

Les processus de relégation scolaire : une lecture en contre-jour du rôle attribué à l'enseignant spécialisé
The process of school relegation: a reading of the role assigned to the special education teacher

Lise Gremion

Volume 4, Number 1, Winter 2015

L'activité humaine au coeur du travail

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1031200ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1031200ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gremion, L. (2015). Les processus de relégation scolaire : une lecture en contre-jour du rôle attribué à l'enseignant spécialisé. *Phronesis*, 4(1), 1–13.
<https://doi.org/10.7202/1031200ar>

Article abstract

Since the beginning of the last century, the Swiss school opened special classes to educate the most vulnerable students. Measures were put in place to develop specific practices related to the role assigned to the special education teacher. An investigation of interactional type has covered the process for reporting student at a preschool and elementary school levels. Qualitative analysis of teacher reports was conducted following the model of Goffman. The results highlight the role of the specialist teacher at the school. This works as a barometer of the integration in school life, the practices of marginalization in regular classrooms and school exclusion of some students.

Les processus de relégation scolaire : une lecture en contre-jour du rôle attribué à l'enseignant spécialisé.

Lise GREMION

GRSTE (Groupe de Recherche Sociologique sur le Travail à l'École)

LISIS (Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire)

Haute école pédagogique

Avenue de Cour 33 — 1014 Lausanne_Suisse

lise.gremion@hepl.ch

L'enseignement spécialisé serait un enseignement de l'extrême flottant en marge des préoccupations sociales et des contraintes scolaires dans la pesanteur d'un espace relativement indistinct (Oberholzer, 2003, p.14)

Mots-clés : enseignant spécialisé, pratiques enseignants, intégration scolaire

Résumé : Depuis le début du siècle dernier, l'école suisse a ouvert des classes spéciales pour scolariser les élèves les plus vulnérables. Elle a mis en place des mesures de signalement et développé des pratiques spécifiques en rapport avec le rôle attribué à l'enseignant spécialisé. Une enquête de type interactionniste a porté sur le processus de signalement des élèves dans une école de niveaux préscolaire et primaire. L'analyse qualitative des rapports des enseignants a été menée en suivant le modèle de Goffman. Les résultats mettent en évidence le rôle de l'enseignant spécialisé qui, au sein de l'école, fonctionne comme un baromètre de l'intégration dans la vie scolaire, des pratiques de marginalisation dans les classes ordinaires et de l'exclusion scolaire de certains élèves.

Title : The process of school relegation: a reading of the role assigned to the special education teacher

Keywords : special education teacher, teaching practices, integration in school

Abstract : Since the beginning of the last century, the Swiss school opened special classes to educate the most vulnerable students. Measures were put in place to develop specific practices related to the role assigned to the special education teacher. An investigation of interactional type has covered the process for reporting student at a preschool and elementary school levels. Qualitative analysis of teacher reports was conducted following the model of Goffman. The results highlight the role of the specialist teacher at the school. This works as a barometer of the integration in school life, the practices of marginalization in regular classrooms and school exclusion of some students.

Introduction

Jusqu'à présent et tout au long de son histoire, l'école a ouvert des classes spéciales, avant tout pour y scolariser les élèves les plus vulnérables de par leur appartenance sociale. Que ce soit au début du siècle, dans les années 60 ou 50 ans plus tard, en Amérique ou en Suisse 50 ans plus tard, les données indiquent de façon récurrente que ces classes comprennent de façon massivement majoritaire les enfants des classes sociales défavorisées. Ce constat est à l'origine d'une enquête de type interactionniste, qui porte sur le processus de signalement des élèves orientés dans les classes de l'enseignement spécialisé (Gremion 2012). Elle comprend une observation de près de deux ans dans une école primaire suisse comprenant environ 2000 élèves répartis entre les classes d'école enfantine (préscolaire), les six degrés du primaire et trois types de classes spéciales de l'école publique de ce canton, soit les classes A (élèves en grande difficulté scolaire), B (élèves en difficulté de comportement, mais sans difficulté scolaire), D (classe permettant aux élèves *en retard de développement* de suivre la première année primaire sur deux ans). La base de donnée de l'enquête est constituée à partir de 520 signalements ont été déposés par les enseignants au cours des dix années précédentes. Ces signalement correspondent à des mesure de pédagogie séparative uniquement, soit, en principe, le placement dans une école spéciale ont été pris en compte. Les signalements pour des demandes de redoublements ou pour des mesures spécialisées ponctuelles telles que le soutien scolaire, l'orthophonie ou la psychomotricité, etc., ne sont pas considérés ici.

LES PROCESSUS DE RELEGATION SCOLAIRE



PA 2015

Les lignes qui suivent interrogent en particulier le rôle qui est attribué à l'enseignant spécialisé dans le quotidien de l'école ordinaire. En conformité avec la pensée de Goffman (1974) qui invite à regarder l'ordinaire pour comprendre le particulier, c'est l'analyse des rapports des enseignants ordinaires et des raisons qu'ils donnent pour justifier la demande d'enseignement spécialisé qui sert de trame à la construction de l'analyse du processus de marginalisation des élèves. La logique interactionniste, contrairement au fonctionnalisme développé par Talcott Parson et Robert Merton qui pose que les systèmes ont une origine et une influence propre, affirme que c'est par les interactions entre les individus qui les constituent que se construisent et se modifient les systèmes. L'interactionnisme considère les *institutions comme des formes d'action collective* (Becker, 2006) qui s'organisent au travers de la complexité des rôles des acteurs. Ainsi, Strauss et ses collègues (1992) en étudiant les professions les considèrent non comme des structures ou des fonctionnements qui obéissent à des règles de conduite ou des normes univoques, mais comme des processus qui les modulent et les transforment. L'homogénéité apparente des groupes professionnels se morcelle alors en *segments* dont ils analysent, dans leurs aspects subtils, mais significatifs, les regroupements informels, les coalitions et les ajustements qui permettent de mener à bien tant les objectifs personnels des uns et des autres que ceux de l'institution. Strauss (1992) parle ainsi d'ordre négocié pour rendre

compte des processus d'interaction au travers desquels s'organisent et se structurent les professions. Cette perspective appliquée à l'institution scolaire et son *corps enseignant* permet d'observer, dans une période de modifications législatives en faveur de l'intégration scolaire, comment se justifie le besoin toujours prégnant de mesures spécialisées séparatives, soit le maintien d'un système justifiant l'orientation d'une moyenne de 5 % des élèves en classes spéciales.

Dans ce contexte particulier à la majorité des systèmes scolaires suisses, l'analyse proposée ici s'intéresse en particulier au rôle que l'école confie aux enseignants spécialisés qui font partie de son *corps enseignant*.

