



Milieu de recherche

Vers un collège inclusif : ruptures et continuités des pratiques professionnelles

Hervé DANGOUMAU, professeur de Lettres, Académie de La Réunion, France,

Herve.Dangoumau@ac-reunion.fr

Liliane PELLETIER, professeure en sciences de l'éducation et de la formation,

Université Lumière Lyon 2, Éducation Cultures Politiques (ECP), France,

liliane.pelletier1@univ-lyon2.fr

Serge THOMAZET, chercheur, Association scientifique et technique pour le

développement d'environnement inclusifs (ASTEI), France, serge.thomazet@astei.fr

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Un établissement secondaire s'est engagé dans une transformation de son organisation et de ses pratiques pour devenir plus inclusif. Une étape marquante, accompagnée par la recherche universitaire dont nous rendons compte ici, a été la disparition des classes spéciales avec un accueil en classe ordinaire (régulière) des élèves concernés. Cet article présente ainsi, du point de vue de tous les acteurs impliqués y compris, les parents, les transformations opérées et les difficultés rencontrées, toutes deux souvent génératrices de dilemmes. Enfin, l'analyse met en évidence des continuités, mais aussi des ruptures avec les dispositifs antérieurs. Des pistes de dépassement des dilemmes sont alors proposées.

Mots-clés : approche inclusive; dilemmes; partenariat; établissement secondaire; place de la famille



Introduction

En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées demande à privilégier un cadre ordinaire de scolarité pour tous les élèves. En conséquence, les différents acteurs de l'école sont soumis à l'injonction d'accessibiliser à la fois les établissements, les classes et les enseignements. Dans ce contexte à la fois juridique et éthique, nous avons porté notre attention sur les sections d'enseignement général et professionnel adapté des collèges (SEGPA), lesquelles sont des classes spéciales regroupant des élèves qui présentent des difficultés scolaires marquées et persistantes. De fait, si les SEGPA peuvent être des espaces de remobilisation, elles peuvent aussi être des structures de relégation (Marteddu, 2018), séparant des élèves en grande difficulté scolaire, mais aussi socialement marqués, du reste des collégiens.

Nous rendons compte ici des premiers résultats d'une recherche portant sur une expérience inclusive qui s'est déroulée dans l'académie de La Réunion. Un collège situé en zone d'éducation prioritaire a pris la décision de fermer les classes de 6^e et de 5^e (première et deuxième année du secondaire) de SEGPA dès la rentrée 2018. Nous pouvons considérer cette décision comme une rupture paradigmatique en raison du passage d'une logique ségrégative – les classes SEGPA – à une logique inclusive, soit l'ouverture des classes ordinaires à tous les collégiens. Ce choix a été porté de manière volontaire par la direction qui a alors alloué les moyens d'enseignement libérés par la fermeture des classes spéciales à l'accompagnement dans les classes ordinaires et à la création d'un espace de ressources à destination de tous les élèves de l'établissement. Ce projet a également été soutenu par les instances institutionnelles et accompagné par la Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation (CARDIE) au titre d'une expérimentation L401-1. Il a été présenté lors du colloque *Vers*



une société inclusive en octobre 2018, ce qui a été l'occasion d'en discuter davantage. La réflexion sur ce projet inclusif avec l'équipe de l'établissement (principal, principal adjoint, directeur de SEGPA, personnels enseignants et éducatifs) a conduit à mettre en place une recherche-intervention (Mérini et Ponte, 2008) sur le développement des gestes professionnels intermétiers au service d'un établissement à visée inclusive, laquelle a débuté en 2020. En considérant le point de vue de tous les acteurs impliqués dans la dynamique inclusive, y compris les parents, nous avons cherché à identifier les transformations opérées et les difficultés rencontrées toutes deux souvent génératrices de dilemmes quand il y a un changement (St-Vincent, 2012).

L'article est organisé en cinq parties : nous présenterons d'abord, afin de problématiser notre étude, le contexte du système éducatif français ainsi que son ambition inclusive émanant de la loi du 11 février 2005. Ensuite, le cadre théorique issu d'une recension des écrits dans le champ de l'éducation inclusive conduira à notre question de recherche. La troisième section du texte précisera la méthodologie employée, puis nous détaillerons trois résultats majeurs, soit la compréhension du projet inclusif, les aides à apporter aux élèves les plus en difficulté et la place des familles dans le projet inclusif. Nous terminerons notre propos par une discussion portant sur des pistes de sortie des dilemmes en nous appuyant notamment sur le travail collectif.

