

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/>

RÉDACTEUR/TRICE EN CHEF

Napoli Julia
Winz Kilian

RESPONSABLES DU NUMÉRO

Napoli Julia
Winz Kilian

COMITÉ ÉDITORIAL

Atitsogbe Kokou - UniL
Bornatici Christina - UniL
Bovey Fanny - HETSL
Fumeaux Carole - UniFR
Janin Loanne - UniNE
Lofti Yasmina - UniL
Louviot Maude - UniGE
Petschen Adrian - UniNE
Prost Marco - UniL
Sudriès Marie - UniGE
Tabin Mireille - UniFR

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Blandenier Gilles - HEP-BEJUNE
Capron Isabelle - HEP Valais
Felouzis Georges - UniGE
Ogay Tania - UniFR
Papadopoulos Ioannis - UniL
Zittoun Tania - UniNE

Propos liminaires



Note éditoriale

CHERCHER À SE FORMER, FORMER À PUBLIER... ET PENSER LE CHANGEMENT!

Julia Napoli, *Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0002-3328-4199

Kilian Winz, *Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0003-4079-5015

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e1018

RED : REVUE PLURIDISCIPLINAIRE D'EDUCATION PAR ET POUR LES DOCTORANT-ES

Pour ce premier numéro et par ce premier édito, il nous tient à cœur de vous présenter cette revue, qui voit le jour deux ans après sa création. RED est le fruit de discussions de deux doctorant-es en quête de savoirs mais sans vraiment savoir vers quels savoirs se tourner... RED est le fruit d'interrogations : En tant que doctorant-es, où pouvons-nous publier ? En tant que doctorant-es en sciences de l'éducation, à quelle(s) discipline(s) appartenons-nous ? Pouvons-nous seulement traiter un même sujet dans plusieurs disciplines ?

Formatrice, RED est une revue scientifique pensée pour proposer aux doctorant-es et post-doctorant-es un espace dans lequel ils peuvent se familiariser avec l'univers des publications scientifiques. Elle a pour vocation de former les doctorants à un double niveau : d'une part, former au processus éditorial et à l'évaluation d'articles, et d'autre part, former à l'écriture d'articles scientifiques.

Pluridisciplinaire, RED est une revue dont chaque numéro se construira autour d'un grand thème décliné en concepts théoriques ou empiriques qui permettront une approche pluridisciplinaire : les concepts choisis seront suffisamment larges pour concilier des articles des sciences de l'éducation et d'autres disciplines mais suffisamment précis pour permettre une cohérence et un intérêt scientifique.

RED : UNE REVUE FAITE DE RENCONTRES

Comme toute revue scientifique, RED a "pour vocation centrale la diffusion des savoirs et des connaissances, tout en étant garante de la validité scientifique de leur contenu, en veillant au bon déroulement du processus d'expertise tel qu'il a été défini par [ses] modalités de fonctionnement" (Robin, 2009, p.7).

Nonobstant, RED est également l'opportunité de multiples rencontres. Une rencontre entre doctorant-es au sein du comité éditorial mais aussi entre les auteurs/trices qui cherchent à se former

et les membres du comité qui les accompagnent tout au long du processus d'écriture. Une rencontre entre doctorant·es et expert·es lors des évaluations ouvertes où bienveillance rime avec transmission. Une rencontre entre les disciplines au sein de instances de RED qui mêlent des membres de différents horizons (diverses universités et hautes écoles de Suisse romande et différentes disciplines) mais également dans son contenu : RED est une revue pluridisciplinaire ancrée dans les sciences de l'éducation, mais invitant d'autres disciplines à interroger une thématique commune, autrement dit une thématique qui soulève des enjeux dans d'autres disciplines que celle des sciences de l'éducation.

UN PREMIER NUMERO SOUS LE SIGNE DU CHANGEMENT : MISE EN LUMIERE DES PROCESSUS DE REFORME

Le changement a, comme particularité première, de traverser l'ensemble des champs disciplinaires. En sciences de la nature, en sciences humaines ou à la croisée de ces deux grands courants, le changement est partout, constant, atemporel. De surcroît et de nombreux auteurs/trices l'ont démontré (Lascoume et Le Galès, 2005 ; Lipsky, 1980), il implique, le plus souvent, un grand nombre d'acteurs/trices. Dans un monde aux contours de plus en plus complexe, les sources et la fréquence de changement se multiplient (Ettayebi, Jonnaert & Lafortune, 2007 ; Perrenoud, 1998).

Dès lors, les auteurs/trices ont été invités à réfléchir à trois grandes thématiques autour des réformes : dans un premier temps, leur conception. Il s'agit ici de mieux cerner l'émergence des réformes, les enjeux contextuels, structurels et décisionnels. *In fine*, qui décide du changement et selon quels principes ? Dans un deuxième temps, ce numéro est l'occasion d'analyser la façon dont les différents acteurs/trices s'approprient les réformes et dans quelle mesure ils participent à redessiner les contours d'un changement décidé par d'autres entités. Enfin, dans un troisième temps, de nombreux·ses chercheur·es, et notamment Weick (1976), évoquent un couplage lâche ; autrement dit, les effets d'une politique ne correspondent pas aux attentes initiales. Les auteurs/trices ont pu nourrir cette réflexion en apportant des exemples empiriques sur ces formes de découplage et l'analyse des effets au sein de contextes singuliers et dans différentes disciplines.

En sciences de l'éducation, Joaquim Sieber, qui ouvre cette première partie de numéro fait appel à la réforme du Plan d'Etudes Romand (PER) pour saisir, de façon très fine, les processus de changement au sein de l'école francophone bernoise. En mobilisant le discours des acteurs/trices, il observe que, malgré cette réforme de grande ampleur au niveau nationale, le changement ne s'opère qu'à la marge au sein des classes. En effet, cette vaste réforme n'a que peu d'impacts sur les pratiques pédagogiques et sur les élèves. Le deuxième article, signé par Carole Fumeaux, porte sur l'ouverture d'une école, dans le canton de Vaud, qui a pour vocation d'accueillir des élèves migrant·es du post-obligatoire. Elle y montre comment cette ouverture s'inscrit à contre-courant d'une politique d'inclusion promue par le canton de Vaud. Dans cet apparent champ de tensions, l'autrice prend la peine de déconstruire le discours des acteurs/trices pour saisir à la fois les mécanismes institutionnels à l'œuvre mais aussi les représentations des professionnel·les. En creux de l'article émerge la question suivante : est-ce que ce type de structure permet vraiment une meilleure inclusion ?

La deuxième partie s'intéresse au changement dans d'autres disciplines. Fabienne Gfeller et ses collègues analysent une réforme politique face au vieillissement démographique pour saisir la diversité des perspectives dans la mise en œuvre de cette politique. En travaillant sur le cas neuchâtelois, elles s'intéressent à la collaboration entre les différentes entités et acteurs/trices à l'œuvre et au sens qu'ils/elles donnent à la situation. Grâce aux entretiens, observations et recherches documentaires, elles parviennent à saisir, de façon subtile, les différents regards face à une même situation. Stéphanie Cardoso porte son analyse sur l'intégration professionnelle des réfugié-es et plus précisément sur les pratiques d'accompagnement pour leur insertion professionnelle. Sur la base d'une posture psychosociale, l'auteur·ice questionne l'évolution de la notion d'intégration en Suisse et l'impact de cette modification sur l'activité des professionnel·es. A l'instar d'autres sociologues, Stéphanie Cardoso met en lumière les stratégies que les professionnel·les déploient pour concilier contraintes institutionnelles et valeurs personnelles.

Enfin, ce premier numéro se conclue sur les visions complémentaires de Georges Felouzis, sociologue de l'éducation, et Isabel Voirol-Rubido, économiste de l'éducation, qui ont fait l'exercice de faire dialoguer les contributions des auteurs/trices de ce numéro en mobilisant leur propre champ d'expertise.

POUR CONCLURE... OU POUR COMMENCER !

Cette revue est née de la confrontation de nos idées, d'une nécessité scientifique et d'une envie irrésistible de faire dialoguer les disciplines, de porter nos thématiques de recherche au-delà de notre propre ancrage théorique pour en comprendre d'autres facettes ou plus simplement, les voir différemment.

Mais la publication de ce premier numéro n'a été possible que grâce aux personnes qui nous ont fait confiance et nous ont soutenu dans la création de cette revue. Nous pensons en particulier à notre équipe, le GGAPE, à la présidence de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, à l'équipe OAP de la bibliothèque de l'université de Genève, à chacun-e des membres du comité éditorial et du comité scientifique, aux évaluateurs, aux contributeurs/trices transversaux et enfin aux auteurs/trices, qui ont choisi notre revue pour soumettre, pour certain-es, leurs tous premiers articles et sans qui ce premier numéro n'aurait pas vu le jour.

Nous espérons que le concept de cette revue et la thématique de ce premier numéro vous permettront de nourrir vos réflexions et de vous transporter vers de nouveaux horizons.

Julia Napoli et Kilian Winz, co-fondateur-trices de RED.

REFERENCES

- Ettayebi, M., Jonnaert, P., & Lafortune, L. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec city : Presses de l'Université de Québec.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Perrenoud, P. (1998). Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? In G. Pelletier (dir.). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (pp. 11-47). Editions de l'AFIDES.
- Robin, M. (2009). Éditorial. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 7-9.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Première partie

Les réformes...
en éducation

LES ACTEURS ET LES RÉFORMES : PROCESSUS DE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE

Joaquim Sieber, *Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et Université de Neuchâtel*

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e987

Résumé

Les écoles de l'espace romand de formation sont au beau milieu de réformes, cela depuis les années 2000. Ces réformes qui sont décidées par les politiques et les départements de l'instruction publique concernent les lois scolaires, le fonctionnement institutionnel, mais aussi les pratiques enseignantes. Mais qu'en est-il sur le terrain? Comment les enseignant-es appréhendent-ils et mettent-ils en place ces réformes? Amènent-elles des changements pédagogiques? Cet article apporte des pistes de réponse en mobilisant la réforme du Plan d'Études Romand (PER) dans le canton de Berne : 13 études de cas issues d'entretiens compréhensifs ont été menés avec des enseignant-es afin de comprendre quels sont les effets de cette réforme sur les pratiques pédagogiques. Les résultats montrent que si la réforme semble bien en place et reçoit l'adhésion des enseignant-es, elle n'a que peu d'impact sur leurs pratiques et sur les élèves. Cependant, dans quelques situations spécifiques, la réforme semble avoir impulsé des changements pédagogiques. Ces résultats nuancent le concept de réforme comme facteur de changement, proposant une approche compréhensive et contextualisée.

Mots-clés

Changement pédagogique ; Réforme ; Acteurs/trices ; Rôle social ; Norme institutionnelles ; Plan d'Études Romand

Abstract

The schools in the French-speaking part of the canton of Bern have been going through reforms since the beginning of the 2000s. These reforms are established by politicians and public education departments; they pertain to school laws, institutional operations, but also teaching practices. What is the situation in the field? How do teachers understand and implement these reforms? Do the reforms bring about pedagogical changes? This article attempts to give answers with the example of the reform of the Plan d'Études Romand (PER) in the canton of Bern: we conducted 13 case studies based on comprehensive interviews with teachers in order to understand the effects of this reform on teaching practices. The results show that although the reform seems to be well in place and is supported by teachers, it has little impact on their practices or on students at the institutional level. However, in some specific situations, it seems to have led to pedagogical changes. These results moderate the concept of reform as a factor of change, proposing a comprehensive and contextualized approach.

Keywords

Educational change; Reform; Actors; Social role; Institutional norms

INTRODUCTION

Depuis les années 2000, les politiques des cantons romands redoublent d'efforts pour harmoniser leur école publique. Créée en 1996, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), regroupant les chef-fes des administrations cantonales romandes, a contribué à mettre en place plusieurs textes législatifs déterminants : le concordat HarmoS (2006), la Convention Scolaire Romande (2007) ou encore le concordat sur l'enseignement spécialisé (2007). Ces textes imposent à chacun des cantons signataires d'adapter ses lois ou règlements scolaires.

Au-delà des textes législatifs et administratifs, la CIIP a également travaillé sur des projets concrets impactant directement le terrain : au début des années 2000, les Hautes Ecoles Pédagogiques remplacent les écoles normales avec un objectif de professionnalisation (Criblez & Hofstetter, 2000 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012). En 2009, le Plan d'Etude Romand (PER) est implémenté pour toute la Romandie, suivi par le Moyens d'Enseignements Romands (MER) (Maradan, 2014). Dans un même temps, les cantons travaillent à rendre leur école plus inclusive, notamment en invitant l'enseignement spécialisé directement dans les classes (Ramel, 2015).

Ces différents objets sont souvent qualifiés de réformes et associés à des processus de changements, puisque de fait, des changements sont concrètement visibles par les modifications formelles des textes légaux et des structures scolaires. Cependant, ces réformes n'ont pas uniquement un impact sur les législations et les structures institutionnelles, elles contiennent aussi des dimensions pédagogiques qui concernent directement les pratiques des enseignant-es (Giglio, Matthey & Melfi, 2014; Marc, Maradan & Emery, 2007; Noël, 2014; Pfister, Stricker & Jutzi, 2015). Or, de nombreux/seuses auteurs/trices (Cros, 2004; Finkelsztein & Ducros, 1996; Houssaye, 2014; Tardif & Lessard, 2004 ; Van Zanten, 1998) observent que les réformes légales sont parfois déconnectées des pratiques et n'ont, au final, que peu de prise sur celles-ci. Elles ne débouchent ainsi que sur des adaptations mineures du système, sans que cela n'affecte le quotidien des acteurs, ce qui remet directement en question le lien entre réforme et changement.

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous travaillons à comprendre comment s'articulent réformes et changements en nous intéressant à la manière dont les enseignant-es, considéré-es comme les principaux agents de l'institution et donc acteurs/trices déterminants du changement, appréhendent les réformes et les traduisent dans leur pratique. Cet article présente une partie des résultats de cette recherche.

D'abord, nous proposons une discussion du concept de réforme en regard de celui de changement. Nous explicitons ensuite la problématique que nous avons adoptée, argumentant pourquoi nous considérons comme nécessaire d'aller questionner les acteurs/trices sur leurs conceptions et leurs pratiques pour rendre compte du changement. Nous poursuivons en décrivant brièvement notre terrain de recherche, son contexte et notre méthodologie de récolte et d'analyse de données. Nous présentons enfin quelques résultats concernant l'implémentation du Plan d'Études Romand dans l'espace romand de formation, cela dans le but de montrer, exemples à l'appui, quels sont les effets d'une transformation du cadre légal au niveau pédagogique.

REFORME : QUELS CHANGEMENTS ?

La réforme est généralement définie comme un changement volontaire décidé et piloté par l'autorité d'une institution, cela au travers d'objectifs généraux qui prennent la forme de normes légales, lesquelles ne contiennent que rarement des indications pratiques précises (Barroso, 2017; Cros, 1997 ; 2004; Ducros & Finkelsztein, 1986). Il s'agirait donc d'un processus caractérisé par une dynamique top-down ou centre-périphérie : l'autorité transforme les normes et, par extension, le fonctionnement de l'institution imposant aux acteurs/trices subalternes de conformer leurs relations, leurs pratiques et leurs conceptions aux nouvelles conditions-cadres ainsi créées.

La réforme dénote ainsi une vision structuraliste voire fonctionnaliste du changement, lequel peut sembler être quasi-automatique. La réalité est cependant bien plus complexe : les acteurs/trices subalternes ne sont pas passifs/ves, mais disposent de marges de manœuvre lorsqu'ils/elles sont confronté-es à des injonctions réformatrices (Bernoux, 2009; Cros, 2004; Ducros & Finkelsztein, 1996; Gaglio, 2011 Huberman & Miles, 1984). Bien que contraint-es de se positionner face à la réforme, ils/elles effectuent des choix dans leur participation : acceptation, appropriation, traduction, négociation, soumission, freinage, sabotage sont autant d'attitudes possibles, avec des nuances selon les personnes voire les moments du processus. « Le changement voulu d'en haut ne se réalisera pas sans l'adhésion des praticiens. Si sans doute ce ne sont pas aux enseignants de décider du changement, il ne peut se faire sans eux ou contre eux » (Baluteau, 2003, p.86).

Cela implique qu'une réforme, bien que réelle au niveau légal, peut échouer à faire changer les pratiques ou les mentalités des acteurs/trices, ou encore ne le faire que de manière partielle. S'il serait tentant de déclarer l'existence de changement dès la constatation de volontés politiques traduite par une réforme légale, il nous semble nécessaire de prendre en compte les réactions des acteurs/trices dans l'analyse des réformes. Dès lors, le concept prend une toute autre dimension, ce qui questionne son périmètre, puisqu'il s'agit de déterminer si le changement d'une loi scolaire mérite d'être considéré comme une réforme si celui-ci n'a conduit à aucun changement de pratiques pédagogique.

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'aller à la source du concept de réforme en interrogeant ce qu'est le changement.

QU'EST-CE QUE LE CHANGEMENT ?

Derrière un terme très banal se cache une complexité peu commune : le changement échappe à toute tentative de définition (Alter, 2000 ; Bernoux, 2010) ; les sciences sociales ne prenant pas le risque de proposer un cadre théorique universel, complet ou fermé pour l'appréhender (Boudon, 1984 ; Cros, 1997). Devant cette notion protéiforme, les auteurs/trices appellent à varier les angles théoriques (Bernoux, 2010; Grossetti, 2004 ; 2011), alors que nombre de travaux relèvent la nécessité de replacer chaque changement analysé dans son contexte spécifique (Adamszewski, 1996 ; Bernoux, 2010; Lahire, 1996 ; Monetti, 2002). Plus encore, les auteurs/trices s'accordent pour penser qu'il y existe « changement et changement » (Mollo, 1989). En effet, selon les objets et les contextes choisis, les changements n'ont ni la même portée et ne touchent pas les mêmes réalités (Gaglio, 2011), les processus sont très différents « quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratiques pédagogiques qui met en jeu les relations instaurées avec les

formés » (Cros, 1997, p.141), Abernot et Eymery mettant notamment en évidence les apprentissages nécessaires et leurs conséquences :

« Il y a une différence entre la simple accommodation à une demande (pour laquelle le changement ne serait que l'adhésion à de nouvelles règles sans avoir engendré de nouvel apprentissage) et l'appropriation d'un savoir qui laisse accéder à de nouveaux liens pour reconstruire des représentations initiales et créer une nouvelle réalité » (pp.54-55).

