

**Des discours internationaux de l'inclusion à leur traduction locale:
conceptions d'enseignants à propos d'une réforme d'intégration-inclusion dans le
canton de Berne (Suisse)**

*International discourses of inclusion and their local translation:
Teachers' conceptions regarding an integration-inclusion reform in the canton of Bern (Switzerland)*

*Dos discursos internacionais de inclusão à sua tradução local:
concepções dos professores sobre uma reforma de integração-inclusão no cantão de Berna (Suíça)*

*De los discursos de inclusión internacional a su traducción local: las concepciones de los docentes sobre
una reforma de integración-inclusión en el cantón de Berna (Suiza)*

Joaquim Sieber¹
Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud

Stéphanie Bauer²
Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud

Corina Borri-Anadon³
Université du Québec

Resumé: Le paradigme inclusif est un mouvement international porté par les agences onusiennes comme l'UNESCO, et qui influe sur les politiques éducatives de certains pays. La Suisse fait partie des pays qui ont engagé des réformes de leur système éducatif afin de le rendre plus inclusif. Ces réformes ont des impacts sur les enseignants. L'objectif de cet article est de rendre compte des conceptions des enseignants quant à la réforme d'intégration-inclusion actuellement en cours dans le canton de Berne, en Suisse. Une méthodologie qualitative a été utilisée, reposant sur 13 entretiens réalisés et analysés à la lumière du cadre théorique du changement social. Les résultats mettent en évidence qu'en dehors d'une adhésion de principe, les conceptions partagées par les enseignants sont contestataires face à l'intégration-inclusion. Ces dernières sont révélatrices de tensions intrinsèques au paradigme inclusif ainsi qu'à son développement dans des systèmes éducatifs perméables à d'autres influences politiques internationales, telles que la nouvelle gestion publique et le néolibéralisme.

Mot-clé: Intégration-inclusion; Réforme éducative; Changement; Conceptions; Enseignants.

Abstract: The inclusive paradigm is an international movement promoted by UN agencies such as UNESCO, influencing the educational policies of certain countries. Switzerland is among the countries that have initiated reforms to make their educational system more

¹ Doctorat en sciences humaines et sociales à l'Université de Neuchâtel (UNINE). Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEPL), Lausanne, Vaud (VD), Suisse. E-mail: joaquim.sieber@hepl.ch; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0918-6141>.

² Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève (UNIGE). Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEPL), Lausanne, Vaud (VD), Suisse. E-mail: stephanie.bauer@hepl.ch; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9806-2397>.

³ Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Québec à Montréal (UQAM). Université de Québec à Trois-Rivières (UQTR), Québec, Canada. E-mail: corina.borri-anadon@uqtr.ca; ORCID: <https://orcid.org/00000-0002-7361-8632>.

inclusive. These reforms have implications for teachers. The objective of this article is to report on teachers' conceptions regarding the ongoing integration-inclusion reform in the canton of Bern, Switzerland. A qualitative methodology was employed, based on 13 interviews conducted and analyzed in light of the theoretical framework of social change. The results highlight that, beyond a principled adherence, teachers' shared conceptions are resistant to integration-inclusion. These conceptions reveal inherent tensions within the inclusive paradigm and its development in educational systems susceptible to other international political influences, such as new public management and neoliberalism.

Keywords: Integration-inclusion; Educational reform; Change; Conceptions; Teachers.

Resumo: O paradigma inclusivo é um movimento internacional apoiado por agências da ONU, como a UNESCO, que influencia as políticas educacionais de determinados países. A Suíça é um dos países que iniciou reformas no seu sistema educativo para o tornar mais inclusivo. Estas reformas têm impactos nos professores. O objetivo deste artigo é relatar as concepções dos professores a respeito da reforma de integração-inclusão atualmente em curso no cantão de Berna, na Suíça. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada em 13 entrevistas realizadas e analisadas à luz do referencial teórico da mudança social. Os resultados destacam que, além de uma adesão de princípio, as concepções dos professores contestam à integração-inclusão e revelam tensões intrínsecas ao paradigma inclusivo, bem como ao seu desenvolvimento em sistemas educativos permeáveis a outras influências políticas internacionais, como a nova gestão pública e o neoliberalismo.

Palavras-chave: Integração-inclusão; Reforma educacional; Mudança; Concepções; Professores.

Resumen: El paradigma inclusivo es un movimiento internacional impulsado por agencias de las Naciones Unidas como la UNESCO, que influye en las políticas educativas de algunos países. Suiza es uno de los países que ha emprendido reformas en su sistema educativo para hacerlo más inclusivo. Estas reformas tienen impacto en los docentes. El objetivo de este artículo es informar sobre las concepciones de los docentes con respecto a la actual reforma de integración-inclusión en curso en el cantón de Berna, Suiza. Se utilizó una metodología cualitativa, basada en 13 entrevistas realizadas y analizadas a la luz del marco teórico del cambio social. Los resultados destacan que, más allá de una adhesión de principio, las concepciones compartidas por los docentes son críticas frente a la integración-inclusión. Estas concepciones son reveladoras de tensiones intrínsecas al paradigma inclusivo y a su desarrollo en sistemas educativos permeables a otras influencias políticas internacionales, como la nueva gestión pública y el neoliberalismo.

Palabras clave: Integración-inclusión; Reforma educativa; Cambio; Concepciones; Docentes.

Received on: September 29, 2023

Accepted on: January 11, 2024

Introduction

Depuis quelques années, le paradigme inclusif tend à prendre de plus en plus d'ampleur dans les systèmes éducatifs. Promue par des instances internationales comme l'ONU ou l'UNESCO, lesquelles ont élaboré des textes cadre afin d'en définir des lignes directrices,

l'inclusion se décline notamment sous la forme de valeurs et de normes (RAMEL; VIENNEAU, 2016) qui sont ensuite reprises par les différents pays dans leurs textes légaux respectifs. Ceux-ci orientent les politiques éducatives afin d'amener à la transformation du fonctionnement institutionnel des systèmes scolaires, mais aussi des normes professionnelles, des formations à l'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s.

Ce processus top-down est ainsi identifiable dans de nombreux pays au travers des réformes légales qui y sont engagées. Cependant, les aboutissements et les effets réels de ces réformes restent incertains : plusieurs recherches montrent en effet que malgré les volontés politiques, les réformes ne parviennent pas si aisément à atteindre les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s (CROS, 2004; GATHER THURLER, 2000; HOUSSAYE, 2014; THEORET *et al.*, 2006). Or, au sein de l'institution scolaire, le personnel enseignant est l'acteur déterminant appelé à réaliser les volontés politiques et les réformes scolaires (BALUTEAU, 2003; CURCHOD-RUEDI; RAMEL; BONVIN; ALBANESE *et al.*, 2013).

Si le paradigme de l'inclusion, à travers les réformes légales et structurelles qui sont censées le rendre effectif, semblent bien présents au niveau international, son adaptation locale est un enjeu majeur qui soulève deux questions : celle de sa traduction en politique éducative locale et celle de sa mise en pratique par les équipes pédagogiques. La traduction du paradigme inclusif en Suisse est une gageure. Le pays est une Confédération – plurilingue – qui délègue à chaque canton le pilotage de son système scolaire et la direction plus ou moins inclusive qu'il souhaite lui donner. Par conséquent, la mise en place concrète des réformes par les équipes pédagogiques, dans leurs pratiques d'enseignement, mérite d'être étudiée afin de comprendre les traductions locales des tendances internationales et leurs effets réels.

Notre article propose de traiter ces deux aspects en mettant en lumière les changements à l'œuvre dans la partie francophone du canton de Berne. Après une présentation du contexte bernois et des réformes politiques en jeu, nous donnerons à voir la manière dont les enseignant-e-s donnent du sens à ces réformes et comment ils et elles les traduisent dans leurs pratiques pédagogiques..

1. Le paradigme inclusif en éducation : des principes généraux aux traductions locales

1.1. Un mouvement à l'émergence internationale

Le paradigme inclusif s'est développé depuis les années 1990 sous l'influence des agences onusiennes, en particulier l'UNESCO. La *déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux de 1994* est souvent citée comme texte fondateur (UNESCO,

1994). Cette dernière promeut « l'école pour tous » en s'appuyant sur le droit à l'éducation de qualité pour tous les élèves, en rupture avec l'enseignement séparatif.

