'apprentissage est

directement mise sous l'autorité des deux partenaires et mobilise leur subjectivité d'acteurs dotés d'autonomie.

Comment vivre l'échec de la co-production lorsqu'il est là ? Une possibilité est de se couper de celui qui est chargé de la responsabilité de l'échec, c'est-à-dire l'élève. Il y a alors une micro-exclusion, rarement formulée en ces termes par les protagonistes, débouchant parfois dans une escalade symétrique débouchant sur des exclusions bien réelles de la communauté apprenante, c'est-à-dire non seulement du groupe des élèves, mais aussi exclusion du projet d'apprendre, du moins au travers du système scolaire.

### La perte d'agentivité

Il est intéressant que dans la littérature qui traite de cet aspect, le contraire de l'impuissance n'est pas la puissance, mais l'*agentivité*, c'est-à-dire la capacité à être un agent actif pour faire face aux circonstances. Faire face à la crainte ou à l'expérience d'être débordé par le comportement des élèves est une deuxième épreuve subjective, potentiellement source d'anxiété.

### La perte de sens

Lorsque l'expérience vécue à l'école ne permet plus la possibilité de construire un récit articulé de soi et de son vécu professionnel, lorsqu'il y a désarticulation entre le projet initial qui a entraîné le choix d'enseigner, et la pratique quotidienne professionnelle, la question du sens devient centrale.

### Le manque de reconnaissance

Sans entrer dans les différentes théories de la reconnaissance (Honneth, 2000 ; Renault, 2004), le manque de reconnaissance exprimé par les acteurs de l'école est à entendre. Sans forcément prendre la plainte au premier degré, elle montre qu'il y a un déficit, qu'il s'agit d'interpréter et de rencontrer, pour saisir de quoi elle parle vraiment. Nous faisons l'hypothèse que cette plainte participe à l'élaboration de mécanismes défensifs pouvant engendrer de l'exclusion dans les classes.

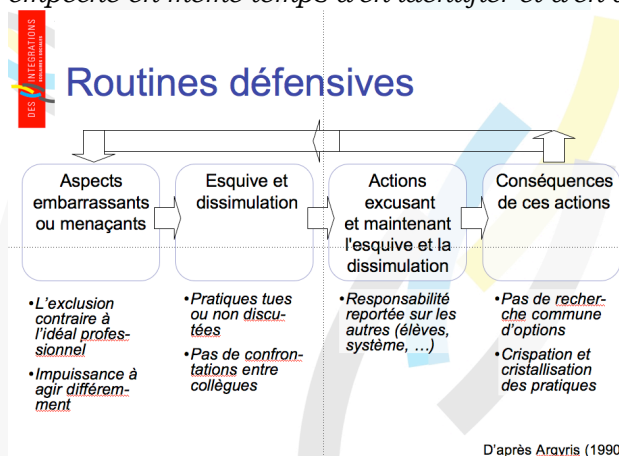
### L'exclusion comme défense, faute de mieux

La prise en compte de cette dimension ne peut se faire par le biais de nouvelles prescriptions, nouvelles structures, nouvelles organisations du travail. Il y a une nécessaire prise en compte de ce que les ergonomes nomment l'activité réelle, individuelle et collective, pour simultanément diminuer les routines défensives et permettre d'autres prises en charge des épreuves rencontrées.

Ce n'est donc pas d'abord un problème de prescription, mais d'intervention dans un système complexe, marqué comme l'a rappelé Jean-Daniel Rohart, par de l'angoisse et du stress.

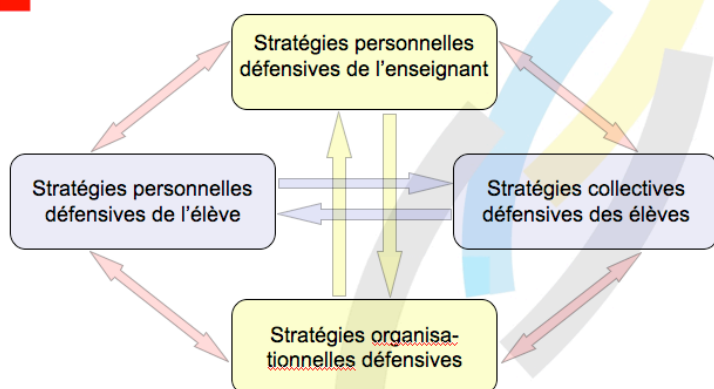
### Routines défensives : Chris Argyris

*J'appelle routine défensive organisationnelle toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes.* (Argyris, 1995).