Une réforme ou une innovation peut concerner une diversité d'objets : légalité, technologie, bureaucratie, architecture, sécurité et autant de contextes. De fait, analyser le changement nécessite de s'intéresser à un objet précis dans un contexte à chaque fois particulier (Baluteau, 2003 ; Cros 2020; Guy, 2013). Le changement ne peut donc s'analyser pour lui-même, il est nécessaire de le définir par rapport à son objet et à son contexte, que Lahire (1996) et Grosseti (2006) proposent de décliner à l'aide de trois échelles, soit la temporalité, la masse et le champ.

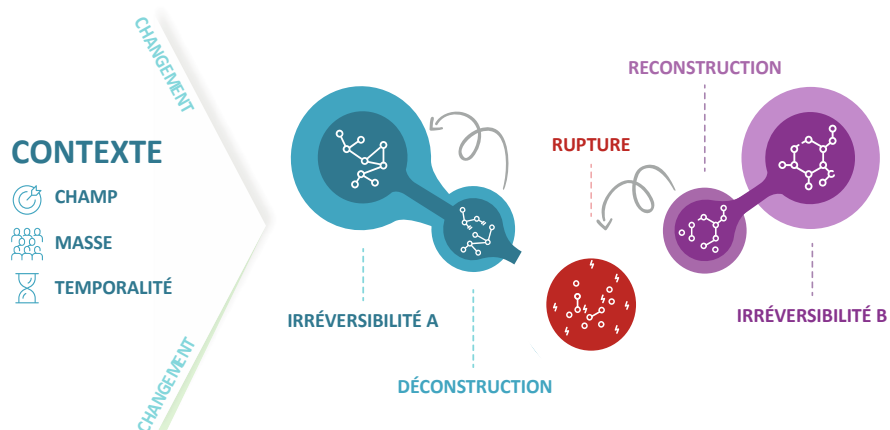
Plus encore, pour pouvoir comprendre et analyser le changement, et par-delà une réforme spécifique, il est important de définir ce qu'est le changement de manière ontologique, en le différenciant d'autres types de mouvement sociaux.

CARACTERISITQUE DES CHANGEMENTS COMME MOUVEMENT SOCIAUX

Plusieurs caractéristiques irréductibles émergent systématiquement des travaux portant sur le changement : d'une part, le changement survient spécifiquement lorsqu'un système est confronté à un problème et entre en crise, engendrant incertitude et imprévisibilité, cela jusqu'à un point de non-retour, caractérisé par la présence d'une rupture (Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010 ; Boudon, 1984 ; Gaglio, 2011; Grosseti, 2004 ; Weick, 2003). Cela permet de le différencier d'autres types de mouvements comme les rénovations ou les adaptations, qui sont des mouvements sans rupture.

D'autre part, le changement ne peut être défini comme un objet statique ou un résultat, mais plutôt comme un processus systémique, lequel se déroule en plusieurs phases qui s'alternent de manière non séquentielle et discontinue (Alter, 2000; Monnetti, 2002b). Parmi ces phases, les auteurs notent la présence d'une configuration stable et observable, qui entre dans une seconde phase de déconstruction, suivie d'une phase de rupture. Suite à la rupture, une nouvelle configuration est reconstruite et peut atteindre une certaine stabilité, laquelle reprend certains éléments de la configuration de départ tout en étant différente, cela de manière durable. Le passage d'une phase à l'autre s'effectue par des séquences d'actions successives (Adamszweski, 1996; Alter, 2000 ; Bernoux, 2010; Boudon 1984; Crozier & Friedberg, 1977 ; Grosseti, 2004 ; Huberman, 1982). Nous pouvons ainsi proposer une modélisation idéal typique du changement reprenant ces différents éléments (figure 1) :

Figure 1 : Modélisation du changement (Sieber, sous presse)



Le changement n'est ainsi pas une « donnée naturelle », mais un processus empiriquement et théoriquement construit, s'appliquant sur un objet spécifique, lequel est inscrit dans un contexte (Ducros & Finkelsztein, 1986; Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Guy, 2013). Or, en faisant des séquences d'actions le moteur du processus de changement, celui-ci devient un fait social total (Monetti, 2002), impliquant une multitude d'acteurs aux logiques et aux relations complexes, agissant dans un environnement social caractérisé par des contraintes institutionnelles (Admaszweski, 1996 ; Alter, 2000; Bernoux, 2010; Crozier & Friedberg, 1977; Grosseti, 2004).

LE CHANGEMENT SOCIAL : ENTRE ACTEUR-TRICES, ORGANISATION ET INSTITUTION

Afin d'appréhender toute la complexité d'un processus de changement social, nous proposons de prendre en compte trois dimensions qui assurent un métissage théorique et permettent une analyse approfondie du changement (Bernoux, 2010).

La première dimension thématise l'acteur/trice, ses actions, ses choix, ses apprentissages. Nous identifions ces éléments comme étant des conceptions organisées en système (Giordan, 2018) lesquelles construisent le sens (Weick, 2003) qui en se transformant peut potentiellement provoquer des changements. Cette dimension se situe au niveau micro, elle rend compte des processus psychologiques individuels, considérant les marges de manœuvre des acteurs/trices et leurs logiques d'actions.

La deuxième dimension s'intéresse aux relations des acteurs/trices, soit aux systèmes de rôle qu'elles produisent et à leur organisation (Weick, 2003). Elle s'intéresse ainsi aux liens sociaux, aux représentations sociales et aux apprentissages collectifs qui se déroulent au sein d'une organisation (Crozier & Friedberg, 2007). Elle se situe au niveau méso, prenant en compte les réseaux, les rapports de pouvoir ou encore les pratiques sociales.

La troisième dimension rend compte des normes et du fonctionnement des institutions qui influencent à la fois les systèmes de rôles et les constructions de sens (Douglas 1986; Dubet, 2002).

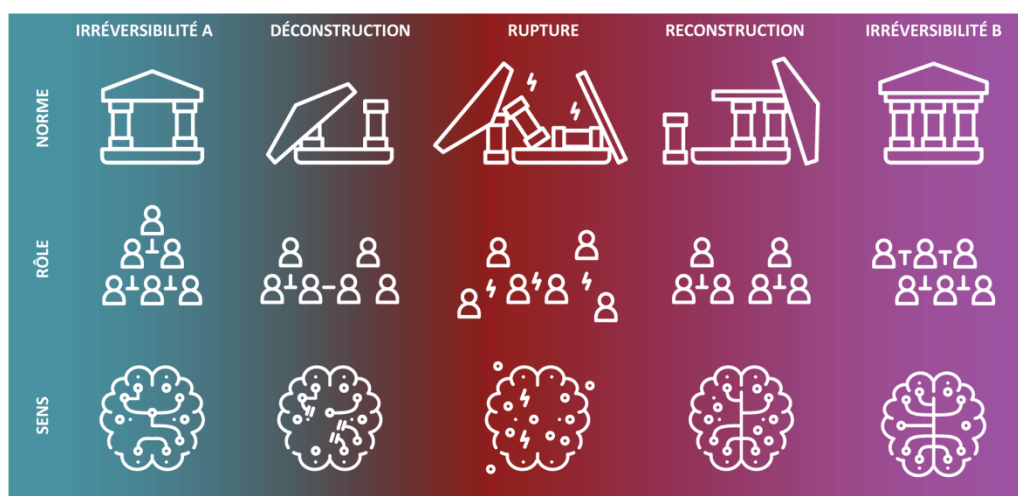
Il s'agit d'une dimension plus macro, structuraliste, sur laquelle l'acteur n'a une influence que limitée.

Une crise implique que l'une des dimensions ne fonctionne plus de manière cohérente, produisant de l'incertitude. Les constructions de sens, de rôles ou de normes, selon des temporalités différentes ou parfois tous en même temps, de manière synchronisée ou anarchique, sont déconstruites puis reconstruites à l'aide de dynamiques spécifiques : l'acteur/trice renforce ou transforme ses conceptions par une dynamique d'apprentissage personnel (Giordan, 2018), les systèmes de rôles se clarifient ou se transforment dans les interactions lors d'apprentissages collectifs (Crozier & Friedberg, 2007; Weick, 2003) et les normes impactent le fonctionnement institutionnel.

Lorsque l'un ou plusieurs de ces systèmes ne parviennent pas à contenir la crise, que l'incertitude grandit et qu'il est déconstruit au point de n'être plus opérationnel, la rupture survient marquant une dislocation du système de conceptions, de rôles ou de normes. Le système nécessite alors une nouvelle construction, pour répondre aux défis imposés par la crise.

Le changement peut rester cantonné à une seule dimension ou s'étendre aux autres ; mais pour que le changement soit social, nous considérons qu'il concerne nécessairement l'ensemble des trois dimensions, lesquelles s'articulent et traversent les phases irréductibles du changement (Sieber, sous presse). Le changement social peut ainsi être modélisé par un idéal-type (figure 2) :

Figure 2 : Modélisation des trois dimensions du changement social



Cette conceptualisation permet de proposer quelques orientations théoriques : une réforme devient une forme de changement particulière qui commence par la dimension institutionnelle, normative ; elle ne peut être considérée que comme un potentiel changement social, celui-ci n'étant effectif que si la dimension institutionnelle parvient à affecter aussi le système de rôle et les conceptions des acteurs/trices, selon une relation de cause à effet identifiable.

Or, pour que cette relation de cause à effet soit analysable et qu'il soit possible de juger de la réalisation effective de changements suite à une réforme légale, il est nécessaire de circonscrire l'objet de la réforme et son contexte. Dans notre cas, l'objet qui nous intéresse est la pédagogie, que nous définissons dans les prochains paragraphes.

LA PEDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt porte sur des changements sociaux qui concernent l'objet « pédagogie », défini comme une action éducative articulant avec cohérence des valeurs, des théories et des pratiques (Vellas, 2008). En reprenant les dimensions du changement social, la pédagogie est considérée comme une construction de sens, soit un système cohérent de conceptions éducatives développées par l'enseignant. Elle est aussi un ensemble de pratiques qui donnent vie à l'organisation du groupe classe et détermine les rôles de chacun·es, élèves et enseignant·es. En outre la pédagogie s'inscrit dans l'institutions école et ses normes, celles de l'établissement scolaire en premier lieu, mais aussi celles des systèmes scolaires cantonaux et intercantonaux qui constituent notre champ spécifique.

Quant aux échelles de masse et de temporalité (Grossetti, 2004; Lahire, 1996), notre étude s'inscrit dans une temporalité récente, de l'aube des années 2000 à aujourd'hui, alors que la masse concerne l'espace francophone bernois, et plus particulièrement la classe comme organisation. Dès lors, l'enseignant·e devient l'acteur/trice principal·e du changement pédagogique, puisque dans ce champ particulier, il/elle est clairement déterminant·e compte tenu du fait qu'il/elle détient l'autorité pédagogique. L'enseignant·e est institué·e pour effectuer les choix pédagogiques et ainsi réaliser les réformes (Baluteau, 2003; Bernoux, 2009; Cros, 2004; Ducros & Finkelsztein, 1996; Gaglio, 2011; Huberman & Miles, 1984) Le questionnement s'oriente vers l'enseignant·e en tant qu'acteur/trice et prend la forme suivante :

Dans le cas de la réforme du PER, quels sens les enseignant·es donnent-ils/elles aux changements pédagogiques ? En quoi ce sens influence-t-il les pratiques pédagogiques, l'organisation de la classe et donc le rôle des élèves ?

Afin de répondre à cette question, dans le cadre d'une thèse de doctorat (Sieber, sous presse), nous nous sommes intéressés à plusieurs réformes légales actuellement en cours dans l'espace francophone bernois et ayant potentiellement des composantes pédagogiques, comme c'est le cas pour la mise en place du Plan d'Etudes Romand.

METHODOLOGIE DE RECOLTE ET D'ANALYSE DE DONNEES

Suite au développement du cadre théorique permettant d'appréhender le changement, nous avons construit un guide d'entretien, principalement compréhensif (Kaufmann, 1996), comprenant également des parties d'explicitation qui permettent d'avoir un aperçu des pratiques réelles (Vermersch, 2011) . Nous nous sommes également intéressés à l'histoire de vie de l'enseignant, cela permettant de situer les réformes dans le vécu de l'acteur/trice et d'avoir des informations sur leur vision pédagogique.

Treize entretiens audio-enregistrés ont été effectués avec des enseignant·es choisi·es de manière aléatoire, tout en nous assurant une représentation équilibrée des différents degrés d'enseignement (1H à 11H). Après avoir retranscrit intégralement les entretiens, nous avons mené des analyses thématiques à l'aide d'une grille de codage construite à partir des dimensions et indicateurs issus de notre conceptualisation du changement (Miles & Hubermann, 2003), dans une démarche d'abduction. Nous avons ensuite reconstruit les discours (Blais & Martinaux, 2006) dans le but de

comprendre les impacts de différentes réformes sur les conceptions des enseignant-es et sur le système de rôle de leur classe. Dans une première phase d'analyse, nous avons considéré chaque entretien comme une étude de cas, situant donc chacune des analyses dans son contexte spécifique (Miles & Huberman, 2003). Une seconde analyse, transversale, nous a amenés à chercher à identifier pour plusieurs réformes, dont le PER, des récurrences et des particularités quant à la manière dont elles sont perçues et mises en place par les enseignant-es. La suite de cet article présente des résultats qui permettent d'apporter un éclairage sur les liens entre changement et réformes.

LA REFORME DU PER DANS L'ESPACE FRANCOPHONE BERNOIS : CONCEPTIONS DES ENSEIGNANT-ES ET EFFETS SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Suite à la création de la CIIP et à l'avancement des travaux de création du Plan d'Etude Cadre Romand (PECARO) censé encadrer la création des plans d'études cantonaux, l'administration francophone du canton de Berne travaille à la création de son propre plan d'études en suivant les directives de PECARO, alors en consultation. D'autres cantons rejoignent ce projet (Jura, Neuchâtel, Fribourg puis Valais) ; il devient dès lors intercantonal.

PECARO est mis en échec en 2007 sur fond de polémique pédagogique, critiqué notamment par les associations de parents et de professionnels. Mais devant la nécessité d'avancer sur le dossier de l'harmonisation, les cantons de Genève et de Vaud rejoignent le projet de plan d'études initié par les cantons de Berne, du Jura, de Neuchâtel, de Fribourg et du Valais. Devant cette unanimité romande, la CIIP récupère le pilotage du projet, qui prend le nom de Plan d'Etudes Romand.

Laisant de côté les questions pédagogiques et ciblant uniquement les objectifs – bien que cela influence indirectement les questions pédagogiques (Marc, Maradan & Emery, 2014) –, le PER est adopté en 2010 par la CIIP. Il est rapidement enseigné dans les HEP et entre en vigueur en 2013 pour le canton de Berne, accompagné par la création de nouveaux moyens d'enseignements (MER).

Dans le canton de Berne, le plan d'études est complété par des dispositions générales, lesquelles donnent quelques orientations quant aux objectifs, aux formes et aux exigences, notamment pédagogiques. L'empreinte des paradigmes constructivistes est explicite, avec l'objectif d'inviter les enseignant-es à entrer dans cette démarche, autant au niveau pratique que théorique (Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

Devant ces injonctions formelles, qui peuvent être considérées comme une réforme légale, nous sommes allés demander aux enseignant-es ce qu'ils/elles pensent de ce plan d'études, comment ils/elles le mettent en place et ce que cela a changé pour eux/elles au niveau pédagogique, dans leur classe.

Nos données et nos analyses se situent donc près de 10 ans après l'adoption légale et administrative du PER. Notre objectif est de comprendre comment les enseignant-es ont vécu cette réforme des textes légaux, quelles sont les conceptions concernant le PER et quels effets ils/elles en perçoivent sur leurs pratiques pédagogiques.

DEROULEMENT DE LA REFORME

L'analyse transversale de nos entretiens révèle que les enseignant-es ont vécu trois phases d'implémentation du PER. Lors de la phase de lancement, les enseignant-es reçoivent une version physique du PER avec comme consigne de le parcourir. Bien que l'arrivée prochaine du PER ait été annoncée depuis plusieurs années, il semble que sa concrétisation ait été perçue de manière assez soudaine par les enseignant-es ayant déjà plusieurs années d'expérience, provoquant un certain désarroi ainsi que des craintes, soit de l'incertitude et par extension un rejet de la réforme.

Kaela : [...] ensuite on l'a reçu [le PER], on nous a demandé de le lire, et puis ça c'était quand même un gros pavé à lire et c'était pas très compréhensible. C'était un peu angoissant. (...) donc tu vois le PER il te demande d'évaluer tellement de choses chez les élèves, alors comment alors les enseignants ont commencé à fabriquer des grilles, mais il faudrait que je te montre ça, des choses pour suivre les enfants, mais, mais, mais des dossiers à remplir chaque année pour chaque enfant, mais là je me suis dit, mais là je vais jamais y arriver là j'ai plus envie, là ça fait plus partie de ce que moi j'ai envie d'avoir avec un enfant, (...) Mais alors suivre un enfant avec le dossier pareil ça je pourrais jamais quoi, jamais. Et d'abord je me suis dit je vais devoir le faire c'est pas possible, et là là j'ai eu ma grande crise d'angoisse.