Contexte et problématique

En France, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et que le service public de l'éducation veille « à l'inclusion scolaire de tous les élèves, sans distinction ». En 2005 déjà, la loi du



11 février 2005 énonçait « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », avec « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire ». Quant à la question de la place de l'élève en situation de handicap à l'école ordinaire ou dans un établissement spécialisé, la loi a tranché et a instauré l'élaboration, l'application et le suivi d'un projet personnalisé de scolarisation pour chaque élève en situation de handicap. Ainsi, les scolarisations en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap sont devenues un droit et se sont développées à compter de la loi de 2005. D'autres textes institutionnels ont permis de renforcer différents dispositifs visant, au-delà du handicap, des élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, les PAP (plans d'accompagnement personnalisés), les PPS (projets personnalisés de scolarisation) et les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) ont vu leurs cadres réglementaires évoluer.

Entre 2013 et 2015, plusieurs rapports vont également examiner le traitement de la grande difficulté en milieu scolaire français et émettre des préconisations en matière de solidarité pour la réussite de tous. Concernant les élèves identifiés comme en grande difficulté dont font partie les élèves des SEGPA, ces rapports ont montré l'absence de toute définition claire de ce qui est qualifié par l'institution scolaire de « grande difficulté scolaire ». En conséquence sont rassemblés ensemble des élèves aux profils hétérogènes, avec des situations sociale et scolaire complexes et singulières. Ces rapports ont aussi souligné que les enseignants de primaire et du secondaire étaient assez démunis face à l'arrivée d'un nombre conséquent d'élèves dont les difficultés scolaires sont importantes en classe de 6^e au collège.

Dans le même temps, la circulaire n°2015-176 du 28 octobre 2015 rappelle que l'objectif des SEGPA est la réussite du plus grand nombre d'élèves et que les démarches pédagogiques utilisées prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque



élève et s'appuient sur leurs potentialités respectives pour les aider à construire et à réaliser leur projet de formation. Moins d'un an plus tard avec la circulaire de rentrée n°2016-058 du 13 avril 2016, il est recommandé aux enseignants de « différencier les pratiques pédagogiques visant aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ». Bien que ces intentions soient louables et que les enseignants spécialisés soient prêts à les mettre en œuvre, le bilan des SEGPA de juillet 2018 laisse entrevoir des obstacles freinant le principe d'inclusion inscrit dans la loi, lesquels sont associés aux difficultés scolaires persistantes des élèves concernés, à l'organisation des classes et des services des enseignants de SEGPA et de collège ainsi qu'à l'absence de formations proposées aux enseignants dits ordinaires. Dans les faits, la mission de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (Desprez et Abraham, 2018, p. 97) constate que très peu d'élèves de SEGPA rejoignent définitivement les classes du collège.

C'est dans ce contexte qu'une expérience inclusive voit le jour dans un établissement secondaire de l'académie de La Réunion situé en réseau d'éducation prioritaire. Le projet consiste à permettre une scolarité des élèves de 6^e et de 5^e faisant partie des SEGPA au sein de classes ordinaires avec l'appui d'un dispositif d'aide, de coenseignements, d'évaluations par compétences et d'un plan de formation de l'établissement. Porté par la cheffe d'établissement et son équipe dès avril 2018 (donc avant même la parution du rapport de l'IGEN), le projet inclusif est accompagné par trois chercheurs s'intéressant au développement des gestes professionnels intermétiers au service d'un établissement à visée inclusive de 2020 à 2024. La question est de savoir quelles difficultés rencontrent les personnels enseignants et éducatifs de l'établissement face à l'expérience inclusive et quels dilemmes ou leviers ils identifient.



Cadre théorique

Changer de paradigme : adaptation ou accessibilisation

Conséquemment aux lois sur le handicap, en France comme dans de nombreux pays, le projet inclusif a concerné avant tout les élèves reconnus handicapés à qui est accordé un droit à compensation. Pourtant, tel qu'il a été théorisé, le projet inclusif conduit à un changement de paradigme, amenant à passer d'une société exclusive, réservée à ceux qui peuvent y accéder, à une société inclusive (Gardou, 2012). Ainsi, si on se base sur ces principes, l'école inclusive devrait concerner tous les enfants du fait du passage d'une opposition entre le normal et l'anormal à une approche sociale des différences (Bélanger et Duchesne, 2010; Plaisance, 2010). Le changement de paradigme mène donc à changer de normes (Macherey, 2014), afin d'apporter une réponse à tous les élèves, en priorité à ceux en grande difficulté, quelle que soit l'origine de ces difficultés.

Mettre en œuvre un collège inclusif n'est pas chose aisée et suppose plusieurs choix. Tout d'abord, il s'agit de faire porter les transformations sur l'école (accessibiliser aussi bien les lieux d'enseignement que les savoirs) plutôt que sur les élèves (compenser). Ensuite, l'enjeu est de proposer des aides au sein des dispositifs ordinaires au lieu de procéder à des pratiques d'externalisation comme c'est le cas avec des classes spéciales. Enfin, la révolution paradigmatique implique d'agir selon des principes de conception universelle (Rose et Meyer, 2002), plutôt qu'avec des actions ciblées pour des élèves spécifiques.

La conception universelle

La conception universelle a été explicitée dans le