



**RED.**

**REVUE PLURIDISCIPLINAIRE D'ÉDUCATION  
PAR ET POUR LES DOCTORANT·ES.**



# LES RÉFORMES

PROCESSUS DE CHANGEMENT ET CONSÉQUENCES

Volume 1 numéro 1 2022

---

NUMÉRO THÉMATIQUE

La revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorants (RED) est une revue en ligne et en accès libre. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais menés par de jeunes chercheurs/euses (doctorant-es et post-doctorant-es).

Les numéros intègrent à la fois des éléments des sciences de l'éducation mais aussi d'autres disciplines.

---

Numéro de série internationale : ISSN 2813-4400

Open Access Publications  
Bibliothèque de l'Université de Genève  
Creative Commons Licence 4.0



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Tous les articles de ce numéro sont mis à disposition sous licence *creative commons* par leurs auteurs respectifs

Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorants (RED)

Université de Genève  
Bd du Pont d'Arve 40 | 1211 Genève 4 - Suisse

<https://oap.unige.ch/journals/red/>

# LA NOUVELLE ECOLE DE L'ACCUEIL : UNE RÉFORME À CONTRE-COURANT ?

**Carole Fumeaux**, *Université de Fribourg*

N° ORCID : 0000-0003-2066-1837

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e998

## Résumé

Dans un contexte éducatif défendant de plus en plus une école à visée inclusive, l'ouverture à Lausanne d'une « École de l'Accueil » exclusivement réservée aux élèves migrant·es du degré post-obligatoire du canton de Vaud interpelle. À travers l'analyse et la confrontation des discours prenant place dans le champ de la recherche, dans celui des institutions scolaires et au sein des établissements de formation, cette réforme à contre-courant révèle une dimension politique, marquée par des rapports de pouvoir, qui expliquent le paradoxe observé sur le plan pédagogique.

## Mots-clés

École inclusive ; classes d'accueil ; catégorisation ; discours ; culture

## Abstract

The opening of an “École de l'Accueil” only reserved to migrant students is unexpected within an educational context increasingly defending a policy aiming toward inclusion. Through the analysis and confrontation of discourses taking place in the field of research, as well as in that of educational institutions or in school structures, this counter current reform reveals, at the political level, power relations explaining the acknowledged educational paradox.

## Keywords

Inclusive school; allophone students' classes; categorization; discourses; culture

## INTRODUCTION

**E**n août 2021, une nouvelle École de l'Accueil (EdA) de niveau post-obligatoire a ouvert ses portes à Lausanne. Les Classes d'Accueil de la Scolarité Post-Obligatoire (CASPO), jusqu'alors incluses dans la structure préprofessionnelle de l'École de la Transition (EdT) sur plusieurs sites cantonaux, ont ainsi été regroupées dans un seul bâtiment lausannois<sup>1</sup>, dans le cadre d'une nouvelle institution réservée exclusivement aux allophones. Cette réforme interpelle car elle semble s'inscrire à contre-courant des politiques éducatives actuelles qui favorisent la mise en place de dispositifs inclusifs et qui sont soutenues, tant par les chercheurs/euses en sciences de l'éducation - Abdallah-Pretceille

---

<sup>1</sup> La décision de sortir les classes d'accueil du giron de l'École de la Transition avait été prise en 2018 par le Politique et aurait dû être effective déjà en 2020.

(1992), Felouzis (2003) et Rousseau (2015) - que par le département vaudois de l'instruction publique<sup>2</sup>. Cet article rend compte du volet de notre recherche doctorale qui s'intéresse à comprendre cette décision à travers les motivations des dirigeant·es et des enseignant·es, l'histoire de l'institution, ainsi que l'évolution du contexte socio-politique depuis l'instauration des CASPO dans le canton. Elle réfléchit aussi à la pertinence d'un dispositif non inclusif, en prenant en compte le ressenti des élèves ainsi que leurs attentes en termes d'intégration et de formation.