Une deuxième phase est identifiable aux nombreuses formations mises en place par le département de l'instruction publique, principalement au travers de la HEP en formation initiale et continue. Certaines directions d'établissement ont également proposé des journées de travail. Bien qu'une partie des enseignant-es continuent de considérer le PER comme lourd, illisible et inefficace, cette phase de formation semble avoir eu raison des réticences initiales de beaucoup d'enseignant-es. Nos analyses permettent d'identifier plusieurs facteurs ayant facilité l'adhésion des enseignant-es à la réforme. D'abord, un temps d'adaptation et de mise en œuvre jugée généreuse (deux ans), cela diminuant le stress et laissant le temps aux acteurs/trices de se l'approprier. Ensuite, le fait que ces formations aient été des espaces de parole ouverts et collaboratifs, permettant une appropriation négociable et commune. Et enfin le fait que le PER a été caractérisé comme peu contraignant et plutôt vague, n'imposant donc fondamentalement que peu de changement de pratique.

Carl : après tu te rends compte qu'en fait c'est beaucoup, c'est pas quelque chose de contraignant le plan d'études c'est plutôt quelque chose de c'est un cadre général et pis qui te garantit une grosse liberté il faut juste avoir compris le truc je crois.

La troisième phase correspond à une phase de normalisation, le PER perdant le qualificatif de « nouveau » pour devenir un acquis. Cette phase voit l'élaboration et la diffusion de planifications annuelles faisant référence aux objectifs du PER et aux MER, ces dernières étant éditées et distribuées avec le label « PER compatible ». Beaucoup d'enseignant-es expliquent ainsi ne plus utiliser ni même faire référence au PER, se contentant de suivre les planifications ou plus généralement les manuels, avec la conviction qu'ainsi ils/elles suivent les exigences et répondent aux attentes, leurs élèves suivant correctement le programme. Les MER semblent ainsi devenir un substitut au PER, cela ayant été appuyé par certains formateurs HEP :

Carl : (...) celle qui a qui a chapeauté les moyens d'enseignement, typiquement elle nous a dit que chaque chapitre tient compte, est basé sur le PER donc elle nous a dit en l'occurrence là vous êtes, vous avez pas besoin de l'ouvrir votre PER parce que voilà le le manuel est construit là-dessus.

Zahir : je l'utilise plus [le PER]. J'en ai plus besoin. Parce que depuis qu'il a été introduit tout le matériel est prêt. Donc il est là j'en ai rien à la maison j'en ai un là, si tout d'un coup j'ai une hésitation je le sors, je regarde, non non, je vais vérifier si ça on peut faire déjà maintenant.

CONCEPTION DES ENSEIGNANT-ES CONCERNANT LE PER

Les entretiens mettent ainsi en évidence que le PER reçoit l'adhésion des enseignant-es; ils/elles en maîtrisent le vocabulaire et en connaissent l'importance légale et professionnelle, l'utilisant comme moyen de légitimation de leurs pratiques, notamment évaluative, face aux parents :

Jude : Moi, ce plan d'études... C'est une barrière de sécurité... Ça peut servir de justificatif aussi... Par exemple en français, les verbes qui doivent savoir, qui sont clairement dans le plan d'études, et puis c'est divisé en 9/10/11.

Lorsque nous questionnons les enseignant-es sur ce que le PER a changé pour eux/elles, la présence des capacités transversales est vaguement évoquée, lesquelles permettent de justifier certaines activités moins scolaires :

Yohann : Si, c'est un changement parce que je peux justifier des choses que je fais que je pouvais pas avant. Ben toutes les, les notions transversales, donc tu peux faire, je veux pas dire n'importe quoi, mais tu, tout ce que tu fais, tu peux le justifier par des notions transversales et c'est intéressant.

Eli: avec la pédagogie, par rapport aux capacités transversales (rire) Ces, ces différentes capacités qu'on doit traiter dans toutes les, les, les matières un petit peu, il y a la collaboration, la, la création, je me souviens plus exactement de tous les, de tous les, les thèmes, mais ça c'est vrai que ça, ça a influencé mon enseignement quand même, ouais.

D'autres voient plutôt le changement prendre forme non pas dans le plan lui-même, mais dans les nouveaux MER, qui ont remplacé l'intégralité des anciens manuels. Cependant, les enseignant-es semblent concevoir ces « changements » comme peu contraignants et plutôt limités, notamment au niveau pédagogique, ou alors comme amenant des nouveautés difficilement applicables, qui sont dès lors mises de côté :

Jean: Les exercices sont les mêmes, plus ou moins, mais, la méthode change, et t'as d'autres exercices, au lieu d'avoir A, tu as B ... mais tu as toujours les mêmes équations... au lieu d'avoir 36, 37 bin ça vient au 22... enfin c'est un peu du genre...

Lucie : alors oui, ça oui, ça oui, ça, ça change un peu la pédagogie, enfin la, disons, bon, prenons l'exemple de l'allemand, euh, le nouveau moyen d'enseignement qui est sorti, c'est plus axé sur la, l'approche actionnelle, les faire discuter, les faire communiquer, les faire faire des tâches plutôt que de, d'être axé sur l'exactitude grammaticale, mais ça, par exemple, c'était déjà un mouvement dans lequel, un mouvement qui était lancé avant. (...) Alors, y a d'autres choses qui sont, ça peut, ouais, par exemple, le livre de, de sciences qu'ils ont fait, c'est beaucoup axé sur des, des expériences, mais le livre est difficilement utilisable en fait à cause de ça, parce qu'il faut beaucoup de matériel autour, il faut créer tout le matériel parce que le livre, c'est pratiquement un livre d'expériences et y a aussi peu de synthèses dedans, donc ça, c'est quelque chose où pour moi, on n'est pas allés en avant.

EFFET DE LA REFORME SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

En analysant l'ensemble de nos entretiens, nous constatons ainsi que le PER n'a provoqué que peu de changements sur les pratiques pédagogiques des enseignants, cela se cristallisant sur deux points.

D'abord, le plan d'étude ne semble pas avoir d'impact sur les élèves ou sur leur rôle dans la classe. Bien qu'il arrive parfois qu'un enseignant mentionne l'existence du plan d'étude à ses élèves, c'est généralement pour se dédouaner d'enseigner un savoir que les élèves jugent rébarbatif ou encore qu'il s'agit de montrer les lacunes de l'élève lors d'un entretien. Le PER ne semble donc pas être un soutien aux apprentissages des élèves ou à leur autonomie.

Jeanne (répondant à la question de savoir le PER a changé quelque pour ses élèves): (4s) Non, parce que ils savaient pas qu'avant ça s'appelait euh, je pense pas, si, j'entends si dans ma façon de faire, ça a pas changé grand-chose, pour eux ça change pas grand-chose non plus.

Ensuite, certains aspects du PER ne sont que très peu évoqués, comme la formation générale, le découpage des matières ou encore le fonctionnement et l'évaluation par cycle. Ce deuxième point montre que si le plan d'études a changé, le fonctionnement de l'institution scolaire n'a pas été transformé pour s'aligner sur les propositions du PER. La forme scolaire est restée stable, cela étant visible au fait que le cycle n'est pas mis en place, les capacités transversales n'ont que peu de valeur en regard des savoirs scolaires, les horaires sont restés cloisonnés, tout comme les formations, cela rendant une part importante de la réforme inopérante. Les enseignant·es continuent donc de faire référence à des fonctionnements traditionnels, comme le découpage horaire strict, les classes à niveau unique, les évaluations par années et non pas par cycle.

Quelques cas s'inscrivent cependant à contre-courant : trois enseignant·es racontent que le PER a été pour eux un moyen pour mieux conscientiser les objectifs d'apprentissage et la progression, donc d'assurer un meilleur suivi et donc de proposer une meilleure différenciation à leurs élèves. Un enseignant du secondaire I raconte que confronté à une classe difficile, il a proposé une pédagogie de projet pour sortir de l'impasse, le PER permettant de légitimer cette décision (mais cette situation concerne un cas d'urgence, l'enseignant ne semble pas la concevoir comme transposable à des classes « normales »). Autre cas particulier, une des enseignant·es explique que le PER a été pour elle une validation de la pédagogie de projet qu'elle vivait au quotidien depuis plusieurs décennies, alors qu'elle était incomprise voire jugée comme déviante par ses collègues. Si elle considère ainsi que le PER ouvre la porte à des pédagogies différentes et peut permettre des changements pédagogiques, elle constate que ceux-ci sont rares, le PER n'étant selon elle pas bien compris. Dana : « je ne sais pas ce qui a changé, ben le plan d'études il n'est pas compris donc le plan d'études a changé, mais pas le fonctionnement dans les classes ».

LE PER, UNE REFORME SANS CHANGEMENT ?

Le PER s'inscrit dans un contexte où les différences de fonctionnement scolaire entre les cantons représentent un problème, soit un potentiel « crise » : les politiques choisissent d'y faire face par l'harmonisation, celle-ci étant d'abord légale, mais aussi pédagogique, visant à orienter les écoles vers des paradigmes constructivistes et inclusifs.

Le PER a ainsi pour conséquence de redéfinir une partie des conditions-cadres de l'organisation classe et des actions des enseignants, cela pouvant potentiellement engendrer des crises dans ces dimensions. Il semble en effet que la première phase ait amené beaucoup d'incertitude, élément qui aurait pu conduire à une crise et une rupture au niveau des conceptions des enseignant·es. Mais les formations sur le PER semblent plutôt avoir contribué à réduire l'incertitude avec des arguments n'amenant aucune rupture, encourageant les enseignant·es à maintenir leur fonctionnement, tout en adaptant leur vocabulaire à la nomenclature du PER et leur planification à l'utilisation des MER. De plus, si le contenu des MER est trop complexe, proposant des activités qui s'éloignent trop du cadre traditionnel, les enseignants peuvent sans autre les transformer voire les écarter pour revenir à des pratiques traditionnelles.

Ainsi, au premier abord, le PER semble bien en place : il est en vigueur légalement, les enseignant·es semblent y adhérer, ils/elles le connaissent et savent de quoi il retourne, ils/elles utilisent le vocabulaire adéquat, notamment afin de légitimer leurs pratiques. Une analyse plus approfondie montre cependant qu'au niveau des rôles et des conceptions, le PER n'a affecté que de manière très limitée les pratiques pédagogiques : il n'a pas transformé le fonctionnement de la classe, le

rôle de l'élève, celui de l'enseignant/e ou leurs relations, aucune crise ni aucune rupture n'est visible, les fonctionnements traditionnels sont restés en place. Plus encore, le fonctionnement institutionnel est resté à l'identique, freinant l'implémentation de certaines composantes de la réforme (décloisonnement, capacités transversales, évaluation). Seuls quelques cas isolés font état de changements de pratiques qui peuvent être imputés au PER.

Le PER peut donc être considéré comme une réforme au niveau des textes légaux, mais il ne semble apporter aucun changement pédagogique, si ce n'est dans quelques organisations isolées. Au niveau social, le PER semble ainsi être une adaptation du système scolaire à une tendance harmonisatrice. Cela fait écho à la recherche de Giglio, Matthey et Melfi (2014) qui constatent que les enseignant·es adhèrent au PER, sans que cela n'ait d'impact sur leurs pratiques, le PER ayant ainsi provoqué moins de changement qu'initialement prévu.

Reste que cette conclusion ne s'applique que dans une temporalité donnée. En effet, les entretiens montrent qu'une minorité d'enseignant·es ont vécu une véritable réforme à leur niveau, puisque l'arrivée du PER a été initiateur de changement pédagogique dans leur classe. Or, si ces situations sont minoritaires, il n'est pas impossible que cette tendance s'inverse avec le temps. En effet, en tant que norme légale, le PER a modifié les champs des interdits et ouvert le champ des possibles, cela ouvrant la porte à une multiplication des changements. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que d'autres changements seront nécessaires pour que le changement pédagogique s'effectue de manière généralisée.

CONCLUSION

Nos analyses et considérations théoriques amènent à utiliser les concepts de changement et de réforme avec humilité, considérant la complexité de ces processus et les multiples dimensions qui les composent. Plus encore, elles suggèrent que les conclusions concernant la présence ou l'absence de changement ont une date de péremption et ne devraient pas être trop vite généralisées et encore moins être considérées comme universelles. Loin d'être un « résultat », le changement est un processus « volatile » en train de se faire qui n'obéit à aucune règle (Boudon, 1984), alors qu'il compte des variables si nombreuses qu'il est impossible de toutes les prendre en compte (Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010; Boudon, 1984 ; Ducros & Finkelsztein, 1986).

Pour pouvoir appréhender et discuter du changement, il est nécessaire de préciser son objet, d'identifier les dimensions prises en compte et de le replacer dans son contexte spécifique, ces éléments étant des choix théoriques qui peuvent être modulés en fonction des besoins et des angles de recherche, et qui influencent très concrètement les résultats. Parler de changement, de réforme ou d'innovation sans les décliner en fonction de leur objet et de leur contexte ne peut que conduire à des incompréhensions. Cros (1993) avance ainsi que les innovations à l'école sont à chaque fois particulières et méritent d'être étudiées en soi de par leurs spécificités.

De manière générale, le PER ne semble ainsi pas avoir provoqué de changements dans les pratiques pédagogiques des enseignant·es, tout au plus des adaptations : les enseignant·es n'ont pas transformé leur classe, ils n'ont pas revu leurs pratiques, il/elles ont plutôt adopté une nouvelle nomenclature, un nouveau vocabulaire, utilisant le PER comme une norme pour justifier leurs pratiques sans les transformer.

Quelques enseignant·es ont cependant expérimenté une autre réalité, le PER jouant un rôle de catalyseur permettant des apprentissages qui les ont conduits à des ruptures puis à des apprentissages et des changements de pratiques, lesquels ont redéfini le rôle de leurs élèves. Ces cas sont des exceptions qui permettent de croire qu'un outil comme le PER, à défaut d'être un détonateur, peut au moins être un facilitateur de changement pédagogique.

Dans une société pluraliste, où le consensus ne va pas de soi, où s'affrontent de multiples intérêts et de multiples stratégies, le changement du système éducatif est nécessairement une longue marche, une entreprise en regard de laquelle envoyer un être humain sur la lune est un jeu d'enfant (Perrenoud, 1994, p.89).

REFERENCES

- Abernot, Y., & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et en formation, un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique ? In V. Bédin, (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 53-72). L'Harmattan.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros, & G. Adamczewski (dirs.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). De Boeck.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses universitaires de France.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Bernoux, P. (2009). *Sociologie des organisations*. Les Editions du Seuil.
- Boudon, R. (1984¹/2004²). *La place du désordre*. Presses universitaires de France.
- Criblez, M., & Hofstetter, R. (dir.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Peter Lang.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Presses universitaires de France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Editions Pluriel.
- Crozier, M., & Friedberg E. (1977/ réédition en 2007). *L'acteur et le système*. Les Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Les Editions du Seuil.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* La Découverte.
- Ducros, P., & Finkelsztein, D. (1987). *L'école face au changement. Innover, Pourquoi ? Comment ?* CRDP.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Presse polytechnique et universitaires romandes.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. Presses universitaires de France.

- Giglio, M., & Boéchat-Heer, S. (2012). *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*. Edition HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. Matthey, & M.-P. Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Edition HEP-BEJUNE.
- Giordan, A. (2018). *Apprendre !* Edition Bélin.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : dynamique de l'activité et des formes sociales*. Presses universitaires de France.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fiction du changement ; Le choix d'un cadre générique pour penser, observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement. In V. Bédin (dir.) *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 127-150 ; pp. 215-230). L'Harmattan.
- Houssaye, J. (2000/2014). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Edition Fabert.
- Huberman, M., & Miles, M.-B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. Plenum Press.
- Huberman, M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, 63(20) 59-85.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Maradan, O. (2014). Pas de PER sans MER. *Enjeux pédagogique*, 23, 12-14.
- Marc, V. Maradan, O. & Emery, A. (2007). Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du Plan Cadre de Suisse Romande (PECARO). Suisse, Bureau international de l'éducation.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Dunod.
- Monetti, V. (2002). *Certitude et paradoxe de l'innovation*. IRNP.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, pp. 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Sieber, J. (sous presse) Le changement pédagogique : un processus implicant acteur, organisation et institution. Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois : entre changement et inertie. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements de formation. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 39-53). Presses universitaires du Septentrion.
- Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Veyrunes, P. (2017). *La Classe: hier, aujourd'hui et demain?* Presses universitaires du Midi.

Weick K.-E. (2003) l'effondrement du sens dans les organisations : l'accident de Mann Gulch. In Vidaillet, B. (dir.) *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (pp.59-87). Vuibert.

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

En 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 lausannois¹, 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

¹ 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 publique². 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'école³ (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 RHETHORIQUES SOUTENANT L'INCLUSION DES ALLOPHONES

Au 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 : «

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

³ 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 CDIP⁴ « 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 » (DGEP⁵, 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

⁴ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

⁵ 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 entretiens⁶ 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)⁷. Ainsi, leur rapport conjoint fait état de nombreuses tensions - qu'un membre de la direction de la DGE⁸ 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 P8⁹ de se brasser et de se mélanger avec les autres élèves, des classes Profil¹⁰ 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-1¹¹)¹². Selon le groupe A, « la perpétuelle théorie d'éviter de ghettoïser

⁶ 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.

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

⁸ 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.

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

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

¹¹ Unité Migration Accueil du canton de Vaud.

¹² 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 PS¹³ – 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 eux¹⁴ » (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 EVAM¹⁵).

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 – 2¹⁶). 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

¹³ Le Parti socialiste suisse.

¹⁴ 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.

¹⁵ Établissement vaudois d'accueil aux migrant·es.

¹⁶ 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

Comment 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 B¹⁷ ? 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

¹⁷ 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 posée¹⁸. 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

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

du discours structurant porté par le groupe A¹⁹ que le dénigrement de toute rhétorique extérieure²⁰. 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 Impact²¹ 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. 34²²). 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 question²³ – qui a justifié un non-choix²⁴, 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

¹⁹ 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.

²⁰ 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.

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

²² 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.

²³ 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.

²⁴ 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 réflexion²⁵ 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.

²⁵ 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 ambiguïté 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.