Ces routines défensives se combinent et s'alimentent mutuellement à plusieurs niveaux :

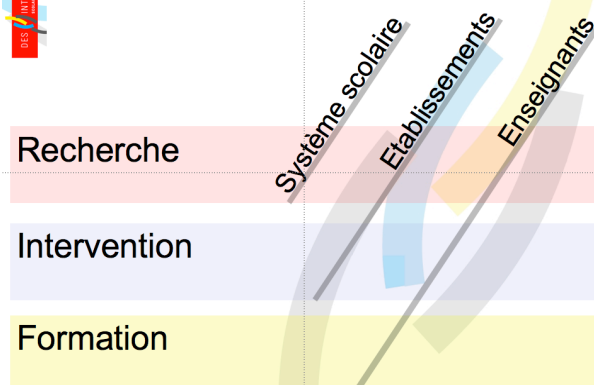
## Le risque d'engrenage



### Quelles perspectives pour la HEP ?

En reprenant trois des quatre instances évoquées dans le premier schéma, il y a une question qui me paraît importante : quelles sont les perspectives ouvertes par ce congrès pour la HEP ? A-t-elle un rôle à jouer ?

### Quelles perspectives pour la HEP ?



### Trois champs d'expertise

#### Recherche

Ce congrès a eu pour point de départ un projet de recherche, dans le cadre du PNR 51. Et le premier rôle que peut avoir une HEP est bien de créer du savoir pour éclairer les questions d'intégration/exclusion, comme tout autre domaine en relation avec l'école.

Une question demeure : pour les acteurs de l'école, des politiques aux enseignants, la recherche est-elle perçue comme une ressource pour améliorer l'école ou l'enseignement ? Le savoir créé est-il accessible aux enseignants ? Est-il perçu comme pertinent pour éclairer leurs questions, ou pour transformer ces questions ?

Il y a là un défi à relever !

#### Formation

Comme Haute Ecole Pédagogique, plaçant la formation au cœur de son action, au côté de la recherche. Que ce soit au travers de la formation initiale ou continue, l'objectif est identique : développer la compétence à enseigner, c'est-à-dire, art.3 de la loi scolaire :

*Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances, des techniques et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité,*

### **à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société.**

Le rapport du Conseil d'État au Grand Conseil de Novembre 2006, relatif à divers postulats ayant trait à l'exclusion des élèves, note, je cite :

*Dans sa volonté de voir résolus dans l'immédiat et la proximité les problèmes de comportement déviants des élèves, le Conseil d'État entend que soit renforcée la formation initiale et continue des enseignants sur ce champ d'application.*

Les ressources de la HEP devraient ainsi être mises à contribution.

#### **Intervention**

Je formulerai un troisième volet en reprenant un point abordé par Michel Vuille, celui de l'intervention.

Un établissement scolaire est une organisation, placée dans un contexte particulier, ayant son fonctionnement et une histoire qui lui sont propres, marquée par des jeux organisationnels spécifiques.

S'il y a des mécanismes d'exclusion, ces mécanismes ont une logique, un sens, que seule une exploration attentive peut découvrir et nommer. Ce n'est pas d'abord de nouvelles informations qui sont nécessaires à un changement permettant davantage d'intégration, mais la possibilité de permettre aux acteurs de nommer le fonctionnement actuel malgré ses taches aveugles, ses dissimulations, ses esquives, ses défenses.

L'extension d'une telle intervention peut être diverse : du groupe d'enseignants à l'établissement tout entier, elle nécessite du temps et donc des ressources. Mais si l'on veut aller au-delà des mots et des bons sentiments pour chercher à faire de l'école un lieu où se construit encore davantage de l'intégration, du lien social, il n'y a guère de raccourcis.

#### **Conclusion**

Il est temps de conclure, de manière non définitive je l'espère, tant il reste de travail à effectuer.

Le PNR 51, et plus particulièrement sa partie « Les déterminants de l'intégration sociale à l'école obligatoire à l'épreuve de la réalité » dresse un état des lieux, pose des questions, ouvre des perspectives.

Mais François Dubet a relevé les tensions objectives du système, tensions qui débouchent sur les tensions subjectives de l'expérience, tant pour les élèves, pour leurs parents, et pour les enseignants. Étant donné le lieu et le public, j'insisterai sur le volet « enseignants ». Pour ceux-ci, il est à craindre que les contradictions du système ne soient reportées sur eux, et qu'ils aient à porter, voir à défendre le système, impliquant un investissement subjectif de plus en plus important. C'est ce que François Dubet (2000) nomme ailleurs **l'adaptation permanente**, en parlant de ce report des tensions du système sur les enseignants.

Le chantier n'en n'est néanmoins qu'à ses débuts, il reste à inventer, à penser, à agir. C'est ensemble, en joignant nos efforts que nous ferons un bout de chemin. Et si petit soit-il, chaque jeune qui retrouvera le chemin d'une affiliation, d'une intégration sera gagnant. Et nous avec.

#### **Notes bibliographiques**

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Dunod.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*. Rennes : Presses universitaires.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard Éditions.
- Dubet, F. (2000). *Peut-on réformer l'école ?* in Van-Zanten, A. (ed), *L'Ecole. l'État des savoirs*, Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hubault, F. (dir.) (2002). *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Mills, C. W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris : Maspéro.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.