Plus précisément, nous proposons, afin de mettre en évidence le paradoxe relevé, d'analyser les discordances entre les discours émis à différents niveaux – *les discours rhétoriques* portés par les autorités, *les discours structuraux*, propres aux établissements scolaires et *les discours factuels* ou stratégies marquant les pratiques de l'école<sup>3</sup> (Allemann-Ghionda in Perregaux 2001). Nous nous intéressons ainsi aux divers positionnements exprimés tant au niveau de la recherche, qu'au sein des institutions, des établissements et des groupes de travail mobilisés avant l'ouverture de l'EdA. Cette approche est pertinente car la structuration contingente de l'espace social dépend en grande partie des discours qui, comme *pratique articulatoire fondamentale* (Durin, 2018, p. 137), occupent un rôle majeur. Ainsi, « l'activité de communication – entendue comme la création des cadres pratiques dans lesquels les sujets développent des échanges signifiants – joue un rôle structurant, et non accessoire » (Jeanneret, 2008, p. 18-19) et « le pouvoir des mots est réel (...) surtout s'ils catégorisent des élèves » (Robert & Tondreau, 2011, p. 207). L'analyse de ces discours – dans une optique praxématique décortiquant les pratiques langagières qui participent activement à la construction intersubjective du sens - nous permet de comprendre le poids qu'ils ont exercé sur ce processus décisionnel. Elle éclaire aussi sur les enjeux politiques, sociaux et éducatifs défendus par les différent·es acteurs/trices, concerné·es par cette réforme. Nous soutenons en effet que tout changement social ne peut être compris qu'en considérant que c'est l'aspect autopoïétique de la culture, évoluant dans un champ éminemment politique marqué par la tension entre contrainte et liberté, qui autorise ou empêche ce changement. Nous chercherons ainsi à en préciser le dynamisme et les résistances. D'autres recherches ont noté « des importantes contradictions entre la rhétorique de l'intégration (de laquelle tous les systèmes scolaires se réclament) et la tentation toujours présente dans le quotidien de la séparation » (Allemann-Ghionda in Perregaux, 2001, p. 271). Nous retenons cette hypothèse afin de la vérifier sur le terrain, en confrontant les différents niveaux de discours précités. L'analyse des stratégies, possiblement contradictoires, exprimées à travers ces discours nous permettra d'explicitier une décision, qui détone relativement aux tendances pédagogiques actuelles.

## DES DISCOURS AUX VOIX DISCORDANTES

### DES DISCOURS RHÉTHORIQUES SOUTENANT L'INCLUSION DES ALLOPHONES

**A**u niveau international, le cadre fixé en 1994 par la déclaration de Salamanque stipule que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires » qui « constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires (...) en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (UNESCO, 1994, art.2). La déclaration précise encore que : «

<sup>2</sup> Selon le concept 360 degrés : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>

<sup>3</sup> Ces pratiques se réfèrent à celles des établissements et à celles des acteurs/trices y évoluant.

l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières (...) ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles » (UNESCO, 1994, art.3).

Dans le même esprit, dans le cadre de Swissuniversities, des chercheurs/euses recommandent régulièrement une « scolarisation respectueuse de l'égalité des chances des (...) élèves issus de la migration » (Kappus, 2020, p.5) et demandent l'inclusion de l'ensemble des élèves, soit également des allophones, dans des structures ordinaires. Ces études montrent que cet objectif d'équité repose sur une politique éducative inclusive puisque « les enfants progressent davantage et de manière plus efficiente s'ils sont intégrés que s'ils sont scolarisés de manière séparative » (Sahra in Haenni Hoti, 2015, p.55). Sur le plan romand, et ce depuis 1972, la CDIP<sup>4</sup> « réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (CDIP, 1991 in Perregaux 2001, p. 308). Sur le plan législatif, il est également affirmé que la fréquentation de l'école ordinaire est « considérée comme un droit fondamental à l'éducation pour chaque enfant, et l'intégration scolaire comme un moyen de combattre les attitudes discriminatoires afin d'édifier une société respectueuse de chacun » (LPS, 2019, p.5-6). Se réclamant de ce principe d'équité, le discours rhétorique récent de la direction générale de l'enseignement post-obligatoire du canton de Vaud précise aussi que « le concept cantonal s'appuie sur le principe d'inclusion défini par Ainscow (2020) comme un processus visant à trouver les meilleures façons de répondre à la diversité » (DGE<sup>5</sup>, 2021, p.3). Nous observons ainsi que la nouvelle EdA, dont l'instauration renforce le caractère ségrégatif des classes d'accueil, s'inscrit en contradiction avec les stratégies défendues par les discours rhétoriques tenus au niveau international, national ou régional.