Deuxième partie

Les réformes ...
dans d'autres disciplines

REFORMES POLITIQUES FACE AU VIEILLISSEMENT DEMOGRAPHIQUE : DIVERSITÉ DES PERSPECTIVES DANS LA MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE SOCIO-SANITAIRE

Fabienne Gfeller, *Université de Neuchâtel*

N° ORCID : 0000-0002-6634-1399

Michèle Grossen, *Université de Lausanne*

N° ORCID : 0000-0002-7983-3122

Martina Cabra, *Université de Neuchâtel*

N° ORCID : 0000-0003-2063-4601

Tania Zittoun, *Université de Neuchâtel*

N° ORCID : 0000-0003-3203-2819

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e990

Résumé

Partant du constat du changement démographique et des réformes qui tentent d'y répondre, nous nous penchons sur le programme politique d'un canton suisse, la planification médico-sociale du canton de Neuchâtel, et en particulier sur la promotion d'appartements dits « avec encadrements », qui constitue une mesure centrale de cette planification. Considérant que la mise en œuvre de cette réforme, et ces appartements en particulier, demandent la collaboration entre un grand nombre de personnes et d'institutions (architectes, services administratifs cantonaux, politicien-nes, personnes âgées entre autres), nous examinons le sens que différent-es acteurs/trices donnent à la situation dans laquelle ils/elles sont impliqué-e-s sous l'angle de ce qui leur importe, ou « what matters » (Edwards, 2012), en analysant des données récoltées dans le cadre d'une étude de cas régionale, incluant entretiens, observations et recherche documentaire. Nous examinons également des situations de rencontre entre différentes perspectives sur « ce qui importe », et mettons en évidence la manière dont ces rencontres peuvent engendrer des changements dans la perspective de chacun-e concernant « ce qui importe », et donc dans les pratiques.

Mots-clés

« Ce qui importe » ; vieillissement ; logement ; vieillir à domicile ; réforme socio-sanitaire

Abstract

Based on the observation of demographic change and the policy reforms aiming at addressing it, we examine the policy agenda of a Swiss canton, the “medico-social planification” of the canton of Neuchâtel, in particular the promotion of so called “flats with referees”, which constitutes a central measure of this planification. Considering that this reform, and these flats in particular,

requires intensive collaboration between an important number of people and institutions (architects, regional administration, politicians, older people, among others), we examine how different actors make sense of their own activity. We also investigate what priorities they put on the fore, in other words “what matters” for them (Edwards, 2012), analysing data collected in the frame of a regional case study, including interviews, observations and desk research. Finally we examine situations of encounter between diverse perspectives on “what matters” and highlight the way in which these encounters can lead to changes in people’s perspectives regarding “what matters”, and thus in the practices.

Keywords

Ageing; housing; “what matters”; ageing in place; socio-sanitary reform

INTRODUCTION

Le vieillissement démographique est l'un des défis actuels que nos sociétés occidentales doivent relever. Des réformes politiques cherchent à y répondre afin de maintenir une qualité de vie considérée comme satisfaisante pour la population âgée et de contenir les coûts liés à ce phénomène. Néanmoins, la mise en œuvre de ces réformes ne va pas de soi. L'une des difficultés rencontrées concerne la collaboration nécessaire à une prise en charge des personnes âgées qui inclut non seulement les besoins médicaux mais également sociaux et psychologiques. Cette collaboration implique différentes professions, ainsi que les personnes âgées, leurs proches et des bénévoles. Dans cet article, nous proposons d'analyser la mise en œuvre de la planification médico-sociale du canton de Neuchâtel en nous appuyant sur une approche développée en psychologie socio-culturelle. Nous examinerons en particulier « ce qui importe » aux différent-es acteurs/trices. Nous commencerons par faire le point sur le vieillissement démographique et présenterons la planification médico-sociale du canton de Neuchâtel. Nous introduirons ensuite notre cadre théorique ainsi que notre méthode en présentant le projet de recherche HomAge²⁶, dont sont issus les données que nous analyserons. Nous identifierons ce qui importe dans les activités d'acteurs/trices concernées par cette réforme (« what matters », selon Edwards, 2012), nous analyserons une situation dans laquelle leurs différentes perspectives se rencontrent et mettrons en évidence les conséquences qui peuvent en découler.

LE VIEILLISSEMENT DEMOGRAPHIQUE

En Suisse, les personnes de 65 ans et plus (ci-après : 65+) représentent 18,8% de la population (Office fédéral de la statistique, 2021b), un pourcentage qui n'a cessé d'augmenter depuis 1950 (année à partir de laquelle nous avons considéré les données ; Office fédéral de la statistique, 2021a). Selon les prévisions, ce chiffre augmentera encore et on parle de 24% en 2035. Ce phénomène est lié à l'arrivée à la retraite de la génération des baby-boomers, à l'augmentation de l'espérance de vie ainsi qu'à un faible taux de natalité (Höpflinger et al., 2019). On estime qu'en 2050, il y aura deux personnes actives pour une personne en âge de retraite (Office fédéral de la

²⁶ Le projet HomAge (subside 1001C_182401, prof. Tania Zittoun) est financé par le Fonds national suisse.

statistique, 2021b) et qu'en 2045 une personne sur dix sera âgée de 80 ans ou plus (Höpflinger et al., 2019).

En Suisse, la grande majorité des personnes de 65+ vit dans un logement auquel on attribue en général le qualificatif « à domicile », en opposition aux établissements médico-sociaux (ci-après : EMS). Seuls 1,5% des 65+ vivent en EMS, majoritairement des femmes, et l'âge moyen d'entrée en EMS a augmenté durant ces dernières années, tout comme le nombre de personnes bénéficiant de soins à domicile (Höpflinger et al., 2019). Ceci correspond à une tendance plus vaste de développement des soins ambulatoires et à domicile observée notamment dans les pays anglophones (Milligan, 2009).

Ces changements démographiques appellent des réformes politiques touchant les domaines des soins et de l'aide aux personnes âgées et visant, selon les politicien-nes, à maintenir une qualité de vie acceptable tout en maîtrisant les dépenses publiques. Ces réformes s'inscrivent dans une longue histoire de politiques publiques relatives à la vieillesse (de Beauvoir, 1970 ; Dirlewanger, 2018 ; Repetti, 2018). L'un des domaines sur lequel elles portent est le lieu de vie, en particulier le logement. Parallèlement, les travaux de recherche tendent à se décentrer de l'individu au profit d'approches écologiques et mettent en évidence l'importance de l'environnement matériel et social pour la qualité de vie des personnes âgées et le maintien de leur indépendance (Bigonnesse & Chaudhury, 2021 ; Martin et al., 2010 ; Wahl, 2015). Ils montrent que le lieu de vie peut jouer, à différentes échelles (quartier/village, alentours immédiats du logement, logement lui-même), un rôle déterminant dans le maintien de fonctions ou d'activités spécifiques ou plus globalement dans ce qu'on pourrait appeler la qualité de vie d'une personne et le sentiment d'une certaine autonomie. En effet, des restrictions fonctionnelles liées à l'âge ainsi que l'apparition de nouveaux besoins tels que la proximité de certains services prend de l'importance lorsqu'il s'agit de décider si un lieu de vie est adapté à une personne (Höpflinger et al., 2019).

L'étude du lieu de vie recouvre des éléments objectivables (distance jusqu'aux magasins, présence dans le logement de tapis, existence de mesures politiques, etc. ; Bieri et al., 2020 ; Chen et al., 2020) et des éléments subjectifs (sentiment d'être chez soi, confiance dans le voisinage, sentiment de sécurité, etc. ; Glass, 2020 ; Riom et al., 2015 ; Seifert & Schelling, 2018), les deux étant intimement mêlées. Par ailleurs, certains travaux se focalisent sur le lieu de vie (Hummel et al., 2017 ; Jarvis & Mountain, 2019 ; Riom et al., 2018), alors que d'autres se focalisent sur les déménagements (Horstmanshof et al., 2019 ; Thalineau & Nowik, 2010 ; Zittoun et al., 2021). Parallèlement, les politiques publiques accordent elles aussi de l'importance à la question du logement, notamment par des mesures favorisant ce qu'on appelle couramment le « maintien à domicile ». C'est dans ce contexte que nous examinerons le cas particulier de la politique sanitaire et sociale du canton de Neuchâtel.

LA PLANIFICATION MEDICO-SOCIALE DU CANTON DE NEUCHÂTEL

La planification médico-sociale (ci-après : PMS) désigne un ensemble de mesures visant à adapter le paysage cantonal de soins, d'aide et d'accompagnement aux personnes âgées. Basée sur une étude qui a évalué les besoins actuels et futurs de prise en charge des personnes âgées (Barbey et al., 2009), elle vise à la fois à répondre au désir de la population âgée (mis en évidence par cette étude) de rester à domicile et à contenir les coûts engendrés par le changement démographique (Conseil d'État, 2012). Pour ce faire, la PMS instaure une série de mesures, parmi lesquelles : diminution

des places dans les EMS, développement de structures d'accueil de jour et court-séjour, augmentation du nombre d'appartements pour personnes âgées, ou encore amélioration de l'accès aux informations et conseil d'orientation (Conseil d'État, 2012, 2015).

La PMS a été acceptée en votation au Grand Conseil en 2012 et de nouvelles modifications légales touchant principalement le soutien et l'accompagnement à domicile ont été élaborées courant 2021 (Conseil d'État, 2021). Les objectifs fixés en 2012 pour 2022 n'ont pas été atteints (nombre d'appartements, de structures d'accueil, etc.), mais la direction prise initialement reste identique. Des éléments de la réforme ont été précisés ou modifiés en cours de route (Conseil d'État, 2015) et les travaux de mise en œuvre dans les différents domaines ont avancé à des rythmes variés. L'implémentation de cette réforme mobilise les forces de nombreuses personnes mais rencontre aussi des difficultés et des résistances, notamment parce qu'elle touche des domaines traités habituellement par différents services de l'administration cantonale (santé, social, logement, etc.) et implique non seulement un large spectre de professions et d'institutions, mais également des domaines peu ou pas institutionnalisés (proches aidant-es, associations). La collaboration entre les différentes personnes et institutions impliquées est un enjeu important de cette réforme et constitue de manière plus générale l'un des enjeux de la prise en charge des personnes âgées (Leyshon et al., 2019 ; Wolf & Wysling, 2018).

« CE QUI IMPORTE », CLE DE LA COLLABORATION

Pour mieux comprendre la mise en œuvre de cette réforme et en particulier les enjeux de collaboration qu'elle soulève, nous nous appuyons sur les travaux d'Anne Edwards, une chercheuse dont les travaux ont porté sur la collaboration interprofessionnelle dans des situations de travail complexes. Edwards (2012) a mis en évidence un aspect central de la collaboration : celui du sens que chaque personne donne à la situation dans laquelle elle est impliquée. Ainsi, il convient, selon l'auteure, d'examiner ce qui importe pour chacun-e, « what matters » (Edwards, 2012 ; Edwards & Daniels, 2012). Prenant l'exemple d'un architecte spécialiste en restauration, elle montre, d'une part, comment son métier et sa spécialisation orientent son regard sur le patrimoine bâti et, d'autre part, comment sa perspective diffère de celle d'un urbaniste. Ces perspectives différentes sur « ce qui importe vraiment » engendrent des difficultés de collaboration (Edwards, 2012). Ainsi, selon Edwards, « what matters orients [practitioners'] interpretations and responses as they tackle the problems they encounter in work activities » (2012, p. 23). Ce « what matters » est très fortement lié aux savoir et aux pratiques professionnelles. Il peut donner lieu à des divergences ou des conflits mais peut aussi être discuté, partagé et négocié dans le cadre de la collaboration (Edwards & Daniels, 2012). La reconnaissance mutuelle de ce qui importe aux yeux de chacun-e est une clé de la réussite de la collaboration (Edwards, 2012).

Nous tenterons donc d'identifier « ce qui importe » aux yeux de différent-es acteurs/trices, groupes de personnes ou institutions impliqués dans la mise en place de la PMS neuchâteloise, nous examinerons une situation où différentes perspectives se rencontrent et discuterons ce que la diversité des perspectives permet en termes d'adaptation du projet. Néanmoins, nous ne nous limiterons pas aux acteurs/trices professionnel-les, mais inclurons également la perspective des personnes âgées pour comprendre les enjeux de la réforme étudiée.

LE PROJET HomAge

Le projet de recherche HomAge vise à documenter les transformations du paysage neuchâtelois de soins et d'aide aux personnes âgées (incluant de manière centrale la PMS, Gfeller et al., 2021) et la manière dont ce paysage est vécu et façonné par les individus, en particulier les personnes âgées. Le projet, en cours (2019-2023), vise à saisir le rapport dynamique entre trajectoires individuelles et environnement (social, culturel, institutionnel, matériel) considéré à différentes échelles (cantonal, quartier, institution, domicile, etc.) à travers une étude de cas régionale (Zittoun, 2019, 2020).

Nous nous focalisons ici sur un changement spécifique initié dans le cadre de la PMS, les appartements avec encadrement (ci-après : AE), qui permet de saisir la diversité des perspectives des différent-es acteurs/trices. Les données utilisées dans le cadre de cette analyse ont été récoltées entre 2020 et 2022, et comprennent :

- 33 entretiens expert-es, semi-structurés (avec notamment des employé-es des administrations cantonale et communales, conseiller-ères communaux/ales, personnes impliquées dans la construction et la location d'AE)
- 59 entretiens semi-structurés avec des personnes âgées habitant en AE (avant et après déménagement)
- 3 entretiens semi-structurés avec des personnes âgées ne souhaitant pas déménager en AE, n'ayant pas déménagé après hésitation ou habitant un immeuble dit pour personnes âgées qui n'est pas labellisé (dont un entretien de groupe avec 8 personnes)
- 14 observations (visites d'AE, activités de groupes dans des AE, assemblée générale d'une fondation construisant des AE, etc.)
- Divers documents relatifs aux AE (tels que rapports du Conseil d'État, arrêtés, cahier des charges type de la personne référente, brochures de présentation, sites internet, articles dans les médias, etc.)

Dans un premier temps de l'analyse, nous avons identifié des thèmes récurrents par attention flottante et dialogue entre membres de l'équipe de recherche (une forme d'analyse collaborative, Cornish et al., 2013). Nous avons par la suite effectué une analyse plus spécifique focalisée sur un thème, ici les AE, considéré comme un cas critique (Flyvbjerg, 2011). Nous avons identifié de manière transversale dans nos données les différentes personnes et groupes concernés et leurs perspectives sur le thème sélectionné. Pour cet article, nous avons ensuite choisi d'analyser plus en détails une situation particulière, celle d'une journée portes ouvertes dans des AE, situation qui se caractérise par le grand nombre de perspectives sur « ce qui importe » qui s'y donnent à voir.

ANALYSE D'UN CHANGEMENT INTRODUIT PAR LA PMS : LE CAS DES APPARTEMENTS AVEC ENCADREMENT

Dans ce qui suit, nous nous centrons sur une innovation introduite par la PMS que sont les AE pour personnes âgées, conçus comme une alternative aux EMS. Le canton a créé le label « appartements avec encadrement », qui garantit que les logements respectent certains critères concernant les caractéristiques architecturales d'une part, l'encadrement social d'autre part. Ainsi, ces logements doivent être accessibles aux personnes à mobilité réduite, comprendre une salle commune et inclure les prestations d'un-e référent-e chargé-e d'effectuer des « visites de courtoisie » aux locataires ainsi

que d'organiser des activités collectives. L'attribution du label tient également compte d'autres éléments tels que la proximité des commerces et des transports publics. Bien qu'il n'y ait pas d'exigence cantonale à ce sujet, les appartements construits jusqu'à présent sont des logements de 2 à 3,5 pièces. Les quotas d'appartements à construire sont calculés par région et par commune et il n'existe pas de critères d'admission formels qui seraient unifiés au niveau cantonal.

Ce changement répond donc à une volonté politique d'offrir des modalités de logement qui permettent aux personnes âgées de « vivre à domicile » le plus longtemps possible. Il demande néanmoins à être mis en pratique par toute une série d'acteurs/trices engagé-es directement ou indirectement dans cette réforme. En effet, diverses personnes sont amenées à collaborer dans la mise en œuvre des AE, aux différents stades de leur élaboration (conception, construction, lieu d'habitation avec encadrement), et chacune d'entre elle a une perspective spécifique sur ces appartements. Dans ce qui suit, nous examinons certaines de ces perspectives au prisme de la question « qu'est-ce qui leur importe vraiment » ? (Edwards, 2012 ; Edwards & Daniels, 2012).

« CE QUI IMPORTE » DANS LES APPARTEMENTS

Au sein des *services cantonaux chargés de la mise en œuvre de la PMS*, quelques personnes s'impliquent fortement dans la promotion des AE. Il semble que le développement de ces logements corresponde à ce qui importe pour ces personnes dans leur travail. Pour la cheffe de l'Office du Logement par exemple, les AE semblent répondre à un idéal de justice sociale. La possibilité pour chacun-e d'avoir accès à un logement assurant une certaine dignité est un thème fréquent dans son discours. C'est pourquoi il faut des logements en nombre suffisant, accessibles financièrement et adaptés en termes d'ergonomie et d'encadrement social. Cette personne centre par conséquent son activité sur la promotion des AE et sur leur accessibilité aux personnes aux moyens financiers limités.

Du côté des *conseiller-es communaux-ales* transparait la crainte de voir apparaître de nombreux logements qui ne répondraient pas à une réelle demande de la population. En effet, certaines régions du canton voient des immeubles se construire, alors que le taux de logements inoccupés est déjà élevé. Ici, ce qui semble importer aux conseiller-es communaux-ales est de gérer le parc immobilier de manière à favoriser les constructions qui répondent à une réelle demande de la population, voire qui émanent d'elle, à l'image d'un projet de colocation porté par une habitante d'un village. Ils/Elles se montrent également prudent-es face à l'hypothèse, sous-jacente à la PMS, selon laquelle des personnes âgées quitteraient leur lieu de vie pour s'installer dans des AE situés dans un autre village, même au sein d'une région, et souhaitent donc donner la priorité à d'autres formes de soutien aux personnes âgées (bénévolat et domaine associatif notamment).