Le mouvement de l'inclusion tend en effet à lutter contre les différentes formes d'exclusion dont sont victimes certains groupes d'élèves. Ramel et Vienneau (2016) identifient trois vagues ayant concouru au développement du paradigme inclusif : la scolarisation des élèves en situation de handicap (1920 à 1984), l'intégration des élèves marginalisés (1990 à 1999) et les principes directeurs pour l'inclusion scolaire (années 2000). La deuxième vague consacre notamment un élargissement du public de ces politiques et la troisième affirme dans ses principes directeurs (2005; 2009) que l'éducation de qualité doit être offerte à TOUS les élèves, sans exception (UNESCO, 2020), et non se limiter à la prise en compte de certains élèves. Ainsi, elle entend dépasser la recherche de l'accessibilité physique ou pédagogique propres aux premières vagues pour se préoccuper aussi de la reconnaissance de la diversité des élèves dans tous les espaces de la vie scolaire afin de favoriser leur sentiment d'appartenance. Cela exige notamment de leur permettre de questionner les contenus dispensés et les pratiques éducatives déployées (GOYER; BORRI-ANADON, 2019).

Le paradigme inclusif postule en effet la modification structurelle de l'école dans son rapport aux élèves et à leur réussite éducative. Pour Potvin (2020, p. 11):

L'approche inclusive est une démarche continue de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte, dans le curriculum, les politiques et les pratiques, la diversité des réalités et des besoins des élèves, afin d'éliminer l'exclusion et d'assurer l'équité et l'égalité de réussite.

L'approche inclusive demande de modifier la forme scolaire, en tant qu'institution normalisante, pour “surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants” (UNESCO, 2017, p. 7). Elle demande donc une introspection de l'école sur son rôle dans la production des mécanismes d'exclusion et des mesures concrètes pour les éviter. Elle cherche non seulement à lutter contre les discriminations en promouvant l'équité et la prise en compte des réalités des publics, a fortiori minorisés, mais elle engage également la responsabilité du système, et donc de ses acteurs-trices, dans sa capacité à conduire un processus de changement (POTVIN, 2020). Elle impose donc une interrogation de « la manière dont il [le système scolaire] est organisé, les formes d'enseignement proposées, l'environnement d'apprentissage et la façon dont les progrès des apprenants sont appuyés et évalués” (UNESCO, 2017, p. 13). L'approche inclusive s'inscrit ainsi en rupture avec

l'approche intégrative qui ne demande pas de changement structurel⁴ et qui tend à faire perdurer la perspective déficitariste autour de la diversité, les élèves bénéficiaires étant considérés en termes de manques à combler (EBERSOLD; DETRAUX, 2013).

Plusieurs études ayant documenté cette transformation du système éducatif mettent en évidence l'enjeu important que représente le rôle des équipes pédagogiques dans le processus (CURCHOD-RUEDI; RAMEL; BONVIN; ALBANESE *et al.*, 2013; RAMEL; BENOIT, 2011; NOËL, 2014). Dans leurs pratiques pédagogiques au quotidien, tout d'abord, elles deviennent responsables de la progression de l'ensemble de leurs élèves. Dans une perspective inclusive, il s'agit de reconnaître la légitimité de l'expression de la diversité (Prud'homme et al., 2011). Si le principe peut paraître évident, sa mise en pratique n'est pas sans poser un certain nombre de défis concrets. Il implique la mobilisation de nouvelles pratiques pédagogiques, relevant de la conception universelle des apprentissages (BERGERON; ROUSSEAU; LECLERC, 2011, telles que la différenciation pédagogique (TOMLINSON, 2014). Le développement de l'école inclusive amène également une collaboration interprofessionnelle, qui questionne la profession et ses frontières (PELLETIER; ALLENBACH; ST-VINCENT, 2023).

Somme toute, il nous paraît dès lors nécessaire de penser l'inclusion comme une « activité située », où les changements mis en œuvre sont « fonction de l'activité locale et des outils et discours qui lui sont associés. » (WAITOLLER, 2020, p. 3). Ainsi, l'ancrage contextuel national et cantonal de cette étude mérite d'être expliqué.

1.2 Le cas Suisse: entre intégration et inclusion

Afin de situer le développement du paradigme inclusif à l'échelle nationale, en Suisse, nous pouvons mettre en évidence les accords signés par la Confédération sur la question. Rappelons-le, la Suisse est un Etat fédéral qui délègue à chacun de ses gouvernements cantonaux l'autorité sur leur système éducatif. De fait, c'est aux cantons que revient la responsabilité de respecter les accords nationaux et d'adapter leurs textes légaux scolaires pour qu'ils soient conformes aux engagements onusiens. Relevons également une tendance à l'harmonisation depuis les années 1990 qui a renforcé la coopération intercantonale, notamment pour l'enseignement spécialisé.

La Suisse signe la déclaration de Salamanque en 1994 (UNESCO, 1994). Quelques années plus tard, en 2002, elle se dote d'une nouvelle loi, la LHand ou Loi fédérale sur

⁴ L'approche intégrative est définie ainsi : « Les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants. (UNESCO, 2017, p. 7) »

l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. Cette loi, toujours en vigueur, met l'accent sur la participation sociale des personnes handicapées et cible la formation comme levier à cette dernière. En particulier, elle demande aux cantons "d'encourager l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé" (CONFÉDÉRATION SUISSE, 2002, section 5, art.20). On remarque ainsi que c'est plutôt le terme d'intégration que cette loi met en évidence, en la conditionnant à des critères de faisabilité et de bien-être de l'enfant.

On retrouve une formulation similaire dans l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CONFÉRENCE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE [CDIP], 2007). Cet accord, signé par 16 cantons sur les 26 que comptent la Suisse entend rompre avec la tradition séparative en mobilisant le paradigme intégratif en réponse, stipulant que « des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire » (art. 2). Même s'il ne mentionne pas le terme « inclusion », il est qualifié comme un « pas conséquent » dans un pays à forte tradition séparative (RAMEL; VIENNEAU; PIERI; ARNAIZ, 2016, p. 48).

Dès lors, peut-on situer la Suisse dans un paradigme intégratif ou inclusif ? La question est épineuse dans la mesure où l'utilisation des deux termes est fréquente, dans certains textes de loi, dans les médias mais également dans les publications scientifiques⁵. Dans son rapport faisant état de la question à l'échelle nationale, Kronenberg (2021) met en évidence la coexistence de différents modèles cantonaux, l'amenant à affirmer qu'« il n'y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion » (p.56) et que les deux termes sont souvent considérés équivalents. Elle met en évidence le problème de la traduction. Le terme « inclusion » est utilisé en anglais, et devient « intégration » en français ou « integration » en allemand, dans la Déclaration de Salamanque, par exemple. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ratifiée par la Suisse en 2014, montre également des variations entre le terme « full inclusion » dans sa version anglaise et le terme « intégration » et « inclusion » dans sa version francophone. L'article 3 en anglais: "Full and effective participation and inclusion in society" devient « la participation et l'intégration pleines et effectives à la société » dans la traduction française en Suisse (ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU), 2014 art. 3). La page officielle de la Confédération présentant

⁵ Par exemple CURCHOD-RUEDI; RAMEL; BONVIN; ALBANESE et al., 2013; RAMEL; BENOIT, 2011)

cette convention utilise par contre le terme « inclusion » lorsqu'elle aborde l'objectif de cette convention qui engage le pays "à éliminer les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées, à protéger celles-ci contre les discriminations et à promouvoir leur inclusion et leur égalité au sein de la société civile" (CONFEDERATION SUISSE, n.d.). Kronenberg met donc en évidence que le modèle inclusif, lorsqu'il se distingue du modèle intégratif, renvoie plutôt à l'idée du « full inclusion » qui, en l'état, « ne correspond pas à la situation légale actuelle en Suisse » (p.59). Ce qui semble exister, c'est plutôt un modèle hybride intégration-inclusion reposant sur la présence de discours politiques et de dispositifs de formation mobilisant l'inclusion et la coexistence de formes de scolarisation en classe ordinaire et en classe spécialisée, avec un usage explicite des catégorisations des besoins éducatifs particuliers pour orienter l'action pédagogique destinées aux élèves « intégrés ». Ces catégorisations sont visibles dans l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) qui définit une nomenclature des "besoins, troubles et déficiences", construisant ainsi un référentiel de l'action pédagogique à partir d'une approche essentiellement psycho-médicale (BENOIT, 2005).