## DES DISCOURS SCIENTIFIQUES IGNORES

Ces discours rhétoriques font écho à ceux des chercheurs/euses en sciences de l'éducation qui relèvent que l'école inclusive répond à « un principe éthique qui donne droit à tout enfant de fréquenter l'école ordinaire » (Parisi & Suchaut, 2019, p. 16), un droit qui « ne concerne pas les seuls enfants en situation de handicap, mais l'ensemble des élèves – quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, sociales et culturelles » (Parisi & Suchaut, 2019, p.15). Ce point de vue éthique défendant l'inclusion, rejoint notamment celui de Plaisance et al. (2007) et est étayé, sur un autre plan, par des constats d'ordre psychologique, notant que « malgré une exposition à l'adversité souvent importante, les enfants immigrants et réfugiés ne présentent en moyenne pas plus de problèmes de santé mentale que leurs pairs de la société hôte » (Rousseau, 2015, p.63). En outre, les résultats scolaires des enfants migrants ou allophones ne sauraient non plus constituer une entrave car « en ce qui concerne les élèves de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse, des données récentes quant à leur réussite scolaire démontrent qu'ils ne constituent pas dans leur ensemble une population scolaire à risque (Mc Andrew, Ledent & Murdoch, 2011) » (Borri-Anadon & al., in Rousseau, 2015, p.57). Ce dernier point est par ailleurs corroboré par les résultats PISA, démontrant que « le lieu de naissance, la langue parlée à la maison et le milieu socio-économique, quant à eux, n'exercent plus d'effets significatifs sur les performances en français et en mathématiques » (Ntamakiliro & Suchaut, 2014, p.31). De plus, si cet enclassement dans un dispositif séparatiste interroge sur les plans de l'éthique, de la psychologie et de l'efficacité, choisir

---

<sup>4</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

<sup>5</sup> Direction générale de l'enseignement post-obligatoire dans le canton de Vaud.

l'allophonie comme unique critère de regroupement pose problème en amont, car les élèves migrant·es « forment un groupe hétérogène dont les expériences personnelles, familiales, culturelles et scolaires sont extrêmement variées » (Borri-Anadon et al., in Rousseau, 2015, p. 55), voire même fortement polarisées (Bader & Fibbi, 2012, p. 8). Pourtant, malgré les études évoquées ci-dessus « l'explication de l'échec scolaire, qui privilégie les différences culturelles, a longtemps prévalu, comme si, dès que des "étrangers" sont en cause, c'est leur altérité même qui constitue le fait explicatif d'une situation considérée comme anormale » (Varro, 1997, p. 77). Il y a ainsi lieu d'être attentif·ve à ce que des convictions ne légitiment pas les politiques éducatives en lieu et place des résultats de la recherche.

## DES DISCOURS STRUCTURAUX ET FACTUELS CLIVES

Les discours factuels (Allemann-Ghionda in Perregaux, 2001) que nous avons récoltés lors des entretiens<sup>6</sup> avec les professionnel·les gravitant autour de l'EdT et de la nouvelle EdA s'inscrivent dans une forte polarisation ; de fait, le groupe de travail composé principalement d'enseignant·es de classes d'accueil et mis sur pied par la direction au sein de l'EdT avant l'ouverture de la nouvelle structure, a « choisi de fonctionner en deux sous-groupes afin d'aborder les thématiques par affinité idéologique » (Rapport final des groupes de travail, 2020, p. 4)<sup>7</sup>. Ainsi, leur rapport conjoint fait état de nombreuses tensions - qu'un membre de la direction de la DGE<sup>8</sup> a par ailleurs comparées « à celles prévalant lors des négociations de Yalta ».

Le point de discorde principal se rapportait au choix de la localisation de la future EdA. Le groupe B défendait le maintien de l'option « multisites » - partagés avec l'EdT - comme une condition à l'intégration; ceci renforçait les liens avec le tissu professionnel local, les élèves francophones et les attentes de la scolarité obligatoire puisque que « en étant coupé des autres classes, on perd le fil » (Enseignant·e d'accueil – 2). Le groupe A, quant à lui, soutenait l'ouverture d'un seul site - option qui a été retenue - au titre que : « C'est bien pour les P8<sup>9</sup> de se brasser et de se mélanger avec les autres élèves, des classes Profil<sup>10</sup> par exemple, mais pas avant, pas pour les élèves des classes d'accueil. Ceux-là, il faut les garder au chaud » (Responsable des classes d'accueil – 1).

Ce groupe avançait des avantages organisationnels, permettant un accueil plus cadrant d'élèves considéré·es comme particuliers/ères et souvent issu·es de situations difficiles, en rejoignant l'idée qu'il fallait créer « un espace protégé et se centrer sur le besoin d'atterrissage du migrant car on ne peut rien construire, ni approcher aucun apprentissage avant que le migrant ne soit vraiment « là » » (Responsable de l'UMA-1<sup>11</sup>)<sup>12</sup>. Selon le groupe A, « la perpétuelle théorie d'éviter de ghettoïser

---

<sup>6</sup> A ce stade de notre recherche, nous avons mené 30 entretiens, 19 avec des professionnels de l'éducation et 11 avec des étudiant·es d'une durée moyenne de 60 minutes. Ceux-ci sont complétés par une dizaine de périodes d'observation dans des classes d'accueil ainsi qu'un questionnaire envoyé à tous les enseignant·es intervenant dans ces classes réservées aux allophones avant l'ouverture de l'EdA.