Du côté des *promoteur-trices immobilier-ères*, la construction de logements est de manière générale un investissement financièrement intéressant et le marché du logement pour les personnes âgées est en extension. Les AE peuvent donc servir des intérêts financiers. Néanmoins, les contraintes du label peuvent parfois s'avérer décourageantes et certains investisseurs préfèrent construire des appartements pour personnes âgées sans viser la labellisation. Ce qui leur importe est de louer les appartements et de rendre l'entreprise financièrement intéressante. L'importance de la demande pour ces logements ainsi que le manque de clarté autour des différentes appellations (appartements pour personnes âgées, adaptés, AE, etc.) peut, du moins dans certaines zones du canton, leur permettre de se passer du label.

D'autres personnes qui s'engagent dans la construction des AE semblent répondre à des intérêts d'ordre émotionnel ou personnel, et accorder moins d'importance à la question financière. Nous pensons ici notamment à des personnes membres du comité d'une fondation qui ont construit un immeuble de manière presque entièrement bénévole. Ces personnes mentionnent l'anticipation de leur propre vieillesse comme une motivation, ou simplement le plaisir d'offrir un beau cadre de vie aux personnes âgées du village. Leur engagement peut se mesurer au temps accordé aux futur-e-s locataires. Ainsi, l'une des membres du comité, elle-même retraitée, a passé des centaines d'heures à dialoguer avec les personnes intéressées par les appartements, répondre à leurs questions, les rassurer ou encore leur faire visiter le chantier, ceci de manière bénévole.

Mais qu'en est-il des *personnes âgées* elles-mêmes ? La question est délicate dans la mesure où la notion de « personne âgée » renvoie à une catégorie de la population mal définie et extrêmement hétérogène. De plus, elle ne correspond pas nécessairement à la manière dont la personne se définit elle-même. De fait, ce qui importe à une personne âgée dans son logement sera spécifique et variera dans le temps. Nos données montrent que ce qui importe pour des personnes ayant déménagé dans un AE recouvre :

- des aspects architecturaux, tels que la présence d'un ascenseur, l'absence de seuils, la taille de l'appartement - donc le temps passé à faire le ménage - ;
- des dimensions identitaires, notamment la possibilité d'y amener des objets souvenirs, ou le fait de rester dans « son » village;
- des aspects sociaux, comme la possibilité de participer à des activités collectives, avoir ses ami-es de longue date pour voisin-es ;
- le sentiment de sécurité, procuré par la montre alarme et par la présence des concierges et référent-es ;
- le désir de repousser ou d'éviter l'entrée en EMS.

Mais certaines personnes ont aussi des réticences et mentionnent :

- ne pas vouloir vivre dans un immeuble « pour vieux », la personne ne se reconnaissant pas dans cette catégorie ;
- préférer vieillir dans un environnement intergénérationnel (un AE pourrait se trouver dans un immeuble intergénérationnel, mais les AE existant à l'heure actuelle se trouvent dans des immeubles habités essentiellement par des personnes âgées et quelques personnes plus jeunes bénéficiant de l'assurance invalidité) ;
- se sentir encore bien dans leur logement actuel et considérer qu'il est trop tôt pour déménager ;
- ne pas voir la plus-value des AE par rapport à leur logement actuel, notamment parce que les AE n'incluent pas de prestations médicales ;
- la taille de l'appartement, estimé trop petit ;
- la peur du manque de privacité, exprimé par une interviewée comme « vivre les uns sur les autres », que l'appartement soit mal isolé, que la personne référente ou des voisin-e-s ne viennent sans cesse les déranger.

RENCONTRE ENTRE LES DIVERSES PERSPECTIVES DES ACTEURS/TRICES SUR « CE QUI IMPORTE »

Dans l'état actuel, on constate que le nombre d'AE augmente et que la plupart d'entre eux se louent (très) rapidement, ce qui indique qu'ils répondent suffisamment aux attentes et besoins des personnes âgées pour que celles-ci y déménagent. En ce sens, les AE répondent à « ce qui importe »

(professionnellement ou sur le plan privé) pour un nombre de personnes suffisamment important pour que ces appartements soient construits et investis. On peut donc affirmer qu'à cette échelle, les perspectives semblent s'articuler les unes aux autres, bien que ce qui importe pour les divers-es acteurs et actrices soit varié : justice sociale, intérêt socio-médical (sécurité, accessibilité, rempart contre l'isolement social), gestion du parc immobilier, cadre de vie considéré comme agréable, aspects financiers, environnement familial ou encore prendre soin (au sens de *care*) d'une partie de la population, voire de son propre futur.

Si l'on se tourne vers les pratiques effectives, on remarque que les différentes perspectives des acteurs/trices sur « ce qui importe » se rencontrent dans une multitude de situations. Nous examinerons en particulier une journée « portes ouvertes » organisée dans un bâtiment d'AE avant que les locataires n'emménagent. L'une des membres de notre équipe y a effectué une observation. Lors de ces portes ouvertes, tout un chacun peut visiter l'immeuble et s'entretenir avec les personnes présentes. Parmi celles-ci, on compte notamment : des personnes âgées et leurs proches, la cheffe de l'Office du logement (initiatrice de la journée), un conseiller communal, un membre de la coopérative propriétaire de l'immeuble, la référente de l'immeuble, des promoteurs immobiliers. A l'occasion de cette journée, on peut observer que les différentes personnes trouvent diverses occasions d'exprimer « ce qui importe » pour elles. Ainsi, la cheffe de l'Office du logement peut par exemple réaliser son travail de promotion des AE en montrant aux promoteurs immobiliers l'intérêt de la population pour ces logements. Les personnes âgées visitant les appartements peuvent vérifier si les AE répondent à ce qui leur importe, par exemple la vue sur le lac, la proximité de l'arrêt de bus ou encore les dimensions des pièces. Elles le font par des échanges interpersonnels, notamment avec la référente. Certaines personnes se renseignent par exemple sur la fréquence de ses visites et s'inquiètent de la préservation de leur espace-temps privé. Elles interagissent aussi avec l'environnement matériel, par exemple en se déplaçant de l'arrêt de bus jusqu'à l'entrée de l'immeuble. On observe parfois des formes de négociation autour de « ce qui importe vraiment », par exemple lorsque la cheffe l'Office du logement, s'adressant à des personnes âgées, déclare qu'il n'y aura pas assez d'appartements pour tout le monde et qu'il vaut donc mieux s'inscrire rapidement au cas où, par exemple, un accident rendait un déménagement nécessaire. Ainsi, la cheffe de l'Office du logement met l'accent sur l'importance d'un appartement accessible et d'une certaine anticipation des besoins dans l'espoir que ces éléments soient intégrés par son audience.

Nos observations montrent aussi que ces échanges peuvent permettre aux différentes personnes de saisir, en partie du moins, la perspective des autres. Elles tentent alors de comprendre les dynamiques, mécanismes et règles liés à des domaines qu'ils/elles ne connaissent pas ou peu, par exemple lorsque les architectes cherchent à construire des logements correspondant aux besoins et attentes des personnes âgées. Ils/Elles n'imaginent pas, par exemple, que des plaques de cuisson tactiles sont difficiles à utiliser pour cette population ou que les finitions au béton ciré donneront l'impression que l'ouvrage n'est pas terminé. Ces rencontres sont donc aussi des occasions de saisir la perspective des autres et ouvrent ainsi la voie à des changements, des adaptations ou, a minima, une meilleure intercompréhension qui constitue une condition de la collaboration. Ces occasions se présentent par exemple lorsque la voix des personnes âgées parvient, directement ou indirectement, aux architectes. Ainsi, un membre du comité d'une fondation ayant initié la construction d'un immeuble d'AE, s'appuie sur ses discussions avec des connaissances plus âgées qu'elle pour demander que les prises électriques soient disposées à une hauteur facilement accessible. Cet agencement matériel traduit l'importance de l'accessibilité pour des personnes ayant

une mobilité réduite. Il diverge des priorités habituelles des architectes, constructeurs/trices et promoteurs/trices, qui placent les prises proches du sol en vertu d'un critère esthétique. Dans ce cas, les architectes ont donc entendu et pris en considération la voix des personnes âgées relayée par le membre du comité de fondation, et ont matérialisé l'importance de l'accessibilité des prises électriques dans le bâti, participant ainsi à inscrire cette importance de manière relativement stable et visible dans la matérialité des appartements.

CONCLUSION

Partant du constat du changement démographique et des réformes qui tentent d'y répondre, nous nous sommes penchées sur le programme politique d'un canton suisse, Neuchâtel. Considérant que les soins et l'accompagnement des personnes âgées nécessitent la collaboration de nombreuses personnes aux profils variés et que la reconnaissance mutuelle de « ce qui importe » à chacun-e est une condition de la collaboration, nous avons examiné les perspectives de différent-es acteurs/trices à travers le prisme de « ce qui leur importe » ainsi que des situations de rencontre entre les perspectives. Si nos analyses ont permis de montrer la diversité de ces perspectives, elles révèlent aussi que cette diversité n'entrave pas nécessairement la réalisation de projets communs et peut, à certaines conditions, être source d'adaptation du projet aux nécessités, besoins et désirs de chacun-e. C'est le cas lorsque la perspective d'autrui est prise en compte et discutée. Ainsi, la diversité des perspectives, plutôt que d'être un obstacle, peut devenir un atout dans la mesure où elle permet des apprentissages (Cornish et al., 2013). Nos analyses montrent aussi que « ce qui importe » peut se traduire matériellement, non seulement dans l'agir des personnes tel qu'explicité par Edwards, mais également dans des agencements de l'environnement bâti, par exemple dans la hauteur des prises. Ainsi, la notion de « ce qui importe » permet de considérer les perspectives des acteurs/trices dans l'analyse de la mise en œuvre d'une réforme. Une telle démarche permet de mettre au jour divers obstacles, inévitables au demeurant, de la mise en œuvre de réformes et de la collaboration qu'elle implique.

REFERENCES

- Barbey, V., Lambelet, C., Duc, N., Siggen, M., & Varesio, A.-C. (2009). *Planification médico-sociale pour les personnes âgées dans le canton de Neuchâtel. Rapport final de synthèse*. Haute Ecole Arc Santé, HES-SO Valais.
- Bieri, U., Frind, A., Weber, E., & Kress, J. (2020). *Environnements favorables aux personnes âgées en Suisse. Etude commandée par la a+ Swiss Platform Ageing Society* [Schlussbericht]. GFS.BERN. https://sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Themen/AgeingSociety/Altersfreundliche_Umgebungen_in_der_Schweiz_gfs_2020.pdf
- Bigonnesse, C., & Chaudhury, H. (2021). Ageing in place processes in the neighbourhood environment: A proposed conceptual framework from a capability approach. *European Journal of Ageing*, 19(1), 63-74.
- Chen, Y., Bouferguene, A., Shirgaokar, M., & Al-Hussein, M. (2020). Spatial analysis framework for age-restricted communities integrating spatial distribution and accessibility evaluation. *Journal of Urban Planning and Development*, 146(1), Article 1. Scopus.

- Conseil d'Etat. (2012). *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la loi de santé (LS) (Planification médico-sociale pour les personnes âgées)* (12.013). Conseil d'Etat, Canton de Neuchâtel.
- Conseil d'Etat. (2015). *Rapport d'information du Conseil d'Etat au Grand Conseil concernant la réalisation et les perspectives de la planification médico-sociale* (15.026). Conseil d'Etat, Canton de Neuchâtel.
- Conseil d'Etat. (2021). *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi sur l'accompagnement et le soutien à domicile (LASDom)* (21.021). Conseil d'Etat, Canton de Neuchâtel.
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative analysis of qualitative data. In U. Flick (Éd.), *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). Sage Publications Ltd.
- de Beauvoir, S. (1970). *La vieillesse*. Gallimard.
- Dirlewanger, D. (2018). *Les couleurs de la vieillesse : Histoire culturelle des représentations de la vieillesse en Suisse et en France (1940-1990)*. Alphil Presses Universitaires Suisses.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Edwards, A., & Daniels, H. (2012). The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25(1), 39-58.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 301-316). Sage Publications Ltd.
- Gfeller, F., Zittoun, T., Grossen, M., & Cabra, M. (2021). *L'offre de logement pour personnes âgées dans le canton de Neuchâtel. Évolution, état des lieux, tensions*. (Rapport de recherche N° 1). Université de Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines. <https://go.unine.ch/homage>
- Glass, A. P. (2020). Sense of community, loneliness, and satisfaction in five elder cohousing neighborhoods. *Journal of Women & Aging*, 32(1), 3-27.
- Höpflinger, F., Hugentobler, V., & Spini, D. (Éds.). (2019). *Habitat et vieillissement. Réalités et enjeux de la diversité. Age Report IV*. Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG.
- Horstmanshof, L., Garbutt, R., & Brownie, S. (2019). Older adults who move to independent living units : A regional Australian study. *Australian Journal of Psychology*, 72(1), 41-49.
- Hummel, C., Burton-Jeangros, C., & Riom, L. (2017). *Vieillesse et espaces urbains*. Université de Genève.
- Jarvis, A., & Mountain, A. (2021). Lived realities of lonely older people: Resisting idealisations of 'Home'. *Social Policy and Society*, 20(1), 1-16.
- Leyshon, C., Leyshon, M., & Jeffries, J. (2019). The complex spaces of co-production, volunteering, ageing and care. *Area*, 51(3), 433-442.
- Martin, M., Kliegel, M., Tesch-Römer, C., & Martin, M. (2010). *Psychologische Grundlagen der Gerontologie* (3^e ed). Kohlhammer.
- Milligan, C. (2009). *There's no place like home : Place and care in an ageing society*. Ashgate Publishing.

- Office fédéral de la statistique. (2021a). *Evolution des données démographiques, de 1950 à 2020*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.18845591.html>
- Office fédéral de la statistique. (2021b). *La population de la Suisse en 2020*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.19964431.html>
- Repetti, M. (2018). *Les bonnes figures de la vieillesse : Regard rétrospectif sur la politique de la vieillesse en Suisse*. Antipodes.
- Riom, L., Hummel, C., & Burton-Jeangros, C. (2018). « Mon quartier a changé un peu, mais c'est moi qui ai aussi beaucoup changé ». *Habiter la ville et y vieillir. Métropoles*, 23.
- Riom, L., Hummel, C., Kimber, L., & Burton-Jeangros, C. (2015). Plus on est vieux, plus on se protège : Le sentiment de sécurité chez les personnes âgées. *Retraite et société*, 71, 48-74.
- Seifert, A., & Schelling, H. R. (2018). Attitudes toward aging and retirement homes before and after entry into a retirement home. *Journal of Housing For the Elderly*, 32(1), 12-25.
- Thalineau, A., & Nowik, L. (2010). Être en « milieu de retraite » et choisir de vivre ailleurs. *Lien social et Politiques*, 62, 99-109.
- Wahl, H.-W. (2015). Ecology of aging. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences (Second Edition)* (pp. 884-889). Elsevier.
- Wolf, N., & Wysling, Y. (2018). Allein leben mit Alzheimer—Aufrechterhaltung und Verhandlung von Autonomie in einer Sorgefiguration. In H.-P. Zimmermann (Éd.), *Kulturen der Sorge : Wie unsere Gesellschaft ein Leben mit Demenz ermöglichen kann* (1ère édition, pp. 259-282). Campus.
- Zittoun, T. (2019). *Sociocultural psychology on the regional scale : A case study of a hill*. Springer.
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=6000207>
- Zittoun, T. (2020). Generalising from a regional case study : A dialogue with a hill. *Culture & Psychology*, 26(1), 62-77.
- Zittoun, T., Grossen, M., & Tarrago Salamin, F. (2021). Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100458.

L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE POUR RÉFUGIÉ-ES : DES POLITIQUES NATIONALES AUX PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Stéphanie Cardoso, *Université de Lausanne*

N° ORCID : 0000-0001-8879-5714

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e991

Résumé

L'intégration professionnelle des réfugié-es est un objectif politique important en Suisse, mais la notion en elle-même est complexe, polysémique et en constante évolution. Bien que la littérature ait démontré le rôle intégrateur de l'emploi dans ce cadre, l'accès à l'emploi reste difficile et des dispositifs d'accompagnement ont été mis en place pour faciliter ce processus. Dès lors, le rôle des professionnel-les de l'intégration consiste à favoriser l'autonomisation des réfugié-es, alors que leur climat de travail est empli de contradictions. Selon une perspective psychosociale, nous questionnons l'évolution de la notion d'intégration pour réfugié-es en Suisse, ainsi que l'impact de ces modifications sur l'activité des professionnel-les de l'intégration. Nos analyses mettent en évidence que les évolutions politiques et législatives récentes ne permettent pas de fournir une définition de l'intégration professionnelle, qui se manifeste principalement en une série d'étapes à franchir. Les professionnel-les ont ainsi pour tâche de délimiter eux/elles-mêmes les contours de leur activité d'intégration. Ils/elles les combinent aux enjeux nombreux de l'accès au marché de l'emploi, ce qui amène à de multiples tensions. De plus, les nouvelles réglementations menacent l'équilibre fragile construit dans la pratique et semblent aller à l'encontre des valeurs défendues par ces professionnel-les.

Mots-clés

Intégration professionnelle; réfugié-es; politique d'intégration; accompagnement; approche psychosociale

Abstract

The vocational integration of refugees is an important political objective in Switzerland, but the notion itself is complex, polysemous and constantly evolving. Although literature has demonstrated the integrating role of employment in this context, access to employment is difficult and support systems have been put in place to facilitate this process. Therefore, the role of integration professionals is to empower refugees, whereas their work environment is full of contradictions. From a psychosocial perspective, we question the evolution of the notion of integration for refugees in Switzerland, and the impact of these changes on the activity of integration professionals. Our analyses show that recent political and legislative developments do not allow to provide a clear definition of professional integration, which consists mainly on a series of steps to be taken.