Selon les cantons, la référence à une école « inclusive » « intégrative » ou une hybridation des deux peut varier. Par ailleurs, selon qu'il s'agisse de texte de loi ou de mise en œuvre, là encore des variations existent. Dans ce contexte, comment le cas bernois se positionne-t-il ?

1.3. Et le canton de Berne?

Le canton de Berne ne fait pas encore partie des signataires de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée. L'adhésion du canton est cependant à l'agenda politique, alors qu'il cherche à transformer son système scolaire pour être éligible (CONSEIL EXECUTIF (BERNE), 2018).

Concernant la pédagogie spécialisée, le système scolaire bernois donne une marge de manœuvre aux communes, lesquelles peuvent choisir entre la mise en place de classes spéciales (modèle séparatif) ou l'intégration des élèves dans les classes ordinaires (modèle intégratif). Si les deux modèles coexistent, l'intégration est explicitement encouragée, par la loi scolaire de 2001 (DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (DIP), LEO, art.17). Malgré cela, le canton observe encore une augmentation du recours au modèle séparatif au début des années 2000 (DIP, 2007).

Par la suite le canton renforce encore en 2007 le modèle intégratif par voie d'ordonnance (DIP, OMPP, 2007): "en règle générale, les élèves qui nécessitent des mesures pédagogiques particulières fréquentent les classes régulières."(art. 3). Si cette ordonnance

laisse encore des possibilités séparatives, elle redistribue les ressources afin d'en faire une incitation à l'intégration.

Depuis 2008, plusieurs rapports de suivi (PFISTER, 2013; STRICKER & PFISTER, 2015; PFISTER, JUTZI, STRICKER & BURGNER, 2016) montrent une forte diminution des classes spéciales et une forte augmentation des heures d'enseignement spécialisées dans les classes ordinaires. Ces rapports mettent également en évidence le fait que l'appropriation des mesures intégratives se fait de manière progressive. Différents chantiers restent à réaliser, notamment une transformation de la loi scolaire cantonale, entrée en consultation en 2019 et rendue effective en 2022 (soit après notre collecte de données), renforçant encore une fois le modèle intégratif.

Ces différents jalons démontrent que le canton de Berne cherche à favoriser un modèle intégratif en transformant son cadre légal et son fonctionnement institutionnel. Si ce changement a été initié il y a plusieurs décennies, les rapports montrent qu'il n'est pas encore acquis. Huberman (1973) fait remarquer que dans le contexte de l'institution scolaire, un changement peut prendre une vingtaine d'années jusqu'à avoir un impact dans les classes. L'analyse des effets des politiques intégratives du canton de Berne reste donc d'actualité. En effet, cette réforme engendre un changement important pour les enseignant-e-s en particulier, amenant dans leur classe un nouveau public d'élèves qui était auparavant séparé du système ordinaire. Afin de mieux comprendre la nature de ce changement et ses conséquences pour le corps enseignant, il s'agit de définir les dimensions de ce concept, ainsi que ses indicateurs, ce qui permet ensuite d'en évaluer la substance. La prochaine section présente un cadre théorique à cette fin.

2. Le changement social comme cadre théorique

Nous avons choisi de définir le changement de manière ontologique comme étant un processus actionnel, agissant sur un objet, lequel est inscrit dans un contexte spécifique (ALTER, 2000; BERNOUX, 2004; CROS, 2004; GROSSETTI, 2004; LAHIRE, 1996).

En tant que processus, cinq séquences d'actions successives et irréductibles pour le changement ont été identifiées lors d'une étude précédente (SIEBER, 2022) : la première considère une irréversibilité, soit un « Déjà-là » identifiable et définissable (GROSSETTI, 2004). Confrontée à une situation où elle n'est plus adéquate, cette irréversibilité est remise en question par les acteurs, cela constituant une séquence de déconstruction, laquelle produit de l'incertitude. Celle-ci peut être réduite par *adaptation*, ce qui ne conduit pas à un processus de changement. Mais si l'incertitude grandit, lorsqu'elle est à son comble, l'irréversibilité se

désagrège, entraînant une rupture, identifiable à une situation de « Vu jade »⁶, où les acteurs ne trouvent plus de repère et ne savent plus comment agir (WEICK, 1995). La quatrième séquence est celle de la reconstruction, d'abord fragile et incertaine, qui, si elle se consolide, peut conduire à la séquence finale, celle de la stabilisation d'un nouveau déjà-là, différent du premier sans en être totalement indépendant (ALTER, 2000).

Cette description est un idéaltype ; dans la réalité, le processus n'a rien de linéaire, sa complexité peut contenir plusieurs ruptures. Plus encore, ce processus de changement n'est pas aseptisé, il s'effectue sur un objet bien particulier, dans un contexte spécifique, dont la prise en compte est nécessaire.

Concernant le contexte, Lahire (1996) et Grossetti (2004) proposent de le décliner à l'aide de trois échelles, soit la masse (la population concernée), le champ d'action (la politique, l'école, le sport) et la temporalité. En effet, un changement peut concerner certaines personnes et pas d'autres, s'inscrire dans un champ précis et être inexistant dans un autre, être invisible selon la temporalité choisie.

Quant à l'objet du changement, il n'a rien d'anodin, puisqu'il participe et oriente la conceptualisation (CROS, 2004). Dans notre cas, nous nous intéressons aux changements sociaux : à la suite de Bernoux (2004), nous considérons que les faits sociaux peuvent être appréhendés à l'aide de trois dimensions : l'acteur-trice et ses constructions de sens, l'organisation et ses rôles, l'institution et ses normes.

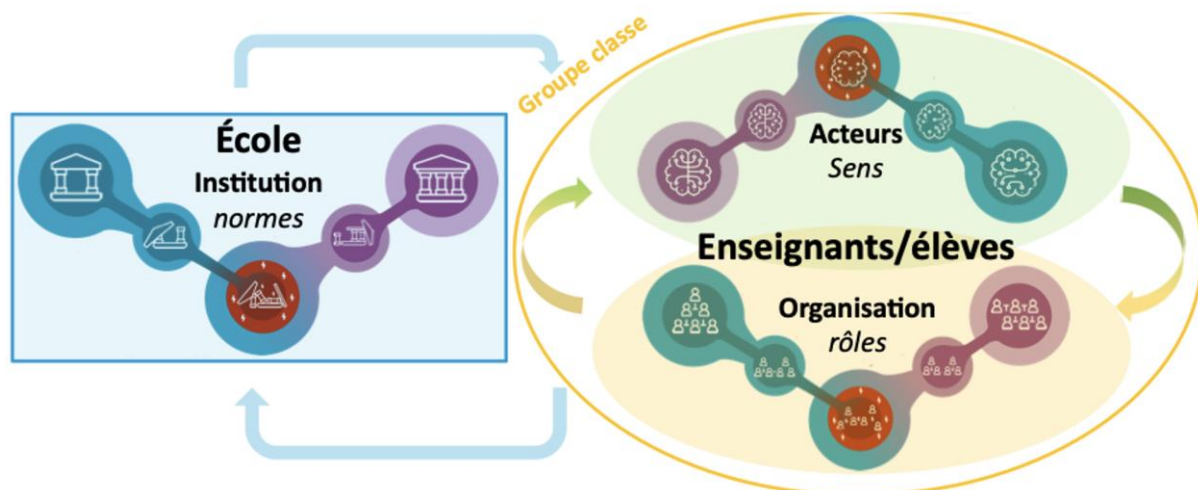
La première dimension est relative à l'acteur-trice, à ses conceptions et à ses actions visant à créer du sens (WEICK, 2003). Il s'agit ici d'une dimension micro qui concerne les processus psychologiques individuels, notamment les apprentissages, qui décrit un changement de conception (GIORDAN, 2016). La deuxième dimension, d'un niveau plus méso, concerne les systèmes de rôles des acteurs-trices, soit des « modèles d'actions préétablis » (GOFFMAN, 1973, p.23) et donc partagé et reconnu, lesquels constituent des organisations (WEICK, 2003). Cette dimension est nécessaire pour que le changement soit social, puisqu'elle donne à voir les transformations qui touchent les relations entre les acteurs et les actrices, leurs réseaux, leurs rapports de pouvoir, les attentes ou encore les pratiques sociales, dans notre cas les pédagogies. Ces organisations disposent d'une inertie avec laquelle les acteurs et les actrices composent, et peuvent être amenées dans un processus de changement grâce à des processus d'apprentissages collectifs (CROZIER; FRIEDBERG, 2007), qui vont transformer en cascade les rôles de chacun (attentes, responsabilités, hiérarchie, reconnaissance, prestige) et les frontières de l'organisation, ce