<sup>7</sup> Ces sous-groupes seront nommés ci-dessous « groupe A » et « groupe B ».

<sup>8</sup> Toutes les références anonymisées, mentionnées ci-dessous en italique se rapportent aux personnes entendues en entretien. Les propos extraits de ces entretiens sont eux aussi reproduits ici en italique.

<sup>9</sup> Classes réservées, au sein de l'EdT, aux élèves allophones ayant pour la plupart déjà fréquenté une structure d'accueil.

<sup>10</sup> Classes des élèves non allophones à l'EdT ayant majoritairement suivi leur scolarisation en Suisse.

<sup>11</sup> Unité Migration Accueil du canton de Vaud.

<sup>12</sup> A ceci les membres du groupe B répondent que « *il faut réfuter la logique des structures closes et aussi parler du décollage !* » (Enseignant·e d'accueil et responsable académique).

les migrants – très chère souvent au PS<sup>13</sup> – doit être relativisée (...) car le migrant est tout d'abord un être fragilisé qui a besoin d'être protégé » (Enseignant-e. en classe d'accueil-1). En d'autres termes, on adhère au postulat que « l'inclusion ne peut pas être mise en avant pour des élèves mal à l'aise qui ont envie de se retrouver avec des jeunes qui « leur ressemblent » » (Responsable de l'UMA – 2). Dans cette optique, « l'école et les classes d'accueil doivent – au début – fonctionner comme un « cocon » » car elles existent pour « éviter que le migrant ne se retrouve dans un milieu hostile » (Responsable des classes d'accueil – 1). À une perception victimisante des élèves allophones, s'ajoute ainsi ici une appréhension des autres élèves, dont un-e enseignant-e du groupe B discute la pertinence :

« C'est aussi une manière de considérer les autres comme étant un danger... enfin... moi je trouve que c'est une vision ... enfin moi je peux pas cautionner ça... parce que je crois pas que les élèves suisses sont un danger pour les élèves issus de la migration... » (Enseignant-e d'accueil – 3).

Nous remarquons que le discours du groupe A contredit les constats scientifiques relevés ci-dessus, n'attribuant pas de troubles psychologiques spécifiques à ces élèves (Rousseau, 2015) qui justifieraient de les « garder au chaud », ni une homogénéité des allophones (Borri-Anadon in Rousseau, 2015), qui pourrait les inciter à souhaiter rester avec ceux et celles « qui leur « ressemblent » ». En effet, la population des classes d'accueil est polymorphe et « les problématiques qu'elle nous pose se déclinent sur un large éventail d'analyses (...) les écoliers immigrés qui fréquentent nos écoles ne sont, au plan juridique et, dans les faits, ni égaux avec leurs camarades suisses, ni égaux entre eux<sup>14</sup> » (Bulliard Mangili in Perregaux, 2001, p. 89). Cette hétérogénéité a par ailleurs été relevée par le groupe B - notant que « le fait d'être allophone ne constitue pas une catégorie en soi et il y a d'autres marqueurs sociaux tout aussi importants » (Enseignant-e d'accueil – 2). Des membres de ce groupe soulignaient par exemple que « dans cette classe-là tu as tout : un peu zéro, un peu gymnase » (Enseignant-e d'accueil – 4). Ce constat rejoint le discours des professionnel·les extérieur·es à l'école, soulignant que « certaines personnes parlent pas ou très très peu le français mais par contre ont un niveau scolaire (...) parce qu'elles ont été scolarisées (...) l'équivalent du gymnase... alors que d'autres ont peut-être jamais été à l'école » (Responsable EVAM<sup>15</sup>).

Nous élargissons maintenant notre critique de la catégorisation des élèves allophones à celle d'une construction identitaire qui leur serait particulière, entendu qu'ils/elles « ont une appartenance plurielle, car leur lien avec le pays d'origine reste fort et ils doivent se construire avec plusieurs référentiels, toujours imprégnés d'une culture familiale très forte et différente » (Responsable de l'UMA – 2<sup>16</sup>). Cette perception amène un-e représentant-e du groupe A à avancer que ces élèves « vont devoir en quelque sorte « se déshabiller » de leur culture pour en mettre une autre et ceci ne

---

<sup>13</sup> Le Parti socialiste suisse.