Professionals are thus faced with the task of defining the boundaries of their integration activities themselves. They combine this with the many challenges of access to the labor market, resulting in multiple tensions. Furthermore, the new regulations threaten the fragile balance built up in practice and seem to run counter to the values defended by these professionals.

Keywords

Vocational integration; refugees; integration policy; support; psychosocial approach.

INTRODUCTION

L'intégration professionnelle des réfugié-es est un sujet récurrent sur la scène politique ces dernières années. Or, la notion même d'intégration fait débat : il s'agit d'un concept polysémique sans définition univoque. Pourtant, elle apparaît comme objectif politique central dans l'accueil de réfugié-es (Ager & Strang, 2008). Dans ce contexte, des études ont déjà montré le rôle fondamental de l'emploi comme facilitateur d'intégration (Fibbi & Dahinden, 2004; Wehrle et al., 2017), mais les politiques d'intégration en Suisse ne se sont intéressées à cette question que récemment. En outre, l'emploi représente des enjeux multiples (reconfiguration identitaire, amélioration de statut, etc.) et le processus d'intégration est souvent complexe et hors de portée pour une personne réfugiée qui découvre encore la langue et la culture locales.

C'est dans ce contexte que les professionnel-les de l'intégration interviennent : ils/elles ont pour tâche d'accompagner les réfugié-es vers une intégration favorable, afin que ces dernier-ères retrouvent leur indépendance. Néanmoins, cette activité s'insère dans un climat de travail instable et doit répondre à des missions contradictoires. Ils/elles doivent soutenir les réfugié-es en vue de leur autonomisation, tout en répondant à des enjeux de contrôle et de normalisation (Keller, 2005).

Dans cet article, nous nous intéressons à la notion d'intégration professionnelle. En adoptant une perspective psychosociale (Muller Mirza, 2012; Probst et al., 2008), nous cherchons à mieux comprendre l'évolution de cette notion dans le cadre politique et social de ces dernières années, et comment les modifications qui en découlent affectent l'activité des professionnel-les chargé-es d'accompagner les réfugié-es dans leur accès au marché de l'emploi. Dans un premier temps, nous proposons une courte revue historique des politiques d'intégration en Suisse jusqu'en 2015, pour comprendre l'évolution générale de la notion. Nous développons ensuite notre cadrage conceptuel nous permettant de comprendre les changements politiques récents. Ces décisions étant appliquées de manière différenciée selon les cantons, nous choisissons de nous concentrer sur le cas du canton de Vaud. Nous croisons les informations issues des documents officiels avec une analyse d'entretiens réalisés avec des professionnel-les de l'intégration. A travers la discussion des résultats, nous cherchons à contribuer à une réflexion plus large sur la définition, la mise en place ainsi que l'impact de mesures d'intégration professionnelle pour un public réfugié.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

PERSPECTIVE HISTORIQUE DES POLITIQUES D'ASILE SUISSES JUSQU'AUX ANNEES 2000

La politique migratoire en Suisse a subi différentes évolutions au cours du temps. Entre 1920 et 1970, celle-ci est structurée selon une vision assimilationniste – on attend que l'individu migrant abandonne sa culture d'origine pour adopter les valeurs de la culture d'accueil. Les vagues migratoires successives à partir de 1970 amènent le Conseil Fédéral à s'orienter davantage vers une perspective qui considère l'importance d'intégrer les personnes étrangères. Elle sera formalisée en 1995 en relevant la part active de l'État dans ce processus (Di Donato, 2015). Néanmoins, aucune définition précise du concept n'est donnée et la révision de la LEtr²⁷ en 2005 mettra principalement l'accent sur les efforts devant être fournis par les personnes étrangères elles-mêmes (Di Donato, 2015).

La migration dans le cadre de l'asile relève également de législations spécifiques. Le terme de réfugié est une notion historiquement et socialement située. Sa définition actuelle dans la loi suisse s'appuie sur la Convention de Genève de 1951 : la notion de persécution en est le critère central, plaçant ainsi les droits civiques au-dessus des droits socio-économiques (Akoka, 2018), et faisant primer les besoins de sécurité sur ceux de l'intégration. Cette vision s'est imposée dans un contexte politique de tensions face au bloc socialiste de l'époque, mais ne correspond plus aux formes de migration contemporaines (Akoka, 2018).

La revue de documents législatifs au niveau fédéral révèle que la question de l'emploi n'est pas abordée dans les mesures d'intégration pour personnes réfugiées. Les tâches d'intégration sont reléguées à la responsabilité des cantons, dont les pratiques sont hétérogènes. Les conséquences d'une telle politique sont que les efforts mis en œuvre pour l'intégration professionnelle des réfugiés restent limités aux initiatives locales.

ACCEDER AU MARCHE DE L'EMPLOI : UN DEFI D'INTEGRATION

De nombreuses études montrent que l'emploi, du point de vue de la personne, a un rôle intégrateur déterminant puisqu'il permet la (re)construction de soi par l'activité (Clot, 2008; Fibbi, 2007). Ce rôle intégrateur découle à la fois de son aspect instrumental – il offre la légitimité aux réfugiés de participer à la société qui les accueille – et de son aspect social – il permet l'entrée dans une nouvelle communauté de pratiques et la création de liens sociaux (Fibbi & Dahinden, 2004).

L'emploi devient d'autant plus important dans une situation d'exil où l'individu a perdu toutes ses possessions et ressent le besoin de reconstruire sa vie dans le pays d'accueil (Wehrle et al., 2017). Outre la rémunération, le travail offre également un sentiment d'utilité, de fierté et de dignité (Tisato, 2017). Au-delà des aspects pragmatiques, une activité professionnelle permet de participer à la construction d'un environnement sécurisant pour les réfugiés, ce qui est l'objectif principal de l'asile.

²⁷ Loi sur les Étrangers, devenue Loi sur les Étrangers et l'Intégration (LEI) depuis 2018.

L'ACCOMPAGNEMENT A L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE

Au vu des enjeux personnels importants qui ponctuent le processus d'intégration professionnelle des réfugié-es, des dispositifs d'accompagnement ont été développés par les institutions sociales. Comme les réglementations fédérales ne prévoient pas de cadre spécifique, le développement des mesures s'est fait de manière hétérogène selon les cantons. Nous prenons ici l'exemple du canton de Vaud.

L'activité d'accompagnement se définit autour de la relation avec les bénéficiaires et ne peut donc pas être déterminée à priori car elle dépend de la rencontre (Ravon, 2016). Elle se situe entre un pôle d'autonomisation – écouter la demande de la personne pour l'activer – et un pôle de soin – restaurer la dignité d'autrui (Ravon, 2016). Or, cette relation s'insère dans un contexte institutionnel et politique plus large traversé par des enjeux pluriels (Glady, 2020). Les missions des professionnel-les de l'intégration sont multiples, et parfois contradictoires, puisqu'elles sont orientées à la fois vers les populations précarisées – il s'agit de leur permettre un accès aux ressources (financières, institutionnelles, sociales, langagières, etc.), de les soutenir dans leurs démarches, de leur apporter des outils – mais aussi vers la société, puisque les professionnel-les sont amené-es à faire en sorte que les normes dominantes soient reproduites pour contribuer à la cohésion sociale, et contrôler le coût de la force de travail en évaluant et sélectionnant les individus (Glady, 2020; Keller, 2005). La mission idéale des accompagnateurs/trices est donc d'améliorer la position de l'individu dans son environnement (autrement dit, son intégration), mais cette mission est également soumise à des enjeux de contrôle, de normalisation et de domination (Keller, 2005). A ce contexte complexe et contraignant s'ajoutent les évolutions sociales et politiques, qui rendent l'activité des professionnel-les encore plus instable.

PROBLEMATIQUE : ACTEURS/TRICES, ENJEUX ET DEFIS DE L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE

Dans cette étude, nous adoptons une perspective psychosociale (Muller Mirza, 2012; Probst et al., 2008) afin d'explorer la notion complexe d'intégration professionnelle. Cette approche met en évidence que cette notion est un phénomène social en évolution, situé historiquement et culturellement. Celui-ci est traversé par des points de vues divers qui se rencontrent et sont constitutifs de la genèse de sa définition (Wieviorka, 2008). L'intégration, qui sous-tend une participation mutuelle des réfugié-es et de l'État, devrait alors valoriser la promotion sociale et professionnelle pour permettre un accès égal au droit commun (Scandellari, 2018). Dans ce cadre, les professionnel-les de l'accompagnement sont des acteurs/trices essentiel-les puisqu'ils/elles ont la responsabilité de concilier les lois générales fixées par les politiques sociales et les spécificités individuelles (Scandellari, 2018).

Dans cette perspective, nous portons notre attention sur les différentes instances impliquées dans la mise en place de l'intégration professionnelle, de manière à percevoir comment la définition du concept évolue en fonction des différents discours sur le sujet. Nous choisissons pour cela de nous focaliser sur les tâches d'intégration professionnelle pour réfugié-es en prenant en compte la définition, l'établissement et la concrétisation de celles-ci. Comme l'intégration professionnelle s'ajoute aujourd'hui au besoin de sécurité pour les réfugié-es, nous nous questionnons sur l'accès à

l'emploi pour cette population dont les apports intégrateurs ont été démontrés par la littérature, et comment les conditions de cet accès sont influencées par les évolutions socio-politiques.

METHODOLOGIE

Pour répondre à notre questionnement, nous avons choisi une approche déductive et compréhensive, en sélectionnant deux méthodes complémentaires : la revue de documents officiels et la conduite d'entretiens avec des professionnel-les de l'intégration de réfugié-es²⁸ du canton de Vaud.

Dans un premier temps, nous avons étudié la documentation mise à disposition par les organes officiels suisses responsables des questions migratoires afin de repérer les éléments pertinents pour notre analyse. Nous avons porté notre choix sur les documents datant de 2015 et postérieurs, en vue d'observer les évolutions récentes. Nous nous sommes concentrées sur les documents produits par le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) relatifs à la mise en place d'un nouveau programme politique – l'Agenda Intégration Suisse (AIS) – et des documents produits par Commission Fédérale de la Migration (CFM) relatifs aux recommandations quant à l'application de ces nouvelles législations.

Nous avons effectué une revue de ces documents afin de repérer les éléments de définition et de conceptualisation de l'intégration et de l'accès à l'emploi pour réfugié-es.

Nous avons ensuite réalisé sept entretiens avec des professionnel-les de l'accompagnement travaillant sur le canton de Vaud. Ces professionnel-les sont engagé-es par une institution d'accueil pour réfugié-es qui propose des mesures d'intégration diverses. Les personnes interrogées²⁹ s'occupent de l'accompagnement des bénéficiaires pour leur intégration professionnelle, au sein d'une équipe d'une vingtaine de personnes. Leurs tâches sont notamment d'orienter les bénéficiaires dans la recherche d'emploi et d'accompagner la concrétisation de leur projet professionnel. Les participant-es sont présenté-es dans le Tableau 1.

²⁸ Par ce terme, nous désignons l'ensemble des personnes prises en charge par les professionnel-les de l'intégration dans le domaine de l'asile, sans distinctions de statuts, car nos données ne sont pas suffisantes pour observer les spécificités de ces différents cas de figure. Il est important néanmoins de relever que les statuts impliquent des droits divers, notamment en ce qui concerne le budget d'intégration. Il en résulte un accès différencié au marché de l'emploi.

²⁹ Les professionnel-les possèdent des cahiers de charge différents selon leurs postes, mais la distinction n'étant pas pertinente dans ce cadre, elle ne sera pas abordée.

Tableau 1 : Données descriptives des participant·es

Participant·e	Sexe	Âge	Fonction	Années d'engagement ³⁰
CE1	F	46-55	Conseillère en emploi	3
CE2	F	26-35	Conseillère en emploi	3
CE3	M	26-35	Conseiller en emploi	>1
CO1	M	36-45	Conseiller en orientation	4
CO2	F	26-35	Conseillère en orientation	4
CO3	M	26-35	Conseiller en orientation	>1
CO4	F	36-45	Conseillère en orientation	13

Selon une modalité semi-directive, nous les avons interrogé·es sur la définition de leur activité d'intégration professionnelle, ainsi que sur les changements à venir en rapport avec l'AIS (notamment leurs anticipations des impacts prévus sur leur activité quotidienne). Nous avons ensuite réalisé une analyse thématique avec le logiciel NVivo et avons identifié les passages dans lesquels les professionnel·les évoquent l'intégration professionnelle sur la base de deux entrées : leur rapport à la tâche et leurs représentations de la notion elle-même.

RESULTATS

EVOLUTION RECENTE DE L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE POUR REFUGIE-ES

Comme déjà mentionné, les mesures d'intégration sont longtemps restées discrètes dans les politiques d'asile suisses. Récemment, un intérêt grandissant s'est manifesté pour cette question en raison d'une forte augmentation des demandes d'asile dès 2015 : avec des mesures d'intégration réduites, les réfugié·es étaient nombreux·ses à dépendre de l'aide sociale, ce qui a entraîné une forte augmentation des coûts de cette structure. En conséquence, le système d'intégration des réfugié·es a été revu et nous nous situons actuellement dans un changement de paradigme par lequel le SEM souhaite favoriser des mesures d'intégration durables pour cette population.

Le SEM a récemment instauré l'AIS qui a pour but de faire bénéficier les réfugié·es d'une meilleure prise en charge en matière d'intégration, notamment grâce à une augmentation du budget par personne accueillie qui permettrait *in fine* de diminuer le budget de l'aide sociale (SEM, 2018a). Au-delà des bénéfices pour le budget fédéral, ces modifications auraient des effets positifs sur d'autres domaines (SEM, 2018b): amélioration de la santé de cette population, diminution de la discrimination à leur encontre, amélioration de l'intégration de la famille et de la communauté, meilleure acceptation au sein de la société. Des changements spécifiques à l'aide aux réfugié·es suivent une évolution plus globale de la conception de l'intégration en Suisse permettent également une amélioration de l'accès au marché de l'emploi pour les réfugié·es par une simplification des démarches administratives.

³⁰ Nombre d'années réalisées dans la fonction citée au moment de l'entretien.

Cet élan intégrationniste du SEM est tout de même critiqué par certaines instances politiques, notamment par la CFM. En effet, celle-ci relève que la dernière ordonnance fédérale s'aligne avec les tendances actuelles des discours sur l'intégration (CFM, 2017): elle serait vue comme un processus individuel, linéaire et doté d'une série d'étapes à atteindre. La CFM (2017) invite à la prudence face cette « dérive atomiste », et se positionne en faveur d'une vision de l'intégration plus dynamique et complexe, impliquant autant les réfugié-es que la société.

Les différents documents réunis ne permettent pas de fournir une définition de l'intégration professionnelle pour réfugié-es. Les discours politiques en la matière passent d'une absence de définition à une série de mesures censées favoriser l'intégration professionnelle de cette population, sans que l'on sache précisément quels sont les résultats attendus : une intégration en fonction des ouvertures du marché de l'emploi ? en fonction des préférences et compétences de la personne? La réponse à ces questions est reléguée au niveau cantonal, que nous allons investiguer à présent.

DEFIS ET ENJEUX POUR LES PROFESSIONNEL-LES DE L'INTEGRATION

Les nouvelles réglementations politiques ont des répercussions à différents niveaux, en particulier sur les pratiques des professionnel-les qui œuvrent auprès des réfugié-es. Ils/elles sont directement touché-es par les évolutions politiques qui modifient une activité déjà complexe. Leur adaptation est nécessaire afin de continuer à assurer le suivi des réfugié-es en voie d'intégration professionnelle tout en satisfaisant aux nouvelles exigences politiques. Ces nouvelles normes fournissent de nouvelles ressources mais aussi de nouvelles contraintes. Les entretiens menés ont permis d'explorer plus en détails l'activité d'accompagnement déjà pratiquée ainsi que les anticipations des changements à venir³¹, comme nous allons l'exposer par la suite.

Obtenir un emploi : un moyen privilégié d'intégration

De manière générale, les professionnel-les définissent leur activité comme visant l'intégration professionnelle et l'autonomie des bénéficiaires, permettant également de diminuer leur dépendance à l'aide sociale. L'accès au marché de l'emploi est donc vu comme un facteur d'intégration important :

« c'est plutôt indispensable à mon avis d'intégrer les personnes le plus rapidement possible et le plus durablement possible, parce qu'autrement les personnes sont toujours à l'aide sociale, et puis ça c'est ni au niveau de la société ni au niveau individuel [...] c'est pas quelque chose de confortable à vivre » (CE1).

Au-delà de la possibilité d'améliorer la situation économique, l'emploi aurait des enjeux à d'autres niveaux comme la possibilité de changer de statut : « [trouver un emploi] reste quand même **le meilleur facteur d'intégration**, et puis même pour leur statut juridique, c'est le plus facile pour qu'ils puissent s'en sortir en Suisse » (CE3). L'emploi permettrait aussi aux bénéficiaires de pouvoir se projeter dans un futur en Suisse : « [un emploi] est important pour les personnes elles-mêmes, donc pour leur permettre d'avancer, de se projeter, puis de pouvoir voir des perspectives » (CE1). Nous comprenons ainsi que l'accès à l'emploi est vu comme un élément favorisant l'intégration

³¹ Notons que les entretiens ont été réalisés après que l'AIS ait été accepté par les instances politiques du canton de Vaud, et avant que les mesures qui en découlent soient mises en pratique sur le terrain.

tant au niveau économique que social, juridique et personnel (Clot, 2008; Fibbi & Dahinden, 2004; Wehrle et al., 2017).

Par ailleurs, les professionnel·les attirent l'attention sur le fait que l'intégration professionnelle des bénéficiaires aurait également des avantages pour la société suisse : « [le rôle des bénéficiaires sur le marché de l'emploi est de] faire tourner la machine (rires) [...] je crois que **l'économie suisse a besoin de main d'œuvre** » (CO3). Cet élément est peu relevé par les discours politiques en la matière, bien qu'important pour l'économie suisse.