⁶ Ce terme est proposé par Weick (2003), en opposition au déjà vu.

qui est particulièrement saillant dans le cas de l'intégration-inclusion. La troisième dimension, plus macro, concerne les normes et le fonctionnement des institutions, qui cadrent à la fois les organisations et les acteurs-trices, notamment par l'octroi de ressources et la mise en place de contraintes structurelles (DUBET, 2002). Cette dimension permet de mesurer la portée du changement et son acceptation sociale au-delà des frontières des organisations, donnant également des indications quant aux temporalités. Un changement social, pour exister, devrait ainsi être visible dans chacune de ces dimensions, lesquelles correspondent selon le contexte à des éléments spécifiques.

En reprenant cette conceptualisation, et en l'adaptant à notre problématique autour des enjeux de la transformation du système éducatif bernois, nous considérons l'école comme institution (dimension 1), avec plusieurs niveaux de contexte et de normes (influences internationales, confédération, canton, établissement), puis la classe comme organisation avec son système de rôle (dimension 2), qui concerne autant les élèves que l'enseignant-e. Nous nous focalisons cependant sur le corps enseignant en tant qu'acteur (dimension 1), puisque dans cette institution, il est chargé d'effectuer les choix pédagogiques (HONORE; BRICON, 1981 ; HEER; AKKARI, 2003).

Figure 1 – Idéaltipe du changement pédagogique



Source: Sieber, 2022

Avec cette grille de lecture, nous considérons que la directive de 2008 implémente un système intégratif dans le canton de Berne, cela relevant d'un changement légal, normatif, qui concerne la dimension institutionnelle. Or, celle-ci redéfinit les conditions-cadre de la classe en tant qu'organisation, touchant directement le système de rôle, puisque les frontières sont questionnées et qu'un nouveau type de public l'investit.

Selon Lessard et Carpentier (2015) qui s'appuient sur les travaux de Ball (2008), les politiques éducatives ne sont pas que des textes formels qui encadrent l'action, mais également et surtout le produit d'interprétations, de bricolages et de compromis. Ainsi, les injonctions internationales en matière d'inclusion se voient contextualisées, déconstruites puis reconstruites dans la réforme du canton de Berne. Constituant des systèmes symboliques et des dispositifs « qui contribuent à la fabrication des institutions sociales et des produits culturels » (LESSARD; CARPENTIER, 2015, p. 84), cette réforme est révélatrice de conceptions divergentes sur l'école et aurait une incidence au-delà de son contenu à proprement parler.

La question qui nous occupe est de savoir comment les enseignant-e-s, en tant qu'acteurs et actrices dépositaires de la pédagogie, donnent du sens à cette nouvelle réalité et, en particulier, comment ils et elles conçoivent le système de rôle de leur classe. À cette fin, pour documenter le changement engendré par la réforme en cours dans le canton de Berne, nous nous centrerons sur les conceptions des enseignant-e-s. La prochaine section explicite la méthodologie qui nous a permis de répondre à ces questions.

3. Méthodologie de recherche

Cette étude se situe dans une perspective qualitative (MILES; HUBERMAN, 2003), considérant que la construction de sens et les intentions des pratiques ne peuvent être accessibles que dans le discours des acteurs. Notre méthodologie mobilise une récolte de données par l'intermédiaire d'entretiens compréhensifs (KAUFMANN, 2011). Ces entretiens ont été menés entre 2019 et 2020 avec 13 enseignantes et enseignants de l'école obligatoire francophone du canton, comprenant l'enseignement primaire (cycle 1 et 2) et secondaire inférieur (cycle 3). Les enseignant-e-s interviewé-e-s ont été choisi-e-s de manière aléatoire, le tableau ci-dessous résume les informations les concernant:

Table 1 – résumé des situations étudiées

Pseudonyme	Aïko	Basil	Carl	Charles	Dana	Eli	Kaela
Niveau d'enseignement	C1 ⁷	C1	C3	C2	C2	C2	C1
Expérience professionnelle	20	2	8	6	42	5	30
Pseudonyme	Lucie	Jean	Jeanne	Jude	Yohann	Zahir	
Niveau d'enseignement	C2	C3	C1	C3	C3	C2	
Expérience professionnelle	6	16	25	7	21	42	

⁷ C1 correspond à « cycle 1 », soit des élèves de 4 à 8 ans. Le cycle 2 concerne des élèves de 8 à 12 ans et le cycle 3 des élèves de 12 à 15 ans.

Les données de cet article proviennent d'une étude plus large (SIEBER, 2022) pour laquelle le guide d'entretien a été construit de manière à appréhender l'histoire de vie de l'enseignant-e, ses valeurs, ses choix pédagogiques et son attitude face aux changements en général. Il propose ensuite des questions sur des réformes spécifiques, notamment celle de l'intégration-inclusion, afin d'accéder aux conceptions des enseignant-e-s et appréhender leur compréhension de la réforme et leur posture. Pour accéder aux systèmes de rôles, des questionnements inspirés des techniques d'entretien d'explicitation ont été proposés (VERMERSCH, 2011) lesquels permettent d'obtenir un aperçu partiel et déclaré du système organisationnel de la classe. Les résultats présentés ici se concentrent plus particulièrement sur les conceptions des enseignants à propos de la réforme d'intégration-inclusion du canton de Berne.

Les entretiens ont été audio-enregistrés puis retranscrits intégralement. L'analyse a été effectuée à l'aide d'une grille de codage construite à partir des dimensions et indicateurs issus de notre conceptualisation du changement (MILES; HUBERMAN, 2003), dans une démarche d'abduction (HALLEE; GARNEAU, 2019). Suite au codage, les discours ont été reconstruits (BLAIS; MARTINAUX, 2006) afin de faire émerger les changements induits par la réforme sur les conceptions des enseignant-e-s.

4. Présentation des résultats: conceptions des enseignant-e-s francophones bernois

4.1 Intégration-inclusion: un changement de pratique ou un simple changement de vocabulaire?

Lorsque nous questionnons les enseignant-e-s sur les changements qu'ils vivent actuellement dans leur profession, les enjeux relatifs à l'intégration et l'inclusion sont évoqués spontanément par la plupart d'entre eux-elles, principalement en rapport avec les réalités devenues quotidiennes: la constatation d'une forte hétérogénéité de leurs élèves, la présence d'enseignant-e-s spécialisé-e-s dans leur classe ou encore des situations d'échec scolaire pour lesquelles ils et elles essayent de trouver des solutions.

Les deux termes intégration et inclusion sont utilisés souvent sans qu'une distinction claire soit opérée entre ces termes, ce qui rejoint les analyses de Kronenberg (2021). Lorsque nous abordons le sujet de la fermeture des classes spéciales et de l'intégration des élèves à besoins spécifiques, neuf enseignant-e-s utilisent le terme d'inclusion dans leur discours, trois utilisent le terme d'intégration et d'inclusion de manière très peu différenciable, et un-e seul-e enseignant n'utilise que le mot « intégration ». Lorsque nous les questionnons sur le sens de ces mots, les enseignant-e-s interrogé-e-s rapportent avoir eu des formations portant sur le

sujet et disent n'avoir que peu de souvenirs. Trois d'entre eux-elles tentent cependant de faire la différence entre les deux approches:

Eli: mais alors du coup l'inclusion c'est le fait heu, d'inclure tous les élèves dans un même contexte de classe. C'est différent de l'intégration. L'intégration, si je me rappelle bien de mes cours sur l'inclusion et l'intégration. L'intégration c'est d'intégrer les élèves, ou certains élèves qui ont des, des handicaps enfin ou des, voilà des difficultés particulières, mais ils viennent de temps en temps un petit peu en classe, ou bien de temps en temps dans certaines structures, certaines activités, mais l'inclusion c'est vraiment tout le temps la même classe ensemble, tous ensemble, pour moi.