<sup>14</sup> Les jeunes abordé·es lors de notre étude viennent effectivement d'horizons très divers : certain·es débarquent d'un avion et d'autres ont marché des années sur la route de l'exil, certain·es ont voyagé seul·es et d'autres ont rejoint leur mère ou leur famille, certain·es sont mineur·es et d'autres majeur·es, parfois marié·es et en charge d'un·e enfant. Certain·es, européen·nes, arrivent en Suisse dans le cadre des accords Schengen et d'autres se battent pour obtenir un permis et ne pas être refoulé·es, certain·es rêvent de rester et d'autres envisagent déjà de rentrer chez eux pour suivre des études universitaires, certain·es ayant un niveau de formation secondaire alors que d'autres apprennent encore le « métier » d'élèves. Autant de vies, d'espoirs, de rêves, de possibles, d'embûches et de personnes différent·es qui parfois parlent et comprennent le français et parfois peinent à dire quelques mots.

<sup>15</sup> Établissement vaudois d'accueil aux migrant·es.

<sup>16</sup> Cette conception nous interpelle car, à notre sens, nous relevons tous d'une pluralité identitaire et ce facteur ne saurait non plus justifier la séparation scolaire des élèves migrant·es ou allophones.

peut se faire que dans un endroit protégé» (Responsable des classes d'accueil – 1). Cette conception s'éloigne aussi des résultats d'une recherche parvenue « aujourd'hui à un certain consensus délaissant les thèses essentialistes, statiques et naturalisantes » (Candeau in Perregaux 2001, p. 29) qui ne peut admettre qu'une culture soit, même de façon imagée, comparée à un vêtement qu'il faudrait changer puisque « l'identité narrative » est un récit à plusieurs voix » (Collin, 1999, p.204). En effet, « tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore » (Lahire, 2001, p. 50). Ainsi, concevoir que des élèves devraient « se déshabiller de leur culture pour en mettre une autre » revient à les enfermer dans des « identités prisons » et à oublier que « la socialisation amène l'acteur à acquérir un vaste vestiaire où endosser *créativement* – nous soulignons - un répertoire de rôles selon les circonstances » (Le Breton, 2004, p. 58). Cette compétence interprétative nous semble en effet centrale si l'on veut envisager une forme d'intégration dépourvue de toute tendance assimilationniste.

Au cours des entretiens, une perception différente du rôle de l'enseignant-e de classe d'accueil a été relevée. Si les deux groupes observent que l'intégration de ces élèves dans des classes ordinaires demande de « former les enseignants à avoir des élèves allophones, vraiment allophones dans leur classe » (Enseignant-e d'accueil – 3), au sein du groupe B, on dénonce :

« J'ai, j'ai quand même quelques enseignants qui m'ont dit ... mais qui m'ont dit ! : « je ne peux pas les sauver tous » ... et...et... et là moi ça me fait très, très peur parce que ... non on n'est pas là pour sauver (...) on est là pour donner des outils (...) alors c'est bienveillant mais... c'est une bienveillance qui devient, à mon avis, maltraitante à un moment donné » (Assistante sociale à l'EdT).

Ainsi, même si « c'est beaucoup plus facile en tant que prof d'être dans la posture du sauveur (...) un truc qui est un peu... euh... maladié quoi ! » (Enseignant-e d'accueil – 3), les représentant-es du groupe B remettent en question l'approche quelque peu « messianique » de certain-es enseignant-es, répondant à la perception – dénoncée plus haut – que les élèves allophones seraient particulièrement démunis-es.

## RETOUR SUR LES CONDITIONS D'ENONCIATION

### LE CHAMP DU POLITIQUE AU NIVEAU MESO

**C**omment comprendre que les intentions du groupe A, dont les propos contredisent pourtant tant les discours rhétoriques que la plupart des résultats de la recherche, se soient imposées au détriment de celles du groupe B<sup>17</sup> ? Ce paradoxe peut être expliqué en revenant sur les conditions d'énonciation des discours.

L'analyse des discours est pertinente puisque la culture, dans laquelle ou contre laquelle se loge toute réforme, a un caractère communicationnel. En effet, « lorsqu'on communique, on mobilise des connaissances que l'on présuppose culturellement partagées, afin de faire sens » (Frame, 2021, p. 43), dans un processus évolutif continu. Ainsi, c'est à travers les interactions – dont les discours, prenant siège dans une préfiguration donnée à un niveau profondément ancré de la socialisation que certains nomment habitus (Bourdieu & Passeron, 1972) en sont particulièrement représentatifs - que se construit une configuration. Celle-ci, renvoyant au « niveau de la prise en compte des

---

<sup>17</sup> Nous pensons ici plus spécifiquement à la création d'une EdA sur un site unique réservé aux élèves allophones, ce qui représentait l'enjeu principal des négociations au sein des groupes de travail.



conditions hic et nunc de la situation sociale dans laquelle on se trouve » (Frame, 2021, p.88), peut se comprendre comme une culture. Ce concept ne doit pourtant pas se définir comme une collection de « données » mais comme des « émergences », où « le sens émerge des configurations situationnelles dans lesquelles les activités se déroulent et sont co-construites par les acteurs en co-présence » (Mucchielli, 2006, p. 177). Là, se situe le cadre de la figuration ou de l'action posée<sup>18</sup>. Nous allons ainsi chercher à préciser dans quelle configuration ont émergé les discours qui nous occupent ou dans quel cadre figuratif se sont élaborées les différentes stratégies des acteurs/trices.