Ouvertures et obstacles du parcours d'intégration professionnelle

Les professionnel·les interrogé·es décrivent le marché de l'emploi comme pointu et exigeant, ce qui représente une difficulté supplémentaire pour l'accompagnement vers l'intégration professionnelle des réfugié·es. Un des éléments relevés comme étant particulièrement problématique est le niveau de réglementation : « En Suisse, on doit quand même pouvoir prouver nos capacités sur un papier avec un diplôme, ou une attestation, une formation, ou un certificat, et puis dans d'autres pays souvent ils sont jamais passés par un certificat ou un CFC » (CO1).

Néanmoins, les professionnel·les relèvent une amélioration de l'accès à l'emploi ces dernières années, notamment grâce à la facilitation des démarches pour employer un·e réfugié·e. Avec ces transformations, le marché de l'emploi devient plus ouvert et les possibilités d'intégration augmentent. Il semblerait pourtant que des difficultés subsistent puisque ces modifications législatives ne sont pas connues de tou·tes : « Si le marché de l'emploi était peut-être plus au courant, [...] ça c'est vraiment un travail qui est COMPLIQUÉ à expliquer aux patrons » (CO2).

Les obstacles liés aux profils atypiques des bénéficiaires ainsi qu'à la méconnaissance de la part des employeur·euses entraînent une difficulté à concrétiser la tâche d'intégration : « je peux remarquer quand même une certaine **fragilité dans la PÉRENNISATION du projet** » (CE3). Nous pouvons supposer que ces difficultés de stabilisation des trajectoires peuvent entraîner des sentiments négatifs tels que l'atteinte à l'image de soi et à la confiance en soi chez les réfugié·es (Smyth & Kum, 2010; Wehrle et al., 2017; Yakushko et al., 2008), mais aussi chez les professionnel·les qui voient leurs efforts sommés d'échecs et ne permettant qu'une avancée lente vers l'autonomisation des bénéficiaires (Ravon, 2016).

Face aux difficultés énumérées, nous voyons apparaître chez les professionnel·les interrogé·es deux approches de l'intégration professionnelle qui se concurrencent. D'une part, certain·es optent pour une vision pragmatique où l'objectif principal est de pouvoir trouver un emploi avec un salaire permettant aux personnes accompagnées de sortir de l'aide sociale :

« Bien sûr c'est du non qualifié, c'est dur, souvent pour la santé c'est discutable, **moi je souhaite pas ces métiers à qui que ce soit, mais c'est clair que je peux pas négliger ces pistes là à mes suivis**, eux ils sont conscients que pour eux c'est des portes de sorties » (CE3).

D'autre part, nous observons une vision plus critique visant une intégration dans le marché de l'emploi à la hauteur des qualifications des personnes accompagnées :

« **Je suis pas pour que les demandeurs d'asile fassent le travail de personnes qui ont pas envie de le faire.** [...] tous ces métiers qui sont indispensables MAIS qui sont sous-payés et que les gens ont pas spécialement envie de le faire » (CO1).

Ces deux positions contrastées sont liées aux missions contradictoires des professionnel·les de l'intégration (Glady, 2020; Keller, 2005) : à la fois favoriser l'autonomisation des personnes

accompagnées par un accès à l'emploi conforme aux parcours individuels mais aussi contrôler la force de travail et contribuer au besoin de main d'œuvre de certains secteurs d'activité, généralement peu qualifiés et précaires.

Ressources et contraintes dans la tâche d'intégration professionnelle

Sur les conditions de travail et les ressources à disposition pour mener à bien leur mission, les professionnel-les de l'intégration décrivent leurs outils comme étant limités. Ce manque de ressources rend difficile la tâche d'accompagnement. La littérature sur le sujet (voir Keller, 2005) montre effectivement un manque de ressources chronique dans l'accompagnement de populations en difficulté, ce qui empêche régulièrement les professionnel-les de fournir des réponses convenables aux situations de vie qu'ils/elles accompagnent. « Il y a des fois des situations [où] **on n'a pas assez d'outils à disposition**, après il y a des choses qui se développent [mais] parfois le temps de réaction est lent » (CO4).

Parmi les difficultés relevées, les acteurs/trices interrogé-es évoquent en particulier la mention des limites budgétaires, qui sont décrites comme étant « **le nerf de la guerre** » (CO1) venant imposer des limites sur lesquelles les professionnel-les de l'intégration n'ont aucun contrôle. La charge administrative est aussi décrite comme étant importante, limitant la disponibilité des professionnel-les dans leur relation aux bénéficiaires. Ces différents éléments conduisent à effectuer une priorisation des profils dans le cadre de la pratique et à endosser un rôle de « **gate-keeper** » (CO3), ou de « porte d'entrée aux mesures » (CO2) qui consiste à faire « un pré-tri des dossiers » (CO4), afin de fournir des résultats à la hiérarchie. Cela implique une sélection des profils les plus aptes à l'emploi mais cette priorisation semble poser certains dilemmes moraux :

« les permis F sont des priorités mais en fait, est-ce qu'une personne qui va mal psychologiquement, psychiatriquement, qui est à l'aide d'urgence ne va pas quand même devenir une priorité? est-ce qu'une dame seule avec enfants, toujours requérante d'asile, qui a besoin d'être soutenue dans la garde de ses enfants, et donc pour pouvoir faire une activité en dehors est-ce qu'elle est pas non plus prioritaire? est-ce que les jeunes sans ressources qui sortent de l'école sans formation sont prioritaires? » (CO2)

Nous retrouvons à nouveau des éléments provoquant des tensions dans l'activité (Glady, 2020; Keller, 2005). Le système d'intégration des réfugié-es en vigueur semble entrer en conflit avec les valeurs des professionnel-les du domaine. Ces objectifs limitants combinés à des outils limités placent les professionnel-les de l'accompagnement dans un équilibre fragile dans la pratique d'intégration.

De nouvelles bases pour l'intégration professionnelle

Lors des entretiens, nous avons interrogé les professionnel-les sur leurs anticipations quant à l'instauration des nouvelles mesures de l'PAIS dans le canton de Vaud. Plusieurs aspects positifs ont été relevés, notamment le fait que des ressources supplémentaires pourraient découler de son application. « L'agenda intégration pour ça c'est un projet super, **une opportunité** » (CE2). Parmi les points positifs mentionnés, nous retrouvons l'augmentation du budget à disposition par bénéficiaire, ainsi que la possibilité d'homogénéiser les pratiques, favorisant une prise en charge plus équitable des réfugié-es sur l'ensemble du pays.

Néanmoins, plusieurs éléments semblent créer des anticipations négatives. Une des contreparties pressenties est de voir leur activité davantage contrôlée : « **le mot monitoring me fait un peu**

grincer des dents, parce que ça marchait. On avait des résultats, des BONS résultats » (CE3). Il semblerait que le contrôle accru de l'activité crée une menace sur la marge de manœuvre des professionnel·les. Par ailleurs, les personnes interrogées relèvent également que ce nouveau programme pose des objectifs plus délimités en termes d'intégration professionnelle, qui contraignent également l'activité d'accompagnement : « **Cet agenda intégration il est plus ou moins vicieux**, parce qu'il met des limites temporelles et des pourcentages de personnes qui vont être insérées » (CE1).

Les limites plus pointues de l'activité engendrent une critique de l'AIS liée à la déshumanisation des bénéficiaires : « ce qui est un peu embêtant dans cet AIS c'est **qu'ils prennent pas en compte l'humain en fait, c'est dans l'idéal** » (CO1). Ces éléments d'anticipations semblent impacter le sens même de l'activité pour les personnes interrogées, car elles remettent en cause leur vision de l'intégration :

« moi ça m'importe pas de juste trouver une place à quelqu'un pour pouvoir classer son dossier et puis mettre une coche supplémentaire dans la colonne INSÉRÉ et puis [avoir des] statistiques à la fin du mois ou à la fin de l'année donc c'est pas ça qui m'intéresse. [...] **ce que je n'aimerais pas c'est qu'on regarde ces situations à travers des tableaux Excel** » (CE1).

Ces éléments se rapprochent des inquiétudes de la CFM (2017), concernant une possible « dérive atomiste ». Dans ce nouveau cadre, les professionnel·les de l'intégration auraient pour tâche de vérifier la progression des bénéficiaires dans leur processus linéaire d'intégration mais cette perspective ne semble pas correspondre à la vision des personnes interrogées. Les valeurs énoncées par les professionnel·les semblent plus proches d'une vision complexe et dynamique de l'intégration.

CONCLUSION

Avec cette recherche, nous souhaitons explorer la notion complexe d'intégration professionnelle, telle que conceptualisée, instaurée et mise en œuvre par les politiques suisses et les professionnel·les de l'intégration du canton de Vaud. La signification de l'intégration professionnelle continue d'évoluer en fonction des changements sociopolitiques et législatifs, engendrant des modifications des dispositifs d'intégration pour répondre aux besoins sociaux fluctuants, ce qui impacte directement l'activité des professionnel·les de l'intégration.

En Suisse, les évolutions politiques récentes s'insèrent dans une vision intégrationniste croissante mais la définition de l'intégration professionnelle n'est pas explicitée par les instances politiques fédérales et se traduit par l'instauration d'objectifs d'intégration plus rigides et circonscrits. En conséquence, les professionnel·les de l'accompagnement doivent combiner dans leur pratique des limites floues avec des enjeux d'intégration professionnelle concrets et nombreux. Diverses contradictions apparaissent dans l'activité, liées aux tensions présentes entre les objectifs politiques d'intégration et la mission d'accompagnement. Cela se manifeste notamment par la nécessité de priorisation et de sélection des profils aptes à l'emploi parmi les bénéficiaires. Nous constatons que les professionnel·les ont mis en place diverses stratégies pour concilier ces tensions avec leurs valeurs, selon des visions pragmatiques ou critiques, mais l'arrivée d'une nouvelle restructuration de leur activité semble menacer l'équilibre fragile construit dans la pratique, sans pour autant résoudre les tensions déjà présentes.

L'intégration professionnelle, conceptualisée par des politiques puis mise en œuvre dans des pratiques d'accompagnement, se traduit de fait par une valorisation du modèle occidental de l'autonomie et de l'individualité. Il revient ainsi aux réfugié-es la lourde responsabilité de leur propre intégration, pourtant décrite comme phénomène complexe, interactionnel et dynamique dans la littérature. Dans une époque de globalisation où les formes de migration se multiplient, il paraît fondamental de s'intéresser à la (re)construction évolutive de la notion d'intégration, incontournable lorsqu'on parle d'accueil des personnes étrangères.

REFERENCES

Littérature scientifique

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration : A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Akoka, K. (2018). Réfugiés ou migrants ? Les enjeux politiques d'une distinction juridique. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(25), 15-30.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Di Donato, F. (2015). L'intégration des personnes étrangères : Entre assimilation et libéralisme. Evolution de la politique fédérale et analyse des pratiques cantonales : Le cas de Neuchâtel. *Newsletter CSDH*, 25, 1-7.
- Fibbi, R. (2007). Politiques d'asile et questions migratoires. *Annuaire suisse de politique de développement*, 26(1), 187-202.
- Fibbi, R., & Dahinden, J. (2004). Les requérants d'asile et le travail : Déclassés ? Indispensables ? Bienvenus? *Asyl: Revue suisse pour la pratique et le droit d'asile*, 3, 21-27.
- Gladly, M. (2020). L'accompagnement des transitions professionnelles ou la production discursive d'acteurs sans subjectivité. *Revue de sémio-linguistique des textes et des discours*, 48, 135-153.
- Keller, V. (2005). *Aider et contrôler. Les controverses du travail social*. (BOOK_B). Editions EESP. <https://doi.org/10.22005/bcu.231933>
- Lhuillier, D. (2018). L'accompagnement : Entre idéalisation, épuisement et créativité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(25), 111-130.
- Muller Mirza, N. (2012). Interactions sociales et dispositifs de formation : Une perspective psychosociale. In V. Rivière (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 169-185). Paris: Riveneuve.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Probst, I., Grossen, M., & Perret, J.-P. (2008). De la conception à la pratique : Configuration et reconfiguration d'un dispositif de formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 3, 453-479.

- Ravon, B. (2016). La fabrique des pratiques acceptables. Travail relationnel, épreuves de professionnalité et régulation dialogique de l'activité. In M. C. Doucet & S. Viviers, *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (pp. 35-49). Presses de l'Université de Laval.
- Scandellari, M. (2018). L'intégration : Du concept à l'organisation des politiques publiques. In *Politiques d'intégration et de lutte contre les exclusions* (pp. 3-39). Dunod.
- Smyth, G., & Kum, H. (2010). « When they don't use it they will lose it » : Professionals, deprofessionalization and reprofessionalization : The case of refugee teachers in Scotland. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 503-522.
- Tisato, D. (2017). Le temps interstitiel des demandeurs d'asile. Stratégies de contre-pouvoir et réappropriation partielle d'une temporalité imposée. *Migrations Société*, 2(168), 119-135.
- Wehrle, K., Klehe, U.-C., Kira, M., & Zikic, J. (2017). Can I come as I am ? Refugees' vocational identity threats, coping, and growth. *Journal of Vocational Behavior*, 105(2018), 83-101.
- Wieviorka, M. (2008). L'intégration : Un concept en difficulté. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 2(125), 221-240.
- Yakushko, O., Backhaus, A., Watson, M., Ngaruiya, K., & Gonzalez, J. (2008). Career development concerns of recent immigrants and refugees. *Journal of Career Development*, 34(4), 362-396.

Bibliographie des textes officiels

- Commission fédérale des migrations (CFM) (2017). *Intégration – Pas un instrument de mesure, mais la tâche de tous !* Récupéré de <https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/dokumentation/empfehlungen.html>
- Conseil fédéral (2016). *Admission provisoire et personnes à protéger: analyse et possibilités d'action*. Récupéré de <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/aktuell/news/2016/2016-10-14/ber-va-f.pdf>
- Convention du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés (CSR); RS 0.142.30. Récupéré de <https://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>
- Loi fédérale du 16 décembre 2005 sur les étrangers et l'intégration (LEI); RS 142.20. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>
- Secrétariat d'Etat aux Migrations (SEM) (2018a). *Fiche d'information - L'Agenda Intégration en bref*. Récupéré de <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/faktenblatt-integrationsagenda-f.pdf>
- Secrétariat d'Etat aux Migrations (SEM) (2018b). *Faits et chiffres concernant l'Agenda Intégration*. Récupéré de <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale-programme/integrationsagenda.html>

Troisième partie

Contributions transversales

LA SOCIÉTÉ CONTRE LE POLITIQUE ?

Un regard de sociologue par **Georges Felouzis**, *Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0002-2636-8001

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e992

La mise en perspective des quatre contributions de ce numéro de la *Revue Pluridisciplinaire d'Éducation par et pour les Doctorant-es* (RED) apportent un regard novateur sur les conditions de l'effectivité de l'action publique dans nos sociétés contemporaines. Si l'on définit l'effectivité comme la réalité de la mise en œuvre d'un programme d'action gouvernemental pour produire du changement dans un secteur particulier, la lecture des quatre contributions montre qu'il s'agit plus d'une *mise à l'épreuve* que d'une implantation, même approximative, d'un programme. Par l'expression « mise à l'épreuve » nous entendons une confrontation entre différentes logiques d'action — celle du programme de politique publique et celles des institutions et des acteurs en situation — qui opère des transformations profondes et durables des réformes souhaitées. Que l'on traite d'éducation, d'insertion professionnelle de migrants ou de politiques de gestion d'une population vieillissante, les mécanismes de mise à l'épreuve sont similaires, montrant la force du social et ses effets sur le politique.

LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES

Il est d'usage dans le domaine de la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2011; Lascoume & Le Galès, 2018) de concevoir une politique comme un tout, incluant les acteurs du niveau proprement politique comme intermédiaires et de terrain. Ce cadre qualifié de néo-institutionnaliste (Palier & Sured, 2005) revient à définir tous ces acteurs comme des *policy makers* (Lessard & Carpentier, 2015) au sens où ils participent, d'une façon ou d'une autre, à la construction de l'action publique, en en redéfinissant les contours par l'interprétation qu'ils produisent, utilisant leur pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1980) pour orienter, voire transformer, le sens mêmes de la politique mise en œuvre. L'un des concepts clés de cette vision intégrée du politique et du social est celui de « trajectoire d'action publique » (Ball, 1993). L'idée étant qu'une politique, quelle qu'elle soit, est toujours l'objet d'interprétations et de réinterprétations au fil de son développement et au contact des différents types d'acteurs/trices qui s'en emparent à un moment ou à un autre de sa trajectoire. Cette vision extensive de l'action publique incluant le rôle des acteurs en situation, des institutions, des processus sociaux de mobilisation, etc. a pour mérite essentiel, contre une vision purement applicationniste et « top-down », de donner aux professionnel·les concerné·es par une politique — i.e. enseignants, travailleurs sociaux, policiers ou autres — une forte légitimité d'action et de reconnaître leur rôle essentiel dans les processus de changement. Dans ce cas la mise en œuvre d'une politique ou d'une réforme est un processus d'ajustement dont Coburn (2004) ou Winz (2022) ont pu décrire les différentes formes en lien avec le concept de *loose coupling* (Weick, 1976).