Il semble ainsi que pour les enseignant-e-s, les frontières entre intégration et inclusion sont plutôt floues, cela d'autant plus que certain-e-s enseignant-e-s explicitent clairement que pour eux-elles, ces questions conceptuelles appartiennent à des théories de la noosphère qui ne les concernent que très peu et auxquelles ils et elles n'accordent que peu, voire pas de légitimité :

Yohann: Mais parce que y a des gens comme Geiser (nom d'emprunt), je pense que tu connais (ndla : un formateur reconnu dans le domaine de l'inclusion) parce qu'il prône ça maintenant dans les HEP⁸ l'inclusion, machin et ça reste un gros mot, dans 5 ans, on va changer et on aura je sais pas quoi (...) je pense c'est une mode en fait, c'est un beau terme qu'est chouette, comme y a dix ans on parlait de je sais pas quel autre terme que je connais pas, comme y a tous des courants pédagogiques et que là, maintenant, visiblement c'est HEP compatible, alors c'est bien, mais je pense c'est plus une mode en fait.

Les enseignant-e-s semblent ainsi emprunter à discerner si l'inclusion et l'intégration sont de simples modes ou participent à vision à long terme, cela alors que leurs effets sur leur pratique et leurs conditions-cadres sont très concrets et font partie de leurs préoccupations quotidiennes.

En effet, les enseignant-e-s voient arriver dans leurs classes une nouvelle population d'élèves, auparavant exclus, dont ils ont la responsabilité de la réussite. Cette situation a la particularité de questionner directement le système de rôle de la classe, puisque les enseignant-e-s sont contraint-e-s de se positionner face à ce nouveau public. Or, nos entretiens montrent que le principe général d'une école plus juste, plus accessible, où chaque élève aurait sa place, ne rencontre pas d'opposition en soi. Ce sont surtout les modalités d'application qui suscitent les réticences des participant-e-s, jusqu'à amener des contradictions profondes, comme l'étaient les prochaines sections.

⁸ (Haute école pédagogique, institution de formation des enseignants)

4.2. Le postulat d'éducabilité: un principe accepté

Dans leurs discours, les enseignant-e-s affirment croire en la capacité de chacun de leurs élèves à apprendre et considèrent que c'est de leur responsabilité de mettre en place les conditions nécessaires pour leur progression :

Eli : Mon but c'est de faire vraiment progresser chaque élève, heu, enfin d'utiliser le potentiel de chaque élève qu'il puisse aller le plus loin possible avec le potentiel qu'il a en lui. C'est ça mon but, mon objectif, c'est vraiment que chaque élève progresse, heu, jusque... enfin qu'il donne tout ce qu'il a, et qu'il puisse progresser, aller le plus loin possible, ça c'est mon but. Et puis que je fasse tout, que je mette tout en œuvre pour l'aider à progresser, l'aider à atteindre ses buts. Ça c'est le but un peu de mon enseignement, heu, voilà.

En cela, ils et elles s'inscrivent dans ce que Prud'homme et al. (2011, p.6) décrivent comme une posture éthique au regard de la diversité des élèves, faisant "le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun."

Les enseignant-e-s interrogé-e-s semblent ainsi conscients de la valeur de chacun de leurs élèves, ils et elles cherchent à être bienveillants et sont sensibles aux difficultés rencontrées par leurs élèves. Ils et elles sont conscient-e-s de l'hétérogénéité de leurs classes et souhaitent sincèrement en tenir compte. Ils et elles sont ainsi nombreux-ses à souhaiter mettre en place des pratiques de différenciation.

Yohann: (...) une fois que t'as de l'inclusion, tu dois faire de la différenciation clairement, c'est une conséquence (...).

Cette posture largement partagée par les enseignant-e-s semble mettre en lumière des conceptions favorables à l'intégration-inclusion et plus largement à l'inclusion, initiant notamment des pratiques de différenciation nécessaires à sa mise en place.

4.3. Doutes et contraintes quant à la mise en place de l'intégration-inclusion

Cependant, lorsque nous creusons le sujet et abordons les détails d'application avec les enseignant-e-s, les discours se font beaucoup moins favorables. La plupart des enseignant-e-s émettent de sérieux doutes quant à sa mise en place, explicitant notamment de nombreuses limites au niveau pratique. Dans nos entretiens, les conceptions des enseignant-e-s peuvent être catégorisées à l'aide de trois arguments : le premier est structurel, le deuxième pédagogique et le troisième politique.

4.3.1 Argument structurel: le problème du « niveau scolaire »

Les discours des enseignant-e-s dénotent une conception selon laquelle l'organisation de l'école est composée de classes d'âge et que chacune d'elle est censée disposer d'un "niveau scolaire" attendu et d'un "rythme d'avancement" à peu près homogène. Par conséquent, devant la diversité des élèves, les enseignants-e- considèrent que l'intégration-inclusion est positive pour une majorité d'élèves, mais pas pour tous, parce que certains seraient tout simplement "pas adaptés" à l'école :

Zahir: Moi j'attends d'un élève qu'il se comporte de manière correcte et que quand il est censé faire un exercice, s'il a devant lui la feuille qui correspond à l'exercice pi qu'il a son crayon et sa gomme, et que c'est pas, et que à la fin de la leçon s'il a posé aucune question ça veut dire qu'il a tout pu faire. Et si, et si il tient pas en place et qu'il est obligé de se lever et que y'a les autres élèves qui sont tout le temps en train de lui dire : arrête, arrête, tais-toi, arrête de nous embêter. C'est qu'il est pas adapté. Parce que un élève de 12 ans il est capable de, de lever la main pour demander, poser une question, il est, y a quand même des apprentissages basiques, je parle pas de dressage, je parle d'apprentissage. Et y a des règles de vie dans une classe qui sont indispensables. Parce qu'un groupe il peut survivre seulement s'il a des règles de vie. Ici c'est un élève qui est systématiquement hors des règles de vie c'est qu'y a un truc qui joue pas. Et faut pas qu'il reste ici. Qu'il aille travailler ça ailleurs. Et pour ça il faut pas des enseignants, il faut des pys. Ce que je ne suis pas.

Les enseignant-e-s semblent ainsi avoir un système de conception articulant ce qu'est l'école en tant que système, une classe, le travail scolaire et le métier d'élève, qui ne peut être remis en question, même en cas d'intégration, sans quoi l'école n'est plus l'école, et l'enseignant-e n'est plus un enseignant-e.

Plus encore, l'école aurait pour fonction d'établir des normes sociales uniformes ainsi que de participer à une forme de sélection, elle ne peut pas ni ne doit faire réussir tout le monde à tout prix. L'échec scolaire fait ainsi intrinsèquement partie du système, la possibilité d'échouer est vue comme un moteur de motivation.

Jeanne: Après, si tout le monde a tout le temps envie et puis que tout le monde réussit tout le temps, c'est plus une école (rires).

En conséquence, les enseignant-e-s vont ainsi considérer que l'école ne peut pas et ne devrait pas à elle seule répondre à tous les besoins quel qu'ils soient, d'autres structures et institutions seraient nécessaires pour répondre aux besoins de certains d'élèves, cela devant être fait au niveau social et non scolaire. La portée universelle de l'inclusion à l'école est considérée par les enseignant-e-s comme irréalisable et utopique:

Yohann: Après on voudra, des parents voudront inclure, je ne veux pas dire tout et n'importe quoi, mais en fait, y a des élèves qu'on pourra pas forcément inclure dans, dans le cadre d'une école.

Alors que l'inclusion demande une remise en question de la forme scolaire et plus précisément de ses normes relatives au niveau scolaire, à l'échec et à la sélection, les enseignant-e-s se refusent à entrer dans cette voie, considérant que cela contribuerait à une baisse de niveau générale qui impacterait négativement les apprentissages des autres élèves. Cette éventualité d'une baisse de niveau n'est pas jugée problématique uniquement face aux autres élèves, mais elle touche directement à l'identité professionnelle de l'enseignant-e. En effet, nos analyses montrent que les enseignant-e-s se jugent "bons enseignant-e-s" lorsque leurs élèves atteignent un "bon niveau scolaire", celui-ci étant défini de manière très personnelle vis-à-vis des objectifs et des exigences des enseignant-e-s.

Jean: Garder un niveau scolaire qui soit assez... On nivelle toujours plus vers le bas il me semble, (...) on fait des mix qui ne sont pas forcément positifs. On s'adapte toujours au moins bon, et puis ça descend, ça descend... Les parents qui nous font des procès, qui font des recours, etc. Ça te pousse des fois à mettre des bonnes notes, comme ça t'es pas embêté... (...) Du coup voilà si tu mets des bonnes notes bah c'est pas que les élèves sont meilleurs, mais...

En limitant les solutions séparatives, l'intégration amène dans les classes des élèves considérés en difficulté scolaire, lesquels auront bien de la peine à atteindre le "niveau scolaire attendu" par l'enseignant-e, ce qui va remettre en doute ses compétences professionnelles, puisqu'il ou elle n'aura pas réussi à faire réussir l'élève. Les enseignant-e-s sont amenés à considérer la présence des élèves à besoin particulier comme une forte probabilité d'échouer devant l'injonction de faire réussir.

La solution est alors d'obtenir une expertise médicale attestant que c'est bien l'enfant, de par ses handicaps, particularités et difficultés, qui échouent, et non pas l'enseignant-e qui enseigne mal. Certains élèves sont ainsi considérés comme n'ayant ni les capacités ni le niveau scolaire suffisant pour être dans une classe. Plus encore, les enseignant-e-s vont considérer que l'intégration-inclusion n'a aucun sens pédagogiquement pour ces élèves, tout au contraire.

4.3.2. Argument pédagogique: "mal être" des élèves intégrés

Les enseignant-e-s considèrent que certains cas, l'intégration-inclusion amène les élèves en difficulté à être encore plus conscients de leurs difficultés puisque confronté aux autres, et ainsi à être victimes d'une plus forte stigmatisation, ce qui questionne leur bien-être et leur capacité à vivre une expérience scolaire positive:

Jeanne: (...) non seulement l'enfant est pas à l'aise, parce que il remarque bien qu'y a une différence, et puis il remarque bien qu'il ralentit tout le monde et il remarque bien qu'il ne peut pas faire comme les autres, donc j'entends, pour lui, c'est un échec permanent, (...) (1.913-918)

Zahir: (...) ça c'est l'inclusion du comportement pour moi on fait fausse route. Après le niveau de l'apprentissage, moi je me pose la question d'avoir un élève qui arrive pas, qui est en difficulté d'apprentissage, avec 19 élèves qui apprennent sans trop de problèmes ; très rapidement il est renvoyé à sa différence. Alors que c'est justement ça qu'on veut, qu'on veut cacher.

Ces interventions montrent que les enseignant-e-s ne sont pas convaincus que l'intégration-inclusion soit positive, entrevoyant des effets pédagogiques négatifs, d'une part pour la classe, qui voit son encadrement et son enseignement diminuer en qualité, d'autre part pour l'élève intégré, pour qui l'intégration augmente sa souffrance au niveau psychoaffectif et relationnel, tout en le privant d'un encadrement jugé plus adéquat s'il était donné en milieu spécialisé. Les enseignant-e-s considèrent ainsi qu'ils et elles n'ont pas les capacités de répondre aux exigences de l'intégration-inclusion, laquelle est jugée irréalisable avec les ressources actuelles, ce qui les amène à remettre en question les choix politiques.

4.4.3 Argument politique: des ressources insuffisantes menant à une défiance face aux autorités

Suite à la réforme mettant en place un système intégratif, devant leur échec de faire réussir tous les élèves, les enseignant-e-s évoquent également un manque de ressources, cela à plusieurs niveaux. Ils jugent notamment que leur formation est parfois insuffisante, ne leur permettant pas de répondre à l'ensemble des besoins particuliers.

Jeanne: (...) pour l'enseignant c'est du boulot en plus et souvent, on n'est pas formés pour avoir des enfants comme ça différents et puis ben on est dans un grand groupe et puis euh, donc je me dis, neuf fois sur dix, y a un manque (...)

Les discours des enseignant-e-s se rejoignent sur le fait qu'ils et elles ont l'impression de ne pas avoir les ressources nécessaires à la réalisation de l'inclusion-intégration, que ce soit au niveau du matériel, des connaissances et de la formation, des ressources humaines ou des conditions-cadres du système. Les enseignant-e-s évoquent plusieurs solutions : la réduction des effectifs, et le développement du co-enseignement notamment.

Carl: on m'a annoncé ce cas grave qui allait être intégré dans cette classe, et là j'ai dit: moi j'ai juste besoin d'aide quoi... De faire du co-enseignement, tu sais, peut toujours faire ta demande à ce niveau-là, et puis on a dit qu'il y avait de toute façon un enseignant spécialisé qui était attribué à cet élève en particulier et puis qui serait justement là pour dans mes leçons d'anglais, donc heureusement qu'il est là parce que c'est assez.... C'est assez particulier quoi...

Reste que les enseignant-e-s prêts à partager une classe sont rares. Nos analyses montrent que la culture professionnelle est plutôt individualiste, les enseignant-e-s préfèrent être seul-e-s maîtres à bord de leur classe. Dès qu'un-e collègue est présent, notamment un-e enseignant-e spécialisé-e, des peurs surviennent, peur d'être jugé, de ne pas être à la hauteur, d'être contredit, voire discrédité par le ou la collègue. Dans notre échantillon, deux enseignant-e-s ont tenté-e le co-enseignement et ont été convaincu-e-s, mais peu sont prêt-e-s à tenter l'expérience, et encore moins le peuvent, parce que le fonctionnement institutionnel ne permet pas la mise en place de cette stratégie.

Ces obstacles découlent en partie des normes légales et en partie des normes culturelles propres à la profession enseignante. En effet, elles freinent la mise en place de l'intégration-inclusion, amenant notamment les enseignant-es à perdre courage devant l'ampleur de la tâche, à se sentir seul-e-s et à développer un sentiment de scepticisme face au potentiel transformateur de la réforme qui se traduit par une certaine défiance envers les autorités.

Chercheur: L'inclusion, on en parle beaucoup aujourd'hui, c'est quoi pour toi ?

Zahir: (6s) un leurre. Un leurre où j'ai l'impression qu'il y a une partie des, des décideurs politiques qui se donnent bonne conscience, mais qui ont aucune idée de la réalité. Et (6s) le problème que nous on vit, c'est des situations (3s) c'est des situations individuelles et on a pris des réponses générales.

Carl: Des fois j'ai l'impression, j'aurais envie de te dire des fois c'est la différenciation, c'est une grosse blague. C'est un truc dont on nous parle, personne ne sait vraiment comment ça doit se mettre en place, personne n'a de clef pour la mettre en place. Mais on cherche à faire des économies, ou je sais rien quoi, et puis du coup on nous balance ces concepts d'inclusion, de différenciation, l'école c'est génial, mais en gros c'est démerdez-vous... (...) Puis des fois tu es là, mais faut arrêter de se foutre de notre gueule aussi au bout d'un moment. (...)

4.4. En conséquence, une absence de transformation du système de rôle

Nos analyses montrent ainsi qu'en dehors d'une adhésion de principe, les conceptions partagées par les enseignant-e-s sont contestataires face à l'intégration-inclusion. Cela conduit la grande majorité d'entre eux et elles à ne pas chercher à transformer le système de rôle de leur classe, laissant la pédagogie traditionnelle et ses modes d'exclusion bien en place. En effet, nos analyses des extraits d'entretien d'explicitation ne donnent à voir que très peu de changements de pratiques pédagogiques, ce que les extraits d'entretien compréhensif confirment. Rare sont les enseignant-e-s qui différencient pour offrir plus d'accessibilité et de justice, encore plus rares sont ceux qui remettent en question les normes d'évaluation ou de frontière de la classe, afin de les étendre au nouveau public auquel ils et elles enseignent.

Or, les enseignant-e-s n'ont pas le choix d'accepter les élèves intégrés. Nous observons ainsi que le comportement jugé comme "hors normes" de ces élèves face à la pédagogie traditionnelle amènent les enseignant-e-s à une crise de leurs conceptions. Arrivés dans cette étape, les enseignant-e-s réagissent par du freinage (WEICK, 2003) ou initient des adaptations, reportant les problématiques de rôle à l'extérieur de la classe, sur les spécialistes relevant du domaine psycho-médical, sur l'enseignant-e spécialisé-e ou encore sur la direction de l'école, sans questionner ni leurs pratiques pédagogiques ni, par extension, le système de rôle de leur classe :

Jeanne: Mais j'entends c'est, il fait rien, juste rien, et il, il arrive pas à, à intégrer l'écriture, il arrive pas à, la lecture ça allait, mais il arrive pas à intégrer des notions grammaticales, il arrive pas à intégrer... chez nous, en première, deuxième année, son grand truc, c'était la plastifieuse, la plastifieuse. Alors je l'ai nommé chef de la plastifieuse. (...)alors, il était chou, il était attachant, il dérangeait rien, mais il pouvait pas, il était pas, il pouvait pas progresser comme les autres si tu veux, donc en tant qu'enseignante, c'était, c'était frustrant (...) Lui, en tant que enfant différent, ben justement lui, il a besoin de quelqu'un à côté de lui tout le temps

Nos analyses ne donnent ainsi à voir que très peu de rupture et encore moins de changement au niveau des rôles : seuls 2 cas sur 13 démontrent des changements quant aux relations et aux attentes établies entre les élèves et l'enseignant-e. La plupart des propos relèvent d'une perspective déficitariste envers les élèves intégrés pour qui le principe d'éducabilité, pourtant défendu dans un premier temps, semble ne plus pouvoir s'appliquer. L'intégration serait en fin de compte une réforme sans changement social, puisqu'elle ne parvient à infléchir ni les conceptions des enseignants ni leurs pratiques pédagogiques.

5. Discussion

Nos données donnent à voir une position majoritairement sceptique des enseignant-e-s devant la réforme bernoise instituant l'intégration. Au-delà d'un discours d'adhésion au principe d'éducabilité, leurs propos se focalisent essentiellement sur les limites de réalisation de ce paradigme mettant en danger leur identité professionnelle et le "bien être" des élèves eux-mêmes.

En effet, au niveau des conceptions des acteurs, c'est bien les situations de rupture et de crise qui prédominent dans notre terrain: nos entretiens montrent que les enseignant-e-s ne savent pas comment réagir face à l'intégration-inclusion, l'incertitude prévaut, ils sont en plein Vu jaded (WEICK, 2003). Le désengagement des enseignant-e-s semble être en partie dû à des éléments structurels: un programme très chargé qui engendre des pratiques plutôt

transmissives; un manque de ressources de divers ordres; le délai d'obtention des aides; les mesures de soutien en elles-mêmes, qui sont jugées bien trop restreintes; des équipes pédagogiques peu stables; l'horaire "saucissonné" qui nourrit un travail en silo et le maintien d'un modèle sélectif et filiarisé qui regroupe et hiérarchise les élèves selon leur niveau scolaire.

La forme scolaire n'est donc pas interrogée mais légitimée; en fin de compte, c'est le principe même de l'intégration qui est problématique, jugée "utopique", mais ce n'est pas l'école en soi. Cette situation est caractéristique d'une phase de rupture qui peut potentiellement amener à un processus de changement social : au niveau des institutions, le paradigme séparatif constitue l'irréversibilité de départ, lequel a été remis en question et est entré en rupture, le paradigme intégratif émergeant comme reconstruction, non sans heurter les professionnels censés le porter.

En l'état, il semblerait que le fonctionnement institutionnel ne rende pas faisable la réussite des élèves intégrés, confirmant la nécessité de transformation du système scolaire dans son ensemble. Les résultats montrent effectivement un paradoxe à deux niveaux. D'une part, on constate une critique des obstacles institutionnels et leur légitimation au sein de la forme scolaire, en particulier à travers les évaluations et le processus de sélection qui valide le sentiment de compétence et l'identité professionnelle des enseignant-e-s. Une école inclusive, où tout le monde réussirait, serait-elle encore une école ? L'inclusion scolaire, censée être « pour tous » ne reviendrait en fait qu'à « l'intégration de certains » (RAMEL; NOËL, 2017). Le paradigme de l'inclusion semble encore loin de pouvoir faire concurrence aux logiques normalisantes qu'il est appelé à questionner dans sa finalité transformatrice. D'autre part, tout en se disant dépassés et seuls, les enseignant-e-s affirment vouloir sauvegarder ce qui fait leur position sociale et leur responsabilité, soit leur capacité à maintenir la forme scolaire, en particulier dans sa construction du "niveau scolaire" des élèves.

Cette tension nous semble révélatrice du discours centré sur l'autonomie professionnelle de la nouvelle gestion publique. En effet, selon Giauque (2017), depuis les années '90, on constate l'avènement d'une gouvernance étatique à distance ou par indicateurs qui induit une plus grande bureaucratisation axée sur la reddition de compte de la part des acteurs du terrain. Malgré son imposition top-down, cette approche de gestion des politiques publiques se mettrait en place à travers un « discours gestionnaire célébrant la responsabilisation et l'autonomisation des professionnels » (p. 12), ce qui engendrerait une intériorisation des contraintes et l'impossibilité de questionner les modèles à l'œuvre. L'enseignant-e se voit porter la responsabilité du succès du changement alors que son action ne s'en retrouve pas plus facilitée, si ce n'est entravée. Paradoxe s'il en est, dans un paradigme inclusif se voulant transformatif à travers l'empowerment de ses acteurs. Ces considérations

sont éclairantes pour situer les propos des enseignants et pour réfléchir aux liens entre les politiques éducatives inclusives et cette nouvelle forme de gouvernance.

Dans ses principes, l'inclusion demande une transformation de la hiérarchie des valeurs sociales, l'école devenant un lieu de solidarité, de justice et de cohésion sociale plutôt que de performance et de sélection économiques. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'attitude des enseignants face à l'inclusion met en lumière leur désarroi de devoir transformer leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques, dans une organisation scolaire incompatible, interrogeant ainsi le sens même d'un projet de société qui semble antinomique.

6. Conclusion

Dans cet article, nous avons montré comment une tendance internationale, l'intégration-inclusion scolaire, se traduit dans un contexte local, le canton de Berne. Au regard des phases successives d'appropriation des textes onusiens par un pays, un canton et enfin un système scolaire spécifique, nous avons mis en évidence les exigences du paradigme inclusif en ce qui concerne la forme scolaire. Les particularités du contexte suisse et les réformes en cours au sein du canton de Berne ont par la suite été présentée, mettant en lumière un modèle hybride intégration-inclusion favorable à une traduction plutôt édulcorée et prudente, mais ayant mené à des transformations institutionnelles concrètes, bien qu'incomplètes en regard aux objectifs de l'UNESCO.

À partir d'un cadre théorique opérationnel pour l'analyse des changements sociaux, nous avons ensuite mis en évidence comment les enseignants et enseignantes conçoivent cette réforme et y réagissent, afin de documenter le changement opéré. L'intégration-inclusion est aujourd'hui contestée, nos analyses mettant en lumière plusieurs obstacles relevant du manque de ressource et de l'immutabilité de la forme scolaire. Nos analyses tendent à montrer que l'inclusion peut être considérée comme un changement social en train de se faire, le processus se trouvant à une phase cruciale de rupture, sans qu'il soit possible de déterminer dans quelle direction il va être orienté. Le désarroi des enseignant-e-s semble indiquer qu'un débat social serait souhaitable afin de choisir dans quelle direction et sur quelles valeurs orienter l'école pour les décennies à venir.