La prise en compte d'échelles, assumant que chacune est vraie en même temps, permet d'analyser finement ces interactions puisque « ce qui est observé à l'échelle macro-sociale et qui permet de repérer les régularités d'une culture, disparaît à l'échelle micro-sociale où les diversités culturelles et comportementales dominent » (Desjeux, 2002, p. 93). A notre sens, la distinction établie entre les discours rhétoriques, structuraux et factuels fait écho à celle opérée entre les échelles macro, méso et micro d'analyse du social. Les discours rhétoriques renvoient au niveau macrosocial, en s'inscrivant dans des dynamiques culturelles caractérisées par des relations anonymes. Au niveau mésosocial, les discours structuraux correspondent à des dynamiques culturelles portées par des participant·es, dont la majorité se connaissent personnellement et interagissent régulièrement au sein de communautés de pratiques, tels les établissements scolaires qui jouent ainsi un rôle déterminant quant à la performativité de ces discours. Enfin, les discours factuels, marqués par des interactions individuelles de face à face, au niveau microsociale, se rapportent aux relations directes vécues au sein de l'école. Dans l'analyse d'une réforme, cette distinction entre les échelles – qui « repose sur la nature des relations entre les « participants » aux cultures en question » (Frame, 2021, p. 60) – nous paraît primordiale ; en effet, on peut supposer que les relations de proximité, tout comme les discours qui les soutiennent, auront plus d'impact que les discours rhétoriques émanant d'émetteurs/trices lointain·es. Ceci explique qu'on ait constaté qu'en matière de mise en place de réformes, l'autonomie des systèmes scolaires « risque aussi d'annuler les bonnes intentions des discours rhétoriques » (Alleman-Ghionda in Perregaux 2001, p. 275), soit d'en contrer les aspects progressistes, en opérant une résistance non négligeable aux changements proposés dans les systèmes. Si l'on revient aux distinctions établies entre les trois échelles, on note qu'au niveau méso la force des discours structurants tient à la continuité des interactions directes qui le portent. Analogiquement, au sein même de ce niveau, se remarquent des continuités et discontinuités, influençant la force respective de certains discours antagonistes.

La longue histoire des CASPO – phénomène à prendre en compte car l'institution joue toujours un rôle essentiel entre l'individu et la société (Berger & Luckmann, 1991) – est éclairante sur ce point : les membres du groupe A, à la différence de ceux du groupe B qui étaient répartis sur plusieurs sites de l'EdT, partagent depuis longtemps le même lieu de travail et leur discours a été relayé par de multiples interactions de face à face. Il est aussi ressorti de nos entretiens que la mise à l'écart, faisant suite aux tumultes vécus au sein de l'EdT, de certains acteurs-clés par le département, n'a pas empêché des « interactions ventriloques » (Cooren, 2013), dans lesquelles on parle, et souvent inconsciemment « au nom de ». Cet entre-soi a permis l'émergence d'une « culture de l'accueil » et cette configuration, marquée d'une grande proximité, causa autant la performativité

---

<sup>18</sup> Nous nous référons ici au triptyque heuristique de Boutaud (1998) adopté par Frame (2021, p. 80).

du discours structurant porté par le groupe A<sup>19</sup> que le dénigrement de toute rhétorique extérieure<sup>20</sup>. Nous pensons ainsi que la configuration dans laquelle a pris place la réforme de cette école, marquée d'une histoire lourde de tensions, ayant même demandé une intervention du groupe Impact<sup>21</sup> a créé une situation où, « on a affaire à des décisions politiques », les acteurs/trices étant « un peu fatigués de tout ce qui s'est passé » (Responsable DGEP-3).