POLITIQUE ET METARECIT

Il est toutefois possible d'enrichir cette approche de l'action publique et de ses acteurs/trices en raisonnant au plan sociologique sur un fait social majeur de notre temps, très bien mis en lumière par les quatre contributions de ce numéro : l'autonomisation progressive du politique d'une part et du social de l'autre. Contre une vision fonctionnaliste de la société, qui postule une intégration forte des différentes sphères composant le social pour que « ça marche » ou que « ça fonctionne », les contributions de ce numéro de RED montrent au contraire une société que l'on pourrait qualifier de post-fonctionnaliste, voire postmoderne, basée sur l'autonomie croissante de ses composantes et sur une croyance faible envers les capacités du politique à produire du changement social. Le grand récit de la légitimation du politique comme « processus par lequel un législateur se trouve autorisé à promulguer la loi comme une norme » (Lyotard, 1979, p. 19) semble avoir vécu, tant la croyance en la légitimité du politique pour changer la société s'affaiblit. Les enseignants bernois ne changent rien, ou presque, à leurs pratiques pédagogiques alors même que le Plan d'Étude Romand (PER) est censé régir leurs pratiques (Sieber, dans ce numéro). Les enseignants défendant une scolarisation ségrégative des élèves allophones dans le canton de Vaud gagnent la partie alors que l'école « inclusive » — dont le principe central est de scolariser tous les élèves en milieu ordinaire — est censée être la norme (Fumeaux, dans ce numéro). Les professionnels de l'insertion des migrants peinent à accomplir leur tâche dans un contexte de conflit de valeurs et de flou des objectifs qui rendent difficile, voire impossible, l'atteinte des buts visés (Cardoso, dans ce numéro). Enfin, dans le domaine de la promotion d'appartements dits « avec encadrement » réservés aux seniors, chaque groupe professionnel agit en fonction de ses propres visées et priorités, rendant difficile et erratique une réelle coopération (Gfeller et al., dans ce numéro). Ainsi le métarécit d'une action publique légitime car issue d'un processus démocratique et agissant dans l'intérêt général n'a plus la force de l'évidence. Il entre en concurrence avec d'autres récits de légitimité : professionnels, institutionnels, pragmatique ou autre.

ANOMALIE ET THEORIES DE L'ACTION

Les trajectoires de ces quatre politiques semblent donc aller vers une mise à l'épreuve si radicale de l'action publique que l'inertie sociale prend nettement le pas sur l'effectivité du changement. Ne sommes-nous pas ici devant une « anomalie » ébranlant le paradigme dominant de la sociologie de l'action publique ? Pour l'historien des sciences Thomas Kuhn (1972) le concept d'anomalie désigne des faits contredisant la théorie dominante à un moment donné du développement d'une science. Ils peuvent jusqu'à un certain point être rejetées, ignorées ou partiellement intégrés dans le paradigme dominant jusqu'à ce qu'une théorie concurrente rende mieux compte de l'ensemble des faits observés. Or, dans les quatre cas traités dans cette revue, l'hypothèse néo-institutionnaliste d'une coopération minimale du politique et du social pour produire du changement peut être relativisée, tant la *mise à l'épreuve* des politiques prend la forme d'un désaveu cuisant. Pour expliciter notre propos, et par contraste, nous pouvons établir une comparaison entre l'action collective dans le domaine de l'action publique et dans celui de la création artistique.

Dans *Les mondes de l'art*, Howard Becker (2010) insiste sur le fait que le/la créateur/trice n'est jamais seul à produire son œuvre, ne serait-ce que par la nécessité de construire les instruments matériels à la source de sa création (instruments de musique, toiles et couleurs, papier, imprimerie, caméras, costumes, pellicules, décors, etc.). L'analogie avec le politique semble ici aller de soi : dans une

société démocratique complexe, l'action publique est toujours une action collective. Dans le domaine artistique, cela prend la forme d'une coopération étroite dans le cadre d'une division du travail poussée au service d'un but commun. Les mondes de l'art désignent ainsi « le réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la production des œuvres » (Becker, 2010, p. 22). Il s'agit en somme de toute une microsociété travaillant dans le même sens. Qu'en est-il pour les mondes du politique ? En lieu et place d'un réseau de coopération, on trouve de l'incertitude, des adaptations secondaires (Goffman, 1968) de la part des acteurs/trices, des conflits de référentiels, des phénomènes d'inertie institutionnelle. On trouve en somme l'idée d'une autonomisation de la sphère du social et de celle du politique.

Comme si la fin du métarécit du politique laissait libre cours à un « marché » des principes de légitimité difficilement conciliables entre eux.

POUR CONCLURE

Il est utile, pour clore ce trop court et trop allusif exposé, de tenter de répondre à deux objections possibles que soulève la thèse présentée ici. La première concerne le changement. Si les politiques, de par leur faible effectivité, ne sont pas — ou trop peu — le moteur du changement, comment se fait-il que les institutions changent malgré tout ? Ma réponse sera la suivante. Parce que la source du changement n'est pas le politique ou l'action publique, mais la société elle-même. Ce sont les phénomènes sociaux en eux-mêmes qui produisent le changement, par les évolutions de la démographie (i.e Bourdieu, 1989), l'obsolescence des valeurs et leur remplacement par d'autres (i.e Ariès, 1960) ou encore par l'émergence d'idées nouvelles par l'alchimie complexe de processus économiques, sociaux et philosophique (i.e Furet, 1983).

La deuxième question concerne la régulation des processus d'implantation. Il existe à ma connaissance deux moyens de réguler les comportements des acteurs pour rendre plus effective les politiques publiques. La première option est de susciter l'adhésion des acteurs par l'agir communicationnel dans le cadre d'une démocratie délibérative (Habermas, 1981). La deuxième solution est celle revendiquée par le référentiel néolibéral incarné notamment par le *New Public Management*. Dans cette perspective l'activité des acteurs en situation est régulée par la reddition de compte, la responsabilisation, l'évaluation ex-post.

Que l'on privilégie l'adhésion par le débat et l'échange d'idées, ou la contrainte par le contrôle des professionnels, les contributions au présent numéro de RED montrent qu'un long chemin reste encore à parcourir.

REFERENCES

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Les Éditions du Seuil.
- Ball, S.J. (1993). What is Policy ? Texts, Trajectories and Toolboxes, *Discourse*, 13(2), 10-17.
- Becker H. (2010). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.

- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244.
- Furet F., (1983), *Penser la Révolution française*. Gallimard.
- Goffman E., (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Les Éditions de Minuit.
- Habermas J., (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en oeuvre (1re édition)*. Presses universitaires de France.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. Russell Sage Fondation.
- Lyotard, F. (1979). *La condition post moderne*, Les Éditions de Minuit.
- Palier, B., & Y. Surel (2005). Les trois « I » et l'analyse de l'État en action, *Revue Française de Sciences Politiques*, 55(1), 7-32
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Winz, K. (2022). *La mise en œuvre des réformes structurelles en éducation : le cas de Neuchâtel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

REFORMES EMPECHEES : LE POIDS DES COUTS, L'ABSENCE DE BENEFICES

Un regard d'économiste par **Isabel Voirol-Rubido**, *Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0002-2843-0526

DOI : 10.57154/journals/red.2022.e994

Quelles meilleures illustrations de rendez-vous manqués de l'action publique avec les objectifs visés, sensés générer les bénéfices attendus par la collectivité, que celles rassemblées dans ce numéro de la *Revue Pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant.es (RED)* ? Alors chaussons l'espace d'un instant la lorgnette économique pour nous intéresser à ces questions puisque générer ces bénéfices relève des missions allouées traditionnellement à l'Etat (Musgrave, 1989).

D'un point de vue économique, une réforme se justifie lorsqu'elle permet d'améliorer une situation qui dysfonctionne, à moindre coût, c'est-à-dire lorsque les objectifs qui lui sont assignés en vue d'améliorer la situation sont atteints (efficacité) avec le moins de ressources possibles (efficience) (Gerard, 2001). Les résultats attendus des réformes publiques sont les bien nommés bénéfices privés, publics et sociaux, étant précisé que leur nature peut être monétaire ou non. Les bénéfices privés sont ceux dont profitent les personnes ou entités concernées par la réforme (amélioration de la situation personnelle des publics visés). Les bénéfices publics sont ceux au profit des pouvoirs publics (augmentation des profits ou baisse des coûts publics). Les bénéfices sociaux regroupent les effets positifs induits par la réforme sur l'ensemble de la collectivité (bien-être social, prospérité économique, etc.) (Michaolewa, 2000).

Les contributions présentes dans ce numéro ont notamment pour point commun de révéler la déperdition d'énergie et de motivation individuelles mais aussi de ressources collectives investies lorsque les réformes engagées n'aboutissent pas ou peu aux changements souhaités. Les causes du fiasco sont diverses, les maux dont souffrent les réformes aussi, mais le résultat est identique : administré.es insatisfait.es et en souffrance (Cardoso, dans ce numéro), cible d'amélioration souhaitée manquée (Gfeller, Grossen, Cabra & Zittoun, dans ce numéro), processus de changement avorté (Sieber, dans ce numéro) ou résistance au changement (Fumeaux, dans ce numéro). Bref, les contributions précitées soulignent toutes un manque d'efficacité et d'efficience (Gerard, 2001) de l'action publique qui met à mal la pertinence de l'investissement public consenti : coûts de l'action publique élevés, bénéfices décevants ou inexistantes.

Ces constats amènent au moins deux réflexions. L'une centrée sur l'importance de la compréhension et de la prise en compte du(des) contextes dans le(s)quel(s) sont implémentées les réformes. L'autre pointe le processus de mise en œuvre des réformes qui, s'il ne passe pas par la case « rupture », ne produira pas le changement nécessaire à améliorer la situation défailante, ce qui induit une remise en question de la pertinence de l'action publique dans le domaine concerné.

L'IMPORTANCE DES CONTEXTES

Plusieurs étapes sont nécessaires pour élaborer une réforme. La première est de définir les objectifs à atteindre en les justifiant, c'est-à-dire en travaillant notamment à persuader les acteurs et actrices

de sa validité (Meuret, 2020). Cela suppose une compréhension fine à la fois des problèmes à résoudre et de leur interprétation par les parties prenantes, c'est-à-dire la prise en compte du ou des contextes concernés par la réforme, mais aussi la recherche incontournable d'un consensus sur les objectifs à atteindre. De Ketele (2020, p. 219) plaide pour cela en faveur de la mise en place d'« un maillage permettant de développer une intelligence collaborative. »

Toute réforme, quelle qu'elle soit, s'inscrit dans un ou des contextes qui influencent les besoins, les positionnements, les décisions des acteurs/trices et le sens que chacun.e donne à l'orientation choisie. La contribution de Gfeller, Grossen, Cabra & Zittoun (*ibid*) sur la promotion d'appartements « en encadrement » s'inscrivant dans la politique de planification médico-sociale du canton de Neuchâtel, ou celle de Fumeaux (*ibid*) s'intéressant à la réforme de l'École de l'Accueil destinée aux élèves allophones dans le canton de Vaud en sont des exemples intéressants. Elles mettent en effet en exergue la nécessité de comprendre les besoins et le point de vue de chaque partie prenante au projet au risque, dans le cas contraire, de compromettre le potentiel de la réforme engagée par manque d'adhésion et de volonté de changement des acteurs/trices concerné-es.

Mais comprendre le point de vue de l'autre ne suffit pas pour rendre une réforme efficiente ni même efficace. Développer une volonté commune d'avancer est nécessaire pour produire le changement vers l'amélioration souhaitée. La recherche de consensus, qui passe inmanquablement par l'identification d'objectifs communs susceptibles de répondre aux besoins des parties prenantes, favorisera le changement comme le démontre notamment Weinstein (2020) dans le domaine des réformes éducatives.

Cette volonté commune d'avancer fait justement défaut dans la réforme de l'École de l'Accueil précédemment citée (Fumeaux, *ibid*) parce que les niveaux de discours instaurés, qu'ils soient rhétoriques, scientifiques ou structureaux, ne coïncident pas et rentrent dans un dialogue de sourds. Ce rapport de force des discours influencés par les contextes d'émergence qui leur sont propres, révélant des inégalités d'impact, aboutit à une réforme à contre-courant du discours sur l'école inclusive. Elle induit dès lors une résistance au changement, de la part notamment des enseignant-es qui n'en comprennent pas le sens. Cette étude révèle un processus de préparation de la réforme inabouti n'ayant peut-être pas suffisamment pris en compte les avis divergents ni œuvré à un consensus (Meuret, 2020). Elle pointe également des clivages internes au sein des enseignant-es qui ne perçoivent pas toutes et tous la réforme de la même manière pour des raisons qui peuvent elles-mêmes se révéler très différentes. Reste à identifier ce que cette segmentation de groupe produit comme effet sur la réforme à proprement parlé (Hénaut & Poulard, 2018).

Dans le cas de la mise en œuvre de mesures favorisant l'intégration professionnelle des réfugiés en Suisse (Cardoso, *ibid*), c'est le conflit de valeurs entre le cadre législatif soutenant la politique nationale de migration en Suisse et la vision des professionnel-les de l'intégration des réfugié-es sur le terrain, dans le canton de Vaud, qui menace la réforme. Les premiers souhaitent améliorer la position de l'individu dans son environnement tout en déployant des moyens de contrôle, de normalisation et de domination. Alors que les seconds défendent une vision plus complexe et dynamique de l'intégration ancrée dans la prise en compte des caractéristiques propres à chaque réfugié-e qui tente de s'intégrer. Deux visions opposées parce que soutenues par des valeurs qui s'affrontent : l'une issue de la machine législative portée par une vision utilitariste de l'intégration, c'est-à-dire intégrer les réfugié-es afin qu'ils ou elles contribuent au mieux à la prospérité économique et sociale du pays. L'autre, celle des professionnel-les de terrain, humaniste,

préoccupée de veiller à une intégration en adéquation avec les caractéristiques et besoins propres aux personnes à intégrer. Deux niveaux de discours, l'un macro, l'autre micro, qui peinent à se rencontrer. Le manque de convergence des discours résulte ici notamment d'un défaut de définition claire et consensuelle de ce qui est entendu par intégration. Ce flou terminologique a pour conséquence de brouiller les pistes d'action des professionnel·les de l'intégration qui tentent de faire au mieux avec les moyens à disposition en préservant leurs valeurs. Il en résulte une fragilisation des missions d'accompagnement des réfugié·es conduisant à une perte de sens de l'action des professionnel·es sur le terrain en raison de missions contradictoires. Ce processus induit une fois de plus nombre de souffrances individuelles, appelées coûts d'opportunité dans le jargon économique, qui *in fine* auront des conséquences économiques touchant l'ensemble de la collectivité.

Un phénomène quelque peu similaire se détecte d'ailleurs également dans la contribution de Sieber (*ibid*) qui s'intéresse aux effets du Plan d'études Romand (PER) sur la pratique pédagogique des enseignant·es dans le canton de Berne et qui pointe une contradiction. En effet, malgré une adhésion massive à la réforme de la part des différent·es actrices et acteurs, peu d'impacts de cette réforme sont constatés sur les pratiques enseignantes et les élèves. Toutes et tous les enseignant·es connaissent la portée du PER mais ne le mobilisent que lorsqu'elles ou ils considèrent qu'il leur est utile, c'est-à-dire lorsque cela a du sens pour leur pratique professionnelle.

LA RUPTURE, UN MAL NECESSAIRE

Donner du sens à une réforme est une étape indispensable pour que les acteurs/trices concerné·es adhèrent au projet et soient enclin·es à mettre en œuvre les propositions. Mais, comme le souligne très bien Sieber (*ibid*) dans sa contribution sur la réforme du PER dans le canton de Berne, que l'on observe également dans la réforme portant sur l'intégration professionnelle des réfugiés dans le canton de Vaud (Cardoso, *ibid*), la mise en œuvre d'une réforme n'aboutit pas nécessairement au changement s'il n'y a pas eu passage par la case « rupture », c'est-à-dire un réel changement de pratique.

Ce changement de pratique ne peut se faire que si les actrices et acteurs comprennent le sens de la réforme d'une part, et, d'autre part, obtiennent les moyens de la mettre en œuvre sur le terrain, écueil dénoncé dans la contribution de Cardoso (*ibid*). Ce constat renvoie nouvellement à des considérations économiques qui ne seront pas développées dans cette courte réflexion.

POUR CONCLURE BRIEVEMENT...

L'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques sont des processus complexes qui ne peuvent souffrir d'aucune négligence au risque d'induire des effets indésirés et non recherchés, lourds de conséquences qu'elles soient personnelles, économiques ou sociales. D'un point de vue économique il s'agira alors de coûts privés (élèves allophones en souffrance, familles démunies, enseignant·es déstabilisés, réfugié·es mal ou pas intégré·es, élèves pénalisé·es, etc.), publics (coûts monétaires induits par la mise en œuvre d'une réforme qui ne produit pas les résultats escomptés) ou sociaux (mauvaise intégration des élèves allophones, manque de perspectives éducatives, sous-mobilisation des potentiels, manque d'anticipation du vieillissement de la population, etc.) qui risquent de se répercuter sur la cohésion sociale et la croissance économique.

Pour éviter ce scénario catastrophe, il faut non seulement investir les moyens nécessaires à la phase de préparation et mise en œuvre de la réforme envisagée mais aussi se préoccuper d'évaluer les résultats de la réforme, c'est-à-dire enquêter sur les effets produits par la réforme et la raison de ces effets afin d'apporter les améliorations nécessaires au dispositif mis en place le cas échéant. C'est bien à cette phase d'évaluation cruciale du processus que contribuent les résultats de recherches présentes dans ce numéro. Ils participent ainsi au développement d'une intelligence collective au service du bien commun (De Ketele, 2020).

REFERENCES

- De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Henaut, L., Poulard, F. (2018). Réformes publiques et autonomie des groupes professionnels : le jeu des segments. *Revue française de sociologie*, 52(2), 259-284.
- Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 113-121.
- Michaelowa, K. (2000). Returns to Education in Low Income Countries : Evidence for Africa. Association. *Annual meeting of the Committee on Developing Countries of the German Economics*: <http://www.ipz.uzh.ch/institut/mitarbeitende/staff/michaelowa/publikationen/Buechern/32-english.pdf>
- Musgrave, R. A., & Musgrave, P. B. (1989). *Public finance in theory and practice* (5th ed). Mc Graw-Hill Book.
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives : une relation vouée à l'échec ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 63-67.