Le changement étudié dans cet article, à l'échelle d'un canton suisse, met en évidence des tensions au développement du paradigme inclusif qu'on retrouve dans d'autres contextes. (HARDY; WOODCOCK, 2015). A l'échelle internationale, le paradigme inclusif n'est pas seul à orienter les politiques éducatives. D'autres logiques sont à l'œuvre. Waitroller (2020) montre notamment que le néolibéralisme, en tant que paradigme économique, culturel et

politique, est en soi une entrave à l'inclusion scolaire. En effet, la distribution inégale des ressources qu'il engendre, l'idéologie de validisme sur laquelle il repose et l'instrumentalisation de la participation démocratique ont pour conséquence de limiter toute tentative de transformation réelle des systèmes scolaires, puisque l'école est amenée à garder son rôle de sélection des élites. L'inclusion scolaire deviendrait alors un "inclusionisme sélectif" qui serait loin de profiter à tous les groupes minorisés, mais ne servirait finalement que les intérêts des groupes dominants.

Comment soutenir le changement en reconnaissant la force des entraves actuelles au paradigme inclusif? Un premier pas serait à notre avis de reconnaître ses implications transformatives et questionner, voire négocier collectivement la forme scolaire, afin que les changements soient portés par tous et toutes, sans exception.

Bibliographie

ALTER, N. *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF, 2000.

BALL, S. J. *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*. Bristol: Policy Press, 2008.

BALUTEAU, F. *École et changement: une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan, 2003. p. 1-214.

BLAIS, M.; MARTINEAU, S. L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, n. 2, p. 1-18, 2006.

BENOIT, H. Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire: histoire ou actualité? *La nouvelle revue de l'AS*, 31, p. 91-100, 2005.

BERGERON, L.; ROUSSEAU, N.; LECLERC, M. La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39, n. 2, p. 87-104, 2011.

BERNOUX, P. *Sociologie du changement. Dans les entreprises et dans les organisations*. Paris: Seuil, 2004.

CONFÉDÉRATION SUISSE. Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. *Confédération helvétique*, Berne.

CONFÉDÉRATION SUISSE. *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. n.d. Disponible em : <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international0/ueber-einkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>. Acesso em: 1.09.2023.

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

CONSEIL EXECUTIF (BERNE). *Pédagogie spécialisée: rapport du conseil exécutif*. Berne. Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2018.

CROS, F. *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan, 2004. 2747568121.

CROZIER, M.; FRIEDBERG. *L'acteur et le système*. Paris: Seuil, 2007.

CURCHOD-RUEDI, D.; RAMEL, S.; BONVIN, P.; ALBANESE, O. *et al.* De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7, n. 2, p. 135-147, 2013.

DIRECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (BERNE). *Rapport relatif à l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire (OMPP)* Berne., Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2007.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

EBERSOLD, S.; DETRAUX, J.-J. Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7, n. 2, p. 102-115, 2013.

GATHER THURLER, M. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF, 2000. 2710114682.

GOYER, R.; BORRI-ANADON, C. Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *McGill Journal of Education*, 54, n. 2, p. 194-205, 2019.

GIAUQUE, D. Préface. In: PARAZELLI, M. e RUELLAND, I. (Ed.). *Autorité et gestion de l'intervention sociale. Entre servitude et acte de pouvoir*. Québec et Genève: Presses de l'Université du Québec et Editions ies.

GIORDAN, A. *Apprendre!* Editions Belin, 2016.

GROSSETTI, M. *Sociologie de l'imprévisible*. Paris: PUF, 2004.

HALLÉE, Y.; GARNEAU, J. M. L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche: de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38, n. 1, p. 124-140, 2019.

HARDY, I.; WOODCOCK, S. Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19, n. 2, p. 141-164, 2015.

HEER, S.; AKKARI, A.-J., 2003, *Recherches sur l'enseignement, les didactiques disciplinaires et la formation des enseignants: regards croisés*. 71-91. Disponible em: <http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/ActesForumRecherche.pdf>.

HONORÉ, B.; BRICON, J. *Former des enseignants: approche psychosociologique et institutionnelle*. Toulouse: Privat, 1981. 2708974181.

HOUSSAYE, J. *La pédagogie traditionnelle: une histoire de la pédagogie; suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Ed. Fabert, 2014. 2849222542.

HUBERMANN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation.* UNESCO/BIE, 1973.

KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif.* Paris: Armand Colin, 2011. 220027114X.

KRONENBERG, B. *Pédagogie spécialisée en Suisse. Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation.* Berne. 2021.

LAHIRE, B. La Variation des Contextes en Sciences Sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51, n. 2, p. 381-407, 1996.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Politiques éducatives. La mise en œuvre.* Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2015. 224 p. 9782130606673.20

CANTON DE BERNE : Loi sur l'école obligatoire. Berne, canton de Berne 2022.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines.* Bruxelles: De Boeck, 2003.

NOËL, I. *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Du sens à la mise en actes.* 2014. (Doctorat) -, Université de Fribourg, Université de Fribourg.

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DU CANTON DE BERNE. *Loi sur l'école obligatoire (LEO)* Berne, 2001.

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DU CANTON DE BERNE. *Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières.* (OMPP) Berne, 2007.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU). Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). ONU, New York, pp.

PELLETIER, L.; ALLENBACH, M.; ST-VINCENT, L.-A. Éducation inclusive: Pleins feux sur leadership et collaboration. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, n. 95, 2023.

PFISTER, M.; JUTZLI, M.; STRICKER C.; BURGNER, N.. *La scolarisation spécialisée intégrée dans le canton de Berne. Cinq projets d'intégration réussis.* Berne: Planification de la formation et de l'évaluation (BiEv). Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2016).

POTVIN, M. La centralité de l'éducation inclusive, pour une école «capacitante». *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, n. 7, p. 9-22, 2020.

RAMEL, S.; BENOIT, V. Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? In: DOUDIN, P. A.; CURCHOD-RUEDI, L., et al (Ed.). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* Québec: PUQ, 2011. p. 203-224.

RAMEL, S.; NOËL, I. De l'intégration de certains à l'éducation pour tous: partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re) penser leur formation. *Éducation comparée, nouvelle série*, n. 18, p. 151-171, 2017.

RAMEL, S.; VIENNEAU, R. Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In: PRUD'HOMME, L.; DUSCHESNE, H., et al (Ed.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 2016. p. 25-37.

RAMEL, S.; VIENNEAU, R.; PIERI, M.; ARNAIZ, P. Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In: PRUD'HOMME, L.; DUSCHESNE, H., et al (Ed.). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 2016. p. 39-52.

SIEBER, J. *Le changement pédagogique : un processus entre acteurs, organisation et institution. Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois : entre changements et inertie*. 2022. (Doctorat) -, Université de Neuchâtel et Haute école pédagogique du canton de Vaud, Neuchâtel.

STRICKER C.; PFISTER, M. *Évaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire*. Berne: Planification de la formation et de l'évaluation (BiEv). Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2015.

STRICKER C.; PFISTER, M. *Elèves ayant droit à une scolarité spécialisée et élèves bénéficiant de leçons de soutien pédagogique spécialisé: une étude longitudinale entre les années 2005-2006 et 2010-2011. Rapport Partiel*. Berne: Planification de la formation et d'évaluation (BiEv). Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013.

THÉORÊT, M.; GARON, R.; HRIMECH, M.; CARPENTIER, A. Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International review of education*, 52, p. 575-598, 2006.

TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Ascd, 2014. 1416618600.

UNESCO. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO, 1994.

UNESCO. *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO, 2017.

UNESCO. *Inclusion et Education: tous sans exception*. UNESCO, 2020.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Editeur, 2011.

WAITOLLER, F. R. Why are we not more inclusive? Examining neoliberal selective inclusionism. In: *Inclusive education: Global issues and controversies*. Brill, 2020. p. 89-107.

WEICK, K. E. *Sensemaking in organizations*. Sage, 1995. 080397177X.

WEICK, K. E. L'effondrement du sens dans les organisations: L'accident de Mann Gulch. VIDAILLET, Bénédicte, coord., *Le sens de l'action. Karl Weick: sociopsychologie de l'organisation*. Paris: Vuibert, p. 59-86, 2003.