## DES DISCOURS ESSENTIALISTES MASQUANT LA DIMENSION DU POLITIQUE

Nous pouvons également relever un autre antagonisme : alors que des tensions d'ordre systémique expliquent la force des stratégies ayant défini cette réforme, les discours qui la légitiment prétendent la justifier par une différence ontologique des migrant·es quand bien même « l'idée d'une culture stable et distincte est une impasse philosophique » (Frame, 2021, p. 34<sup>22</sup>). La focalisation des discours du groupe A sur les multiples fragilités de ces élèves, considéré·es selon les termes de Payet comme « objets à réparer » (Gremion, 2017), s'inscrit dans une approche individualiste qui tend à « confiner l'accueil et l'intégration d'élèves allophones ou issus de l'immigration à la question de leurs besoins éducatifs particuliers » (Jacobs, 2018, p.67). Nous notons ici une démarche qui, au mépris de toute considération sociologique, a conduit à ignorer les effets de contexte, soit les mécanismes différenciateurs pouvant pourtant être « assimilés à des formes de discriminations institutionnelles » (Verhoeven, 2018, p.61), à l'origine des pratiques ségrégatives. La teneur politique de cette réforme a ainsi été masquée par un discours – refusant pas ailleurs toute remise en question<sup>23</sup> – qui a justifié un non-choix<sup>24</sup>, soit la négation de toute dimension progressiste.

Il est aussi frappant de constater que le discours du groupe A reprend les termes de celui qui, en parlant des élèves en situation de handicap, soutenait au siècle passé l'ouverture des classes de développement, un modèle porté par « la conviction que « des enfants avec des besoins particuliers se développent mieux dans un contexte protégé, c'est-à-dire dans des classes homogènes composées d'enfants qui partagent tous les mêmes problèmes » (Eckhart, Sahli Lozano & Blanc, 2012) » (Parisi & Suchaut, 2019, p.12). Cette similitude dans les discours renvoie au constat qu'aujourd'hui « les besoins particuliers d'apprentissage et le handicap sont des catégorisations (...) associées à des élèves issus des tranches sociales précarisées et/ou de la migration » (Jacobs, 2018, p.61), dans une approche stigmatisante qui persiste à l'égard des élèves migrant·es. En d'autres termes, nous constatons que « la société accepte mieux l'idée de devoir donner une place aux

---

<sup>19</sup> La force performatrice du discours, dépendant de cette proximité des acteurs/trices, explique aussi pourquoi l'enjeu principal était d'assurer la création d'une EdA sur un site unique excluant l'ensemble des enseignant·es extérieur·es, ce lieu étant par ailleurs celui auquel « appartenaient » déjà les membres du groupe A.

<sup>20</sup> A ce propos, avant l'ouverture de l'école, une experte universitaire, conviée à prendre part aux groupes de travail, nous a expliqué avoir été tout simplement mise à l'écart à un certain stade, sans autre explication.

<sup>21</sup> <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/groupe-impact/>

<sup>22</sup> Il y aura lieu, dans la suite de notre recherche, de préciser ce point en interrogeant certains concepts, tels ceux de « culture », « identité » ou « migrant·es » qui soutiennent les différentes catégorisations mentionnées dans des discours et participent à l'exclusion de ces élèves.

<sup>23</sup> A ce propos, le questionnaire présenté sur autorisation de la direction à l'ensemble des enseignant·es des classes d'accueil de l'EdT avait été très mal perçu par les enseignant·es du groupe A, offusqué·es que soit même questionnée la mise en place de l'EdA.

<sup>24</sup> Comme mentionné p.XXXX la décision de séparer les classes d'accueil avait déjà été prise par le Politique en 2018, écartant toute possibilité de mettre en œuvre le principe d'inclusion et laissant comme seul réel enjeu le choix de la localisation de l'école.

personnes nées ici avec une déficience, plutôt qu'aux personnes sans handicap nées ailleurs, quand cet ailleurs semble culturellement trop éloigné » (Ogay et al., 2013, p. 64). Face au paradoxe de vouloir intégrer l'élève en l'excluant (Doudin, 2009, p. 49), nous partageons le point de vue du Responsable DGEP – 3, notant que : « on pourrait faire mieux en termes d'inclusion, même si je pense que ce sera une structure valable ».

## CONCLUSION

L'approfondissement de notre étude demandera de considérer d'autres échelles. Au niveau macro, la prise en compte du contexte général apportera un éclairage intéressant sur le processus décisionnel, sachant que les stratégies des différents systèmes scolaires se rattachent à « l'orientation politique générale dominante à une certaine époque » (Alleman-Ghionda, 1994, p. 296). Ce grand angle permettra aussi d'amener la réflexion pédagogique vers des considérations éthiques, questionnant le fonctionnement même de nos sociétés, actuellement marquées par un glissement de paradigme où l'on passe « d'une lecture sociale à une lecture ethnoculturelle du monde, d'une politique égalitaire à une politique identitaire » (Durin, 2018, p.157). Cette dérive met à mal les principes mêmes de nos démocraties – tout comme le sens de l'éducation – puisque « les valeurs d'égalité et de diversité se trouvent dans un rapport de tension positive car l'une ne peut se passer de l'autre et vice-versa » (Ogay & Noël, 2017, p.214) ; aucune discussion liée à l'intégration ne peut ainsi se passer de cette réflexion<sup>25</sup> et ce n'est qu'à la lumière de ces considérations-là que l'on pourra juger du caractère réellement progressiste de cette réforme.