1. Des acteurs scolaires divers

L'existence supposée d'un *corps enseignant* fait parfois oublier que cette unité est multiple et morcelée. La profession enseignante comprend des *segments* distincts selon les valeurs et les intérêts professionnels que défend chaque groupe d'enseignants. Leurs formations plus ou moins longues et plus ou moins prestigieuses induisent une division du travail qui confie aux enseignantes enfantines les élèves de 4 à 6 ans, aux enseignants primaires les élèves de 6 à 12 ans, aux enseignants du secondaire 1 les élèves de 12 à 16 ans et aux enseignants spécialisés, les élèves de tous niveaux qui sont en difficultés scolaires. Les rémunérations salariales, qui découlent de ces charges spécifiques laissent supposer des *qualifications légitimes* et créent une *hiérarchie de prestige* (Hughes 1996) à l'intérieur même de la profession. Dans l'école, cette désignation des rôles et des positions de chacun selon le degré d'enseignement et le salaire qui lui est attribué suffit à un premier fractionnement de la profession enseignante. Les enseignantes de l'école enfantine se trouvent ainsi au bas de l'échelle, les enseignants primaires au-dessus puis les enseignants spécialisés et les enseignants du secondaire au haut de l'échelle. Dès lors, même si les enseignants de différents degrés scolaires se côtoient, les liens ou les échanges de travail sont loin de s'établir spontanément. L'éloignement géographique des lieux d'enseignement, les structures par niveaux d'enseignement, mais aussi les conceptions pédagogiques, les représentations des rôles et des tâches, sont autant d'éléments qui contribuent à leur singularisation.

Dans l'école, les *autorités scolaires*, soit la direction de l'école, la commission scolaire et l'inspecteur, forment un autre groupe hétérogène de professionnels responsables, à titre varié, des décisions et, en particulier, des orientations scolaires. Et comme « aucune profession ne répond dans son domaine à toutes les demandes, ni ne satisfait également les demandes de tous ses clients potentiels » (Hughes, 1996, p. 128), les orthophonistes, psychomotriciennes, voir les travailleurs sociaux, forment le groupe des *spécialistes* à qui l'école demande des aides diverses pour répondre aux besoins de l'élève et les psychologues, médecins, psychiatres, médecins stagiaires sont des *experts* conviés par l'école pour poser un diagnostic et légitimer ses décisions.

Une étude conduite dans le cadre d'un Programme national de Recherche (PNR33¹) sur la *collaboration et la gestion des rôles dans les équipes pluridisciplinaires* montre que la collaboration entre ces différents groupes professionnels ne va pas de soi. En questionnant les sentiments d'appartenance et d'identification des différents groupes professionnels impliqués dans la gestion des difficultés scolaires, les résultats de ces travaux montrent que les acteurs scolaires (psychologues, enseignants, orthophonistes, enseignants de soutien et enseignants spécialisés) ont tendance à se déclarer proches de leur propre groupe et que la proximité avec un autre groupe dépend de la *désirabilité* du statut du groupe considéré. Le statut le plus élevé serait celui des psychologues, comparativement aux orthophonistes puis aux enseignants. Curieusement, si les enseignants ordinaires s'adressent plus volontiers aux enseignants de soutien et que les orthophonistes s'adressent plutôt aux psychologues et inversement, les « *enseignants spécialisés avec lesquels les autres groupes ont moins l'occasion de collaborer ont été exclus des groupes cibles* » (p. 93) et donc conséquents des résultats de cette partie de l'enquête. Une autre phase de l'étude indique, par ailleurs, que « *le champ des enseignants spécialisés semble se définir par toutes les activités que les autres groupes ne font pas (il se définit en quelque sorte par défaut)* » (p. 162), ce qui fait dire à ces chercheurs que les enseignants spécialisés semblent perçus comme des « *spécialistes non spécialisés* » (p. 163).

1.1 Les enseignants spécialisés dans le contexte scolaire

Les enseignants spécialisés font partie du *corps enseignant* des écoles. Ils sont nommés selon les mêmes règles et travaillent dans les mêmes bâtiments scolaires que les enseignants du préscolaire, du primaire ou du secondaire. Comme pour les enseignants des classes ordinaires, la distinction de leurs rôles et statuts au sein de l'école est largement corrélée avec le public scolaire dont chacun a la charge. Bien qu'ils soient, en principe, au bénéfice d'une formation d'enseignants primaires et d'une formation spécialisée qui correspond actuellement à un Master, rien d'étonnant donc à ce que les enseignants spécialisés se distinguent en fonction du public auquel ils s'adressent. Dans le contexte de l'étude, un premier groupe d'enseignants spécialisés est ainsi constitué par les enseignantes de classes D qui travaillent avec les élèves dits *en retard de développement* qui débutent leur scolarité obligatoire par une première année primaire conduite sur deux ans. Un second groupe est constitué des enseignants des classes spéciales proprement dites où sont placés les élèves de la scolarité obligatoire dont les difficultés scolaires ou comportementales sont considérées comme trop importantes pour pouvoir poursuivre un cursus ordinaire. Lorsqu'elles sont en suffisance, ces classes réunissent les élèves par groupe d'âge. Un troisième groupe comprend les enseignants de soutien ou d'appui scolaires qui interviennent ponctuellement dans la classe durant la semaine auprès des élèves en difficulté, mais qui font partie d'une classe ordinaire ?

1 PNR33 : Programme National de Recherche n° 33, *L'efficacité de nos systèmes de formation* », ici l'étude de Grossen, M, Jovanovic Franciosi, J, Kaiser C., Martinez, M., Opiizzi, L. et Hippenmeyer L.-H. (1998). Représentation des difficultés d'apprentissage, collaboration et gestion des rôles dans les équipes pluridisciplinaires. Programme National de Recherche n° 33, *L'efficacité de nos systèmes de formation* », le PNR33. Requête n° 4033-35848.

Lorsqu'ils interviennent dans la classe ordinaire, en principe c'est pour assurer un appui spécialisé et favoriser l'intégration² d'élèves en situation de handicap visuel, auditif, moteur ou parfois cognitif, mais, à de très rares exceptions, en co-enseignement, soit en appui à l'enseignant. Si la formation spécialisée est vivement recommandée, tous les enseignants ne sont pas au bénéfice d'une telle formation. Au secondaire, les enseignants titulaires d'une formation *ad hoc* sont même rares. Leur statut est alors plus ou moins précaire et plus ou moins considéré, ce qui influe directement sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues et avec leurs élèves (Gremion, Ermatinger et Akkari, 2009). À l'école primaire, où la tradition de formation est mieux inscrite et plus ancienne, l'enseignant spécialisé est tout de même dans une position ambiguë. En prenant en charge les élèves qui posent problème aux classes ordinaires, il rend service à l'école sans autre mandat que de réussir à s'organiser avec les élèves en difficulté ou qui font difficulté à l'école. Autrement dit, si l'école s'attend ce qu'il réussisse à prendre en charge ces élèves qui dérangent, elle ne lui demande pas de réussir là où ses collègues des classes ordinaires semblent avoir échoué. La considération dont il fait l'objet se résume alors souvent à un avantage financier, soit un salaire plus élevé sans reconnaissance d'expertise. Cette double demande de l'école, de réussir à s'occuper des élèves sans pour autant les aider à reprendre pied dans le cursus ordinaire, fausse la relation entre enseignants spécialisés et ordinaires.

Par cette injonction paradoxale qui leur demande une formation plus importante tout en les tenant systématiquement à l'écart de toutes les décisions d'orientation des élèves en difficulté, l'école implicitement les cantonne à un rôle de service d'urgence capable d'assurer les débordements et reprendre au vol les situations qui se péjorent. En fait, comme le souligne Oberholzer (2005), « *l'enseignant spécialisé se trouve en bout de chaîne du travail péda-go-thérapeutique, très souvent relégué au rang disqualifié de praticien profane du quotidien, tel un gardien d'enfants* ». C'est pourquoi, généralement, c'est en salle des maîtres, lors de la pause-café, qu'il entend parler de ses futurs élèves au détour d'une conversation soit plus directement lorsqu'un collègue s'enquiert de savoir s'il *reste une place libre dans la classe pour un nouvel élève*. Après quoi, un formulaire de signalement est rempli initiant un processus duquel il est exclu. Les élèves qu'il prend en charge lui sont ainsi premièrement adressés par les collègues qui pensent que la classe ordinaire ne répond pas ou plus à leurs besoins, soit parce qu'ils estiment que le comportement de l'élève dérange leur enseignement et la classe.

[M25] extrait du rapport de l'enseignante de 1P.

Cet enfant ne fait pas son travail tout seul, il demande l'aide de l'adulte constamment. M agit de façon à me monopoliser → ne comprend pas. → Oublie ses affaires → est très dissipé. Il veut se faire remarquer et les autres commencent à en avoir assez.

Dans le contexte d'étude où elle cherche à comprendre les relations qu'entretiennent l'école et les enseignants avec les psychologues, Dupanloup (1998), constate que les enseignants spécialisés « *ont en quelque sorte le rôle de pallier les limites de la disponibilité du maître* » (p. 68). N'étant ni thérapeute ni expert, il ne doit pas non plus empiéter sur le territoire de l'enseignant ordinaire. Puisqu'il s'occupe de l'échec scolaire, la scolarité n'est plus son affaire. Aussi, le processus de signalement conduit par les enseignants ordinaires, les directions et commissions d'école ainsi que les psychologues, ne fait jamais appel à lui si ce n'est pour lui demander de faire une place à un élève dans le groupe classe dont il a la charge. Et pourtant, là encore, l'enseignant spécialisé n'est guère entendu.

[Entretien avec une enseignante de classe spéciale A]

C'est vrai que j'ai quand même des problèmes, un enseignant qui m'a demandé d'accueillir un élève et je lui ai répondu que je ne pouvais pas que j'avais trop à faire. Il m'a dit « Ah, mais ça, ce n'est pas mon problème ! » C'est vrai des fois je m'en ramasse ! Je lui dis que je pense à l'enfant et que ce n'est pas forcément mieux qu'il soit dans ma classe. Des fois ce n'est pas facile, ça dépend des personnalités. Il y a quand même chez certains l'image « ah oui elle n'en a que 8 ! ».

À l'instar des pharmaciens spécialistes des principes actifs et de la pharmacopée qui sont réduits à donner ce que le médecin a prescrit pour le patient, l'école ne consulte les enseignants spécialisés ni pour un conseil ni lors des décisions d'orientation des élèves en difficulté. Suite au diagnostic du psychologue, elle leur donne pour tout mandat de mettre en œuvre les dispositions d'application de sa décision, soit la *prise en charge de ces élèves*.

² Si l'inclusion scolaire correspond à une perspective que se donne l'école, il est plus correct de parler, en Suisse, d'intégration scolaire, soit d'un accompagnement de projets d'intégration pour certaines catégories d'élèves.

1.2 Élèves indésirables cherchent enseignants

Depuis 1990 les législations scolaires se sont modifiées pour favoriser une école intégrative. Pourtant, les raisons que donnent les enseignants ordinaires (entre 1997 et 2007) pour justifier les signalements de leurs élèves expliquent en partie la pérennité du *besoin* de structures d'enseignement spécialisé séparées.

Dans l'étude, le contenu des rapports des enseignants (N= 520), met en évidence une rupture claire entre les intentions de l'école enfantine et celles de l'école primaire. Une première différence consiste dans le fait que les enseignantes de l'école enfantine proposent une orientation qui interviendra à la fin de l'année, alors que les signalements de l'école primaire demandent une sortie immédiate de l'élève de la classe. La seconde différence, comme l'indique le tableau 1, a trait aux raisons que ces deux groupes d'enseignants évoquent pour justifier leur demande.

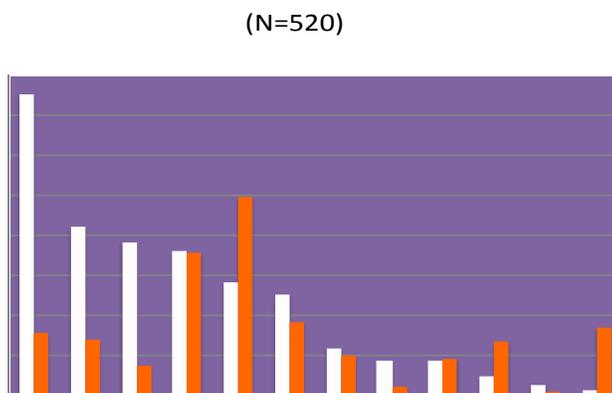


Figure 1 : Comparaison des occurrences des raisons des signalements en école enfantine (EE) et écoles primaires (EP) dans le signalement de l'étude.

D'un côté, les enseignantes de l'école enfantine s'inquiètent de la maturité de l'élève et son rapport à l'apprentissage de la langue. Elles argumentent une dérogation à l'entrée scolaire pour un élève dont elles disent qu'il *est trop jeune*, qu'il *aime encore jouer*, qu'il *manque de maturité*, ou pour des raisons de difficulté passagère de langage, parce qu'il *est suivi en d'orthophonie*, *ne parle pas encore très bien le français*. Même si l'enfant reprendra encore un an d'école enfantine ou accomplira sa première année en deux ans, leur propos présente l'élève comme un être en devenir, qui n'a pas encore développé toutes les compétences nécessaires pour assurer un départ optimal dans sa scolarité.

Dès l'entrée au primaire, le discours change pour se focaliser sur le manque de discipline ou d'intérêt de l'élève pour les apprentissages scolaires. Ces remarques renvoient aux normes scolaires auxquelles l'élève doit correspondre pour pouvoir faire partie du monde *ordinaire* de l'école. Elles montrent des enseignants aux prises avec des situations qu'ils ne parviennent plus à gérer et dont ils cherchent à se dégager en proposant une orientation de l'élève incriminé hors de leur propre classe. Les éléments du rapport visent alors à justifier l'exclusion de la classe ordinaire d'un élève qui n'y a plus sa place.

[A24] Rapport supplémentaire de l'enseignante de 1P

Comportement : [...] Relations avec les enseignantes : désobéissance, opposition, rit au nez. Ne respecte pas les limites. Différentes attitudes d'irrespect : coup de pied dans la chaise de l'enseignante, claque la porte au nez. Pousse les enseignantes à bout.

*Relations avec les autres enfants : *tape les autres enfants pendant la récréation (plainte d'une enseignante alémanique!) : les autres enfants n'apprécient pas d'être dérangés et se plaignent, car ils n'arrivent pas à se concentrer.*

**remarque : selon la maman, l'enfant ne tape pas.*

Toutefois, pour l'enseignant excédé, qui décide de remplir un formulaire de signalement cette démarche peut être coûteuse et en tous les cas risquée sur le plan personnel et professionnel (Hutmacher, 1993), car, ce faisant, il admet implicitement ses propres difficultés face aux parents, à la direction, aux psychologues et à la commission scolaire qui tous auront le formulaire entre les mains. Aussi, pour *sauver la face* (Goffman, 1974) et justifier sa demande auprès des instances de décisions, il cherche auprès de la direction, de ses collègues ou de toute

oreille capable de l'entendre des appuis pour le soutenir, pour cautionner ou pour justifier sa démarche. Dans son argumentaire il souligne qu'il n'est pas formé pour s'occuper de ce type d'élèves. Pour autant, il ne dit pas que l'enseignant spécialisé est mieux formé que lui, mais que sa formation et sa fonction le destinent à ce public d'élèves dont il ne veut plus. Comme le *vilain petit canard*, l'élève différent des autres dans la perception du maître, n'est pas à sa place et doit être placé ailleurs, doit être exclu de la classe ordinaire.

[Journal de terrain]

Une enseignante raconte que deux enseignantes d'une classe de 3P parlent tous les jours d'un élève qui leur pose problème en salle des maîtres. Au fur et à mesure, les problèmes augmentent. Elles en parlent toujours plus, « *chaque jour, il devenait le point de mire, à la fin, il ne pouvait plus lever le petit doigt sans que cela soit un problème, il ne pouvait rien faire, tout était interprété dans ce sens. Les choses sont montées, montées, elles ont même téléphoné à la mère et là aussi ça montait en symétrie. Elle s'est même mise à crier au téléphone. C'est allé tellement loin que maintenant il n'y a plus de retour possible. Cet enfant ira en classe spéciale.*

Cette démarche, qui risque de dévoiler publiquement ce que l'enseignant voudrait escamoter, demande des précautions. C'est pourquoi l'enseignant construit des coalitions avec ses collègues et les spécialistes dont il ne manque pas de rapporter les propos dans son rapport afin de justifier la proposition de sortir l'élève de la classe et de l'orienter en classe spéciale. Particulièrement dans les situations où il n'est pas sûr d'obtenir une issue favorable à sa demande, les rapports comportent des listes de toutes les aides dont les élèves ont déjà bénéficié (*soutien depuis plus de...; orthophonie; appui en français durant deux ans; traitement en psychomotricité*), mentionnent les suivis thérapeutiques (*suivi pédopsychiatrique; était déjà suivi par un psychologue; enfant suivi par le Dr C.; un dossier existe au SPE*) ainsi que les rencontres organisées avec les psychologues, médecins ou autres intervenants (*contact avec le pédiatre; entretien avec les anciennes maîtresses; entretien avec un médiateur culturel*) ou avec les parents (*nombreuses discussions avec les parents*), en insistant parfois sur les difficultés de ces derniers de se conformer aux demandes formulées : *j'ai demandé aux parents de voir un psychologue ou un pédopsychiatre (pour l'instant rien n'a encore été entrepris)*. Dès lors, il est évident que le problème n'est pas du côté de l'école, mais appartient en propre à l'élève, voire à sa famille.

Dans son rapport l'enseignant non seulement justifie la demande d'exclusion de l'élève en évoquant toute les mesures d'aide déjà reçues, mais également tout ce que d'autres ont dit de la situation. S'il le faut, il ira chercher des lettres auprès des collègues pour appuyer sa demande, sommera l'enseignant précédent de s'expliquer, convoquera la psychomotricienne ou l'orthophoniste et suivant la tension dans laquelle il se trouve, n'hésitera pas à impliquer tous les acteurs, voire à contourner la procédure ou à faire pression sur ses collègues. Les billets ajoutés en *post-it* sur les documents, les lettres ou rapports complémentaires qui n'ont, en principe pas été montrés aux parents, forment autant de preuves destinées à renforcer et bâtir les dossiers de défense que construisent ainsi les enseignants dans une logique qui ressemble à celle du procès. Les notes de téléphone indiquent qu'en parallèle, ils mènent une enquête et cherchent à discuter avec les différentes personnes qui recevront le document. Ils vont chercher des confirmations auprès d'autres collègues qui se sont aussi plaints de tel élève ou demandent des comptes aux collègues des degrés inférieurs pour savoir *pourquoi rien n'a été fait*. Ainsi, aucun doute n'est laissé sur le fait que c'est l'enfant qui a des difficultés ou qui génère les difficultés de la classe. L'enseignant n'étant pas seul à le dire, il n'est pas non plus seul à assumer la proposition d'orientation vers les classes spéciales. Cette logique de négociation joue un rôle capital dans les décisions des enseignants en fonction des rapports hiérarchisés propres à l'institution. Face aux coalitions de ses collègues avec les psychologues, face à l'école qui par sa commission scolaire et sa direction soutient les propositions d'orientation, l'enseignant spécialisé est trop seul pour s'opposer aux décisions qui lui sembleraient douteuses. Au terme d'un processus d'orientation parfois long et éprouvant pour les acteurs scolaires impliqués, chacun s'attend à ce que l'enseignant spécialisé assure le service demandé en dispensant la prescription ordonnée par l'école.

1.3 L'école justifie ses structures spécialisées séparées

Si le nombre d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé, ses classes et ses mesures séparées n'a cessé d'augmenter jusqu'en 2006, personne n'était dupe pour autant du fait que cette orientation hors de la classe spéciale visait avant tout à décharger le maître d'un élève *difficile*. Les autorités scolaires elles-mêmes font état d'un rapport³ d'expert qui affirme que l'augmentation des classes spéciales vient du fait qu'elles sont souvent utilisées *pour décharger les classes ordinaires*, que l'offre et la demande de mesures d'aide pédagogique sont aléatoires et sans contrôle, car elles dépendent du lieu et des personnes.

Le message qu'adresse la direction de l'école aux enseignants spécialisés rassemblés lors d'une séance de distribution des heures d'enseignement n'est pas très différent. Le directeur explique que *l'explosion des effectifs des classes spéciales* vient du fait que *pour obtenir plus de*

ressources, il a fallu trouver plus d'élèves en difficulté et que, sous la pression de l'école, le canton a cédé pour « décharger » les enseignants en acceptant d'ouvrir plus de classes spéciales. Le verbe est choquant, mais a l'avantage de ne pas céder à la politique de l'autruche. Les enseignants font pression sur leurs autorités pour que des classes spéciales s'ouvrent ou restent ouvertes afin de garantir la prise en charge des élèves indésirables. Une fois ces structures en place, il faut les remplir pour les maintenir.

De nombreux enseignants se sentent démunis face aux exigences professionnelles grandissantes et face aux situations pédagogiques qui sont perçues comme de plus en plus difficiles. Ils recourent dès lors souvent aux mesures spécialisées, proches de l'école ordinaire. Le problème, c'est que l'offre engendre la demande (Bless, 2004, p. 25).

Tout naturellement, la classe spéciale est présentée dans les discours destinés au public et particulièrement aux parents comme un lieu où le plus petit effectif permettra de respecter le rythme de l'élève. Mais l'argumentation proposée en faveur des classes spéciales permet aussi de lire en contre-jour le modèle pédagogique appliqué dans les classes primaires. La mention du respect du rythme de l'élève comme argument en faveur d'une orientation en classe spéciale souligne, par exemple, que dans une classe ordinaire on n'a pas le temps de tenir compte ni de l'hétérogénéité ni des besoins des élèves. C'est dire que tous les élèves travaillent au même rythme et que l'enseignement n'est pas différencié. Les enseignants qui se plaignent dans leurs rapports de devoir répéter les choses à l'élève ou de l'attention particulière qu'il leur demande révèlent également des pratiques d'enseignement peu différenciées où tous les élèves suivent les mêmes activités au même moment. L'enseignant ordinaire, préoccupé par la gestion de tout le groupe, n'a pas le temps d'aller à la rencontre de l'élève et de ses besoins particuliers, ou ne veut pas être dérangé par des demandes particulières trop fréquentes. Aussi, *n'est pas autonome* ou *manque d'autonomie* sont des locutions qui renvoient au dérangement du maître qui doit accompagner un élève qui lui prend du temps, qui *ne travaille que lorsqu'on est à côté de lui*, un élève qui ne se fonde pas dans le groupe, qui ne se met pas au travail dans le même temps que tous les autres, ne termine pas en même temps qu'eux et que l'enseignant doit stimuler pour qu'il suive le *rythme de classe*, un enfant qui complique singulièrement sa tâche. Or, ici encore, si l'enseignant ordinaire n'a pas de temps pour accompagner ses élèves, c'est encore que sa pédagogie est basée sur le même travail pour tous au même moment. Ces formulations laissent percevoir, en contre-jour, que l'enseignant spécialisé, lui, a du temps, non pas parce qu'il serait un spécialiste compétent, mais parce qu'il a peu d'élèves et que sa classe est... une classe spéciale, autrement dit, une classe qui n'a pas les mêmes contraintes de programme que lui.

[B10] extrait du rapport de l'enseignante de 2P.

Exprime son immense besoin d'ATTENTION en monopolisant la maîtresse pour tout.

L'idée qu'une *classe à petits effectifs* lui conviendra mieux met en évidence une représentation courante : pour tenir compte des élèves et de leurs particularités, il faut de petits effectifs. C'est donc que dans les classes ordinaires ce n'est pas possible, ce qui marque encore une fois qu'il n'y a pas de place pour une individualisation de l'enseignement dans ces classes ordinaires.

Pour peu que l'élève ne soit pas très attentif ni soumis à ses attentes, il n'est pas rare que l'enseignant utilise le groupe classe, fatigué par le comportement volontairement dérangeant de l'élève pour convaincre autorité et parents qu'il serait *mieux dans une classe à petit effectif*. Ainsi, 15 jours après le début de la scolarité primaire, un psychologue établit-il le rapport suivant :

[R20] Rapport de la psychologue

Actuellement en 1re année, R présente, selon son enseignante Mme E., des difficultés d'intégration en classe et semble ne pas être à même de suivre au même rythme que les autres élèves l'enseignement proposé. Après discussion avec la maîtresse, les parents désireraient que R puisse profiter d'un cadre scolaire plus individualisé qui lui permette d'investir progressivement les apprentissages scolaires. Ils souhaitent donc que leur fils soit transféré en classe D dès que possible.

Des remarques telles que l'enfant *ne demande rien, ne fait rien* ou *ne travaille que lorsqu'on est à côté de lui*, laissent supposer que l'enseignant est assis à son pupitre où ses élèves défilent pour y faire corriger leurs fiches. Elles laissent ici encore percevoir une pédagogie où différencier l'enseignement et prendre en compte les besoins des élèves est perçu comme faisant partie d'autres pratiques, celles des classes à petits effectifs. L'argument des *autres élèves de la classe* est utilisé pour justifier le manque de temps de l'enseignant.

[M21]

M est un enfant en souffrance; il n'a pas envie de grandir et demande une attention toute particulière. Il a besoin qu'on lui consacre du temps. Passif, peu attentif, il n'arrive pas à se concentrer et de ce fait ne peut obtenir les résultats demandés.

Proposition : *M a besoin que l'on s'occupe bien de lui, donc un groupe plus restreint et un apprentissage plus lent ne peuvent que lui être favorables.*

[L3]

Compréhension des consignes (s'il y en a plus d'une, L ne retient plus rien et même une, il faut la lui expliquer personnellement et il l'oublie sur le chemin de retour à sa place).

L manque totalement de structures, d'ordre, de soin... Enfant signalé depuis le jardin d'enfants pour DYAPHASIE

L veut la 1re place; alors il ne tient aucun compte des autres. Il agit comme s'il était seul au monde et fait tout pour que je m'occupe de lui personnellement... Impossible avec 24 élèves.

L a déjà été suivi en orthophonie et au SPE.

Finalement, les propos souvent positifs des rapports sous couvert *du bien de l'enfant*, laissent percevoir la conscience qu'à l'enseignant de l'impact de cette orientation sur la vie de l'élève. Si les classes spéciales étaient conçues réellement en fonction du *respect de son rythme*, de projets pour lui faire *retrouver le goût d'apprendre*, ne seraient-elles pas pensées en fonction des perspectives professionnelles de la suite de la scolarité? Or, non seulement ces classes ne s'ouvrent sur aucune perspective d'apprentissage, mais les élèves y sont-ils parfois même *oubliés* durant leur scolarité puisque les promesses de *révisions de situations* promises aux parents pour les convaincre d'accepter l'entrée en classe spéciale ne sont généralement pas honorées? Que faut-il en conclure? Que les classes spéciales servent avant tout à réguler le moral des enseignants ordinaires, en particulier de ceux qui ne parviennent pas à supporter les écarts à la norme? De fait, les données indiquent qu'un seul tiers des enseignants signale deux tiers des élèves, ce qui tend à confirmer qu'il existe une grande variabilité de la tolérance des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves et que si tous ne signalent pas leurs élèves dans les mêmes proportions, les classes spéciales pourraient être souhaitées avant tout par un petit nombre d'enseignants plus indisposés par l'écart à la norme que la majorité.

2. Ambivalence du rôle d'enseignant spécialisé

Si l'école tient une position ambiguë entre les bienfaits des classes spéciales pour les élèves et en même temps sa demande claire d'être déchargée de ces mêmes élèves, une partie des enseignants spécialisés adoptent eux aussi une position contradictoire face à la gestion des élèves qui leur sont confiés, position qui renforce le système en place. Les critiques qu'ils émettent à l'encontre de l'école ordinaire sont entourées de précautions, car la pérennité de leurs classes et donc de leur engagement dépend directement du nombre d'élèves qu'on leur confiera. Si le nombre d'élèves diminue trop fortement, les autorités scolaires supprimeront cette classe engendrant des coûts considérés comme inutiles. Ils savent qu'en cas de restriction budgétaire ou de changement démographique impliquant une diminution du nombre des élèves, les premiers postes à disparaître sont ceux de l'enseignement spécialisé. Lorsque les effectifs des classes ordinaires diminuent, les enseignants ont tendance à garder leurs élèves dans le cursus ordinaire et ce sont donc les classes spéciales ou de soutien scolaire qui sont les premières à se fermer. Une part de la sécurité d'emploi des enseignants spécialisés tient donc au fait que chaque année, leurs collègues signalent des élèves en vue d'une orientation en classe spéciale. Un directeur qui a réuni tous les enseignants spécialisés pour une séance qu'il nomme la *bourse aux leçons* durant laquelle sont distribués les dossiers pour le soutien leur explique que si l'école ne dispose que d'un certain nombre d'heures d'enseignement spécialisé, défini par le canton, son objectif à lui est *d'essayer de redonner du travail à tous ceux qui en ont déjà*. C'est pourquoi il mentionne des postes qui se libèrent pour assurer des perspectives de travail à ceux qui n'obtiendraient pas assez d'heures d'enseignement spécialisé. Le travail n'étant pas toujours assuré pour les enseignants spécialisés, il n'est donc ni aisé ni prudent de s'opposer trop fortement ou trop ouvertement aux placements de certains élèves dans les classes spéciales voire de refuser un élève. D'autre part, contester les décisions qui ont conduit un élève en classe spéciale, c'est courir le risque d'une rupture avec les enseignants de l'école, et dont celui de voir diminuer le nombre des élèves de sa propre classe.

Mais, comme dans les autres groupes professionnels des acteurs scolaires, les conceptions pédagogiques des enseignants spécialisés sont variées. Si certains défendent la nécessité de classes spéciales et justifient la marginalisation scolaire au nom des besoins des enfants, d'autres mènent bataille pour réintégrer des élèves dans une école encore peu préparée à cela. Il arrive que certains soient critiques face à un ensei-

gnant primaire, qu'ils prennent le contrepied des décisions de leurs collègues du primaire, qu'ils leur reprochent de leur confier des élèves *pour faire des fiches*. Mais tous se trouvent contraints, à un moment ou à un autre, de défendre et justifier des décisions dont ils ne sont pas les initiateurs et dont ils ignorent souvent les raisons. Sans prise sur la prescription, l'enseignant spécialisé rassure les parents et dispense la mesure décidée.

Par ailleurs, on notera que la règle d'usage veut qu'aucune précision médicale ne lui soit fournie sur les élèves, ni possibilité d'accès à leur « dossier ». Le « secret professionnel » tient lieu de justification aux silences des pédopsychiatres ou des psychologues et préserve les jeux de pouvoir (par le savoir) dans la hiérarchie sociale (Oberholzer, 2005, p. 44).

Dès lors, il est curieux de penser que ces enseignants mis de côté dans les décisions, tenus dans l'ignorance des diagnostics, sont seuls à déterminer le pouvoir de réactiver un dossier afin de permettre à leurs élèves d'être réintégrés. Les psychologues scolaires ne sont plus sous mandat et n'ont donc pas la possibilité de demander une réévaluation de la situation, les enseignants ordinaires n'ont plus la responsabilité de ces élèves, la commission scolaire n'étant pas sollicitée pour une décision n'intervient pas non plus. Autrement dit, une fois orienté en classe spéciale, plus rien n'est prévu pour le retour de l'élève dans les classes ordinaires, hormis une prise de position de l'enseignant de classe spéciale. Or, une partie des enseignants spécialisés, de manière ambivalente, font corps avec leurs collègues du primaire et justifient les placements des élèves dans leurs classes. Une enseignante spécialisée défend ainsi ses collègues primaires en expliquant qu'*il n'est pas facile pour celui qui a une classe de plus de 20 élèves de s'occuper en particulier d'un élève*, autrement dit, soit il est difficile de différencier son enseignement, soit elle souligne qu'il est difficile de changer les habitudes scolaires majoritairement uniformisées dans le temps et dans la gestion des contenus. Cela n'empêche pas cette même enseignante de laisser entendre que ses élèves ont été malmenés au primaire et qu'ils sont mieux dans sa classe. Ce bien-être qu'elle pense leur offrir justifie alors à ses yeux une scolarité séparée. Elle voudrait bien réintégrer certains élèves dont elle perçoit les compétences, mais elle craint que leur comportement ne soit pas acceptable dans les classes primaires. Dans ce cas, elle justifie leur maintien dans sa classe en leur attribuant la responsabilité de cette impossibilité. Elle n'y peut rien puisqu'ils ne parviennent pas à se conformer à ce qui est attendu dans le système ordinaire.

[Entretien avec une enseignante spécialisée]

J'ai des enfants qui sont typiquement A, c'est-à-dire que moi je ne les verrais pas tellement intégrés en classe primaire, à moins qu'il y ait un enseignant qui soit à côté d'eux tout le temps. Mais ce sont des enfants qui ont une image d'eux-mêmes négative de par ce qu'ils ont vécu avant, dans d'autres classes, qui se dévalorisent et qui doivent reconstruire ça. Ça, c'est très important, ils doivent reconstruire ça. Mais ils ont des lacunes en logique, souvent c'est en logique et mathématique que ça coince ou bien dans certains domaines de la réflexion. C'est des élèves qui vont faire des progrès, mais c'est très très lent, alors ils vont par paliers. Et eux ce sont des enfants qui seront bien en classe A. Il y a d'autres enfants qui, c'est vrai, sont à la limite de la classe primaire. Là par exemple, j'ai un élève que j'aimerais vraiment réintégrer, mais c'est l'attitude face au travail qui ne va pas. Il a une situation familiale très difficile et son attitude face au travail ne va pas du tout. Ce n'est pas possible qu'il aille en classe primaire avec cette attitude. Mais au niveau des capacités, il fait un programme de 3^e année, comprend les calculs jusqu'à 1000.

Entre frilosité et engagement

Pourquoi les enseignants spécialisés ne défendent-ils pas plus souvent leurs élèves? Le maintien d'un nombre minimum d'élèves dans leur classe n'explique pas tout. Il existe une forme de paradoxe qui veut que des enseignants soient capables de défendre des pratiques scolaires contraires à leurs convictions. Beauvois (2005) parle dans ce cas d'un *effet de rationalisation* qui permet d'assurer le « grand écart » entre nos convictions profondes et les actes contraires que nous produisons.

Les gens déclarés libres par un agent de pouvoir et ayant accepté de faire à la requête de cet agent quelque chose qui s'avère contraire à ce qu'ils auraient spontanément fait (contraire à leurs valeurs, contraires à leurs motivations, à leurs objectifs ou intérêts du moment), lorsqu'ils ne se prennent pas pour de fieffés imbéciles, ont tendance à produire des idées ou des attitudes qui, peu ou prou en viennent à justifier ce qu'ils ont fait (cet effet est dit : effet de rationalisation) (Beauvois, 2005, p. 260).

Dans les salles des maîtres, les enseignants spécialisés entendent leurs collègues du primaire parler des élèves et de leurs difficultés. Par leur

pratique et leur formation, ils ont des compétences qui leur permettraient de conseiller leurs collègues. Il est vrai que ces conseils ne sont pas attendus par les enseignants primaires qui les envient pour leur plus grande liberté face aux programmes scolaires et pour les effectifs réduits de leurs classes. L'idéal pour les enseignants spécialisés serait d'avoir des groupes qui n'atteignent pas plus de 13 élèves, ce que prévoit la loi, afin de conserver la logique première de ces classes (appelées en allemand *Kleine Klasse*, soit petite classe). Mais leurs collègues primaires qui ont des classes plus nombreuses comprennent mal s'ils n'acceptent pas de prendre un élève en plus au cours de l'année afin de les décharger. Pour les collègues du primaire, ils rendent service à l'institution, mais bénéficient d'avantages appréciables à leurs yeux : un programme scolaire allégé et de petits effectifs de classe. C'est pourquoi lorsqu'une enseignante spécialisée négocie le report de l'entrée d'un élève dans sa classe elle est reçue froidement.

Les classes spéciales, comme l'école enfantine sont considérées comme des lieux où *on a le temps*, où les élèves se comportent forcément mieux puisqu'ils sont en petits groupes, où les problèmes d'évaluation n'existent pas, ce qui facilite forcément les contacts avec les parents. Entre différents types d'enseignants qui se côtoient dans l'école, les tensions naissent souvent à partir de perceptions différentes de la situation. Ces dissensions, conduisent fréquemment, et pour peu que les rôles soient hiérarchiquement marqués, à des atteintes à l'amour-propre et au découragement.

[Journal de terrain] Rencontre informelle avec une enseignante de soutien.

Mme G [enseignante de soutien] vient de sortir de sa classe. Elle passe me dire bonjour avant un entretien avec des parents. Elle est déçue. Avec un geste de lassitude, elle me raconte que sur 14 élèves qu'elle suit en soutien, 9 sont annoncés par leurs enseignants pour entrer en classe spéciale. Je lui demande si elle peut donner son avis, en parler avec ses collègues, défendre son point de vue. Elle répond :

Mais que veux-tu dire quand on te répond « c'est ton métier, tu es dans le spécialisé, ces enfants ont des problèmes, tu ne dois pas être étonnée qu'ils aillent en classe spéciale » ?

Qui te dit ça ?

Elle pointe le sol avec son index, indiquant l'étage inférieur où se trouvent les bureaux de la direction et répond :

Le directeur. Elle ajoute, c'est sûr, ces enfants iront en classe spéciale.

Je lui demande pourquoi elle pense que c'est implacable.

Elle explique que les annonces sont déjà faites, que *toutes les feuille jaunes (formulaires de signalement) ont été signées par les parents et sont parties* [à la commission d'école].

Est-ce que tu es consultée ? Est-ce qu'on te demande aussi ton avis ?

Oui, je suis invitée quand il y a les parents. Mais je n'ose pas contrer mes collègues devant les parents. Je ne le fais pas. Je ne l'ai fait qu'une seule fois (elle a une expression qui laisse supposer que cela ne s'est pas bien passé), mais tu vois... Je ne sais pas ce qui se passe, on ne veut que des élèves dans la norme. Là, c'est exclure tous ceux qui posent problème. On se débarrasse d'eux, ils iront tous en classe spéciale, 9 sur 14, ce n'est quand même pas possible ! Ça me pose des questions. Et quand on me dit que c'est mon métier et que je n'ai pas à m'étonner...

3. Discussion

Depuis le début des années 1990, suite aux Déclarations internationales, les législations scolaires des différents cantons suisses se sont adaptées au mouvement de l'intégration scolaire. Pour autant, dans la plupart des cantons, le paysage scolaire ne s'est que peu modifié et les données présentées ici, sont toujours d'actualité. Bien que quelques classes se soient fermées principalement dans les grandes villes du canton de l'étude, l'école ne semble pas avoir modifié son rapport à l'hétérogénéité de ses propres élèves. À la diminution du nombre de classes spéciales répond une explosion des mesures d'aides aux élèves. Aussi, malgré un déplacement des mandats de décisions, la logique qui préside à l'octroi de mesures pédagogiques pour élèves en difficulté est encore toujours sourde à l'écoute des difficultés qu'y rencontrent une minorité de ses enseignants moins tolérants à l'hétérogénéité des élèves.

L'analyse des raisons qu'invoquent les enseignants de l'école enfantine pourrait laisser croire que ce groupe d'enseignantes est moins impli-

qué que leurs collègues du primaire dans la marginalisation scolaire des élèves. Or, il n'en est rien. Leurs propositions s'expliquent en partie par le fait qu'il n'existe pas de *classes spéciales* spécifiques à ce niveau scolaire. Si les signalements de l'école enfantine sont tournés vers l'entrée à l'école primaire pour préserver les enfants les plus jeunes d'une entrée rendue difficile, c'est parfois également pour préserver la relation avec leurs collègues qu'elles proposent de surseoir à l'entrée à l'école des élèves qui ne *sont pas prêts pour la première primaire*. Plus encore, les données indiquent que les signalements de l'école enfantine sont les plus nombreux. Dans les données, ils correspondent à 59 % du total pour les dix ans considérés. Cela signifie concrètement que près de 20 % de chaque cohorte d'enfants sont signalés chaque année, juste avant leur entrée à l'école primaire. L'enquête révèle ainsi, au-delà d'une image de plus grande tolérance des différences, une pratique de *dépistage* énorme qui répond aux attentes de l'école primaire. Les enseignantes de l'école enfantine, en se conformant à cette injonction, contribuent à la stigmatisation des élèves. La mention du report de l'entrée scolaire est parfois utilisée comme preuve à charge lors des signalements du primaire. Même si la seule difficulté de l'enfant est de faire partie des plus jeunes du groupe (Gremion, 2013), ces pressions contribuent ainsi à remplir les classes spéciales D (première sur deux ans), puis, indirectement, les classes spéciales A et B. sans viser une exclusion directe, l'école enfantine participe donc activement à la marginalisation des élèves.

À l'école primaire, le risque de fermeture d'une de ces classes fait *trembler* tant les enseignants ordinaires que les enseignants spécialisés. Les premiers redoutent de ne plus trouver où se *décharger* des élèves qui *freinent le groupe classe, dérangent* l'ordre scolaire et leurs habitudes pédagogiques. Les autres, parce qu'ils craignent, en ayant moins d'élèves, de perdre une part de leur travail et/ou de leurs revenus. Les négociations qui s'en suivent visent ainsi à préserver les avantages des uns et des autres sans modifier l'institution scolaire.

[Extrait du Journal de terrain 17.4.2007]

En fin de journée, la tête pleine des contenus des dossiers, je discute avec CA. Alors que je dis mon étonnement en constatant l'acharnement avec lequel on tente de convaincre les parents de mettre leur enfant en classe D, elle m'explique : *c'est pour garantir la survie des classes D, ils avaient toujours très peur qu'on en ferme une.*

[Extrait du Journal de terrain 30.5.2007]

Elle m'explique que les décisions qui touchent aux petits degrés influencent le nombre de sections de classes attribuées voir d'ouverture ou de fermeture de classe. *Pour faire le décompte, on avait, juste, juste assez d'élèves pour la classe D. On a tremblé. Et bien maintenant les décisions arrivent et le nombre monte.*

Quoiqu'il en soit, le regard que portent les enseignants ordinaires, les autorités scolaires et même les enseignants spécialisés sur les classes spéciales et leur nécessité est toujours un regard ambigu. Lorsqu'il s'agit de convaincre les parents d'accepter que leur enfant y soit placé, elles sont valorisées et présentées comme un lieu privilégié qui permet à l'enfant de retrouver confiance dans ses apprentissages, de recevoir un enseignement adapté à ses besoins et de suivre à son rythme. Mais les parents rapportent aussi que ces mêmes enseignants agitent la classe spéciale comme une menace de sanction pour les élèves qui ne travaillent pas assez bien ou dont le comportement fait problème. Ainsi, dans leur propos, les enseignants sont-ils tour à tour méprisants ou prêts à vanter les classes spéciales, pourvu qu'elles restent ouvertes.

Au travers du verbe *se décharger*, la Direction de l'Instruction publique (DIP) indique qu'elle attend de l'enseignant spécialisé qu'il prenne *en charge* les élèves qui dérangent par leurs difficultés, leur comportement ou leur âge et garantissent que, des marges scolaires où ils sont placés, ils ne puissent perturber l'ordre scolaire et son déroulement. Celui ou celle qui accepte cette fonction, contribue avant tout à garantir le bon fonctionnement de l'école ordinaire en lui enlevant ses élèves indésirables. Dès lors, l'enseignant spécialisé se trouve lui-même en marge du système scolaire : il travaille avec des élèves spéciaux, qui ne peuvent suivre le programme ordinaire. Lui-même mis en marge puisque le scolaire n'est plus son affaire, il n'est guère étonnant qu'il soit considéré comme un *non-spécialiste* que personne ne songe à consulter. Or, les enseignants spécialisés eux-mêmes défendent une logique des classes spéciales, en partie pour préserver leur travail, mais surtout parce qu'ils tiennent leur pouvoir du fait qu'ils réussissent avec plusieurs élèves, là où un seul pose d'importants problèmes aux enseignants des classes ordinaires. Ces raisons sont à l'origine de l'ambivalence du regard des enseignants spécialisés eux-mêmes. Il n'est pas possible de redonner aux élèves leur place dans le système scolaire ordinaire sans s'inquiéter de donner un rôle nouveau aux enseignants spécialisés. D'autre part, l'école ne pourra intégrer des élèves dont le handicap est, en principe, avéré, sans reconsidérer ses propres pratiques de marginalisation et d'exclusion qui, depuis plus d'un siècle, stigmatisent de façon récurrente les élèves les plus vulnérables.

Conclusion

On peut reconnaître avec Tardif et LeVasseur (2002) que depuis la dernière guerre, mais plus fortement encore depuis les années 1980, l'espace scolaire s'est fragmenté. Pour les enseignants primaires, la division du travail permet peut-être plus facilement de déléguer à d'autres les tâches ingrates, *le sale boulot* (Hughes, 1958). Lorsque l'élève présente des difficultés, plutôt que de répondre lui-même à cette difficulté, l'enseignant peut proposer différents types de prise en charge telle que l'orthophonie, l'appui, le soutien, la psychomotricité, voir les mesures plus importantes comme une thérapie ou une orientation dans la classe spéciale. Alors que toutes ces mesures sont destinées à *réparer, combler, rattraper*, les classes spéciales sont explicitement mandatées par l'école pour niveler l'hétérogénéité naturelle de ses élèves en *déchargeant* les classes ordinaires des élèves qui sont perçus comme différents et que les enseignants estiment ne plus pouvoir garder. La lecture des rapports d'enseignants ordinaires révèle, en creux, le rôle premier de l'enseignant spécialisé : par la prise en charge qu'il assure, son rôle sert de justification au désengagement de l'école face à ses propres élèves et dispense les enseignants ordinaires de changer leurs pratiques. Ce rôle le situe, avec ses élèves, en dehors du cursus scolaire, en marge de l'école et de son fonctionnement. Puisqu'on n'attend de lui aucune prise sur les aspects pédagogiques de la scolarité, son avis importe peu. Il n'est donc ni consulté ni sollicité lors de décisions concernant l'avenir de ses futurs élèves. Il n'est sollicité que pour l'accueil des élèves dont l'école ne veut plus. Son salaire plus élevé se justifie plus par le service rendu que par la formation obtenue, d'autant que la formation lui est souvent imposée pour garder son emploi, comme le note Oberholzer (2003, p. 14)

On notera aussi que la plupart des enseignants spécialisés sont contraints, ou fortement encouragés, par l'institution dans laquelle ils travaillent, de « faire » ce diplôme de l'enseignement spécialisé pour conserver leur emploi. Il en résulte que ce « passage obligé » est vécu bien souvent plus comme un fardeau, que comme un lieu d'émancipation ou d'agrément.

Le rôle de l'enseignant spécialisé fonctionne dans l'école un peu comme un baromètre. Tant qu'il reste cantonné aux classes spéciales et à la gestion des élèves *spéciaux*, l'indicateur de l'intégration est au plus bas et pointe les difficultés de l'école à l'accueil de la diversité des élèves. Plus son rôle est intégré dans la vie scolaire et aux classes ordinaires, plus l'indicateur de l'intégration est élevé et plus les projets sont nombreux. Si l'on souhaite que les changements conduisent enseignants ordinaires et enseignants spécialisés à construire ensemble une école plus inclusive, il faut se rappeler que cela ne se produit qu'au travers des interactions entre les acteurs impliqués, en fonction de leurs attentes et du rôle qu'on leur attribue et de celui qu'ils attribuent aux autres.

Références bibliographiques

- Beauvois, J.-L. (2005). *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social, petit traité des grandes illusions*. Grenoble : PUG.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique, Méthode et substance*. Fribourg : Academic Press.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. de Carlo-Bonvin (dir.), *Au seuil d'une école pour tous* (p. 13-26). Lucerne : Editions SPC/SZH.
- Dupanloup, A. (1998). Un psychologue dans l'école, la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 88.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Gremion, L. (2013). Les *mauvais mois* ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 231-246.
- Gremion, L. Ermatinger, M.-C. et Akkari, A. (2009). La gestion de la différence au secondaire : impact du point de vue et des stratégies d'adaptation des enseignants des classes spéciales sur l'intégration scolaire. In A. Akkari et M. Mellouki (dir.), *Actes de la recherche n° 7. La recherche au service de la formation des enseignants* (65-89). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Gremion-Bucher, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire. Étude sociologique des décisions d'orientation de l'école enfantine et de l'école primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique, Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Oberholzer, V. (2003). Mal est pris qui croyait (ap) prendre : bluff de l'École, à l'École du bluff. Le cas de l'enseignement spécialisé vaudois. *Carnet de bord* n° 5, 12-21.
- Oberholzer, V. (2005). L'enfance inadaptée ou la part « maudite » de l'École vaudoise. *A Contrario*, 3(1), 1-80.
- Schoeni, M.-J. et Bucher, L. (1990). *Essai sur l'influence de l'industrialisation sur le discours scolaire*. Travail de séminaire pour le cours Éducation comparée, Pierre Furter et Soledad Maldonado. FAPSE, Université Genève, non publié
- Stiker, J.-H. (1997). *Corps infirmes et société*. Paris : Aubier Montaigne.
- Stiker, J.-H. (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion, dans la France du XIXe siècle*. Paris : Éditions de l'Atelier.
- Strauss, A. (1992). *La trame de négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : l'Harmattan.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2002). Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine. *In Politiques d'éducation et de formation*, 5/2002/02. *Forum et enjeux de la division du travail scolaire dans l'école nord-américaine* (95-109). Bruxelles : De Boeck.