Si cette première analyse des discours a permis de considérer conjointement les mécanismes institutionnels « producteurs de différences » (Verhoeven, 2018, p.63) et les représentations des professionnel·les gravitant autour de cette nouvelle école, il reste à analyser les discours des jeunes gens, directement concerné·es par cette réforme. L'étude de notre deuxième corpus d'entretiens permettra de repenser le dispositif d'un point de vue pédagogique, en considérant les élèves comme des acteurs/trices compétent·es, dans une appréciation non déficitaire de leurs différences. Une première lecture de ces entretiens a déjà mis en évidence – alors que certain·es soutiennent que « d'avoir un peu moins de copains francophones pendant ces deux ans où ça va se passer... ça me semble le moindre mal » (Responsable UMA – 2) – que les propos, marqués d'une profonde solitude, de ces jeunes déplorent souvent que « depuis quatre ans je suis ici et jusqu'à maintenant je n'ai pas des amis... » (Étudiant·e de classe d'accueil). A notre sens, ces paroles, loin d'être anodines, ne peuvent être ignorées si l'on veut défendre une pédagogie progressiste, dont la dimension éthique n'existe qu'en envisageant l'autre (Levinas, 2006).

## REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and Equity in Education: Making Sense of Global Challenges. *Prospects*, 49,123-134.
- Alleman-Ghionda, C. (1994). *Multiculture et éducation en Europe*. Peter Lang.

---

<sup>25</sup> Cette question renvoie aussi à la nécessité d'interroger le statut des chercheur·euses et la posture permettant une approche scientifique ne se définissant pas hors de toute écologie humaine et responsable.

- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. CDIP - Commission éducation et migration.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Boutaud, J.-J. (1998). *Sémiotique et communication. Du signe au sens*. L'Harmattan.
- Collin, F. (1999). *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*. Jacob.
- Cooren, F. (2013). *Manières de faire parler : interaction et ventriloquie*. Le bord de l'eau.
- DGEP. (2021). Concept 360 Secondaire II, concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements postobligatoires.
- Desjeux, D. (2002). Les échelles d'observation de la culture. *Communication et organisation*, 22, 87-97.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Durin, E. (2018). Le cadrage des discours politiques européens sur les migrations : l'illusion des controverses. *Studii de lingvistică*, 8, 137-158.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 413-447.
- Frame, A. (2021). *Communication et interculturation : pour une approche sémiopragmatique en SIC*. Université de Bourgogne.
- Haenni Hoti, A. (2015). *Équité - discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif, migration et origine sociale*. CDIP.
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89, 57-69.
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité : Volume 1, La vie triviale des êtres culturels*. Hermes, Science Publications.
- Kappus, E.-N. (2020). *Recommandation "Éducation et Migration" dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques*, Chambre HEP - Swissuniversities.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Armand Colin / Nathan.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.
- Levinas, E. (2006). *Éthique et infini*. LGF / Le livre de Poche.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., & Murdoch, J. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec, perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux*

*arrivants, rapport d'enquête.* Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.

Mucchielli, A. (2006). *Étude des communications : nouvelles approches.* Armand Colin.

Ntamakiro, L., & Suchaut, B. (2014). *Connaissances scolaires et compétences mesurées par Pisa : Résultats aux épreuves cantonales et à Pisa : Quelles relations chez les élèves vaudois.* URSP.

Ogay, T., Gremion, M., & Noël, I. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambigüité des discours sur la différence. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 35 (1), 53-69.

Ogay, T., & Noël, I. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 211-228.

Parisi, F., & Suchaut, B. (2019). *La scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée Description et analyse au sein des établissements pilotes vaudois.* URSP.

Payet, J.- P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci & J.-C. Pa. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 3-18). University of Ottawa Press.

Perregaux, C. (2001). *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires.* L'Harmattan.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37,159-164.

Robert, M., & Tondreau, J. (2011). *École québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales.* CEC.

Rousseau, N., & Bélanger, M. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Presses universitaires du Québec.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Presses universitaires du Québec.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque & Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.

Varro, G. (1997). Les élèves étrangers dans le discours des institutions et des instituteurs. *Langage et société*, 80, 73-99.

Verhoeven, M. (2018). Rhétorique interculturelle inclusive et production scolaire des différences. *La Revue Nouvelle*, 8, 58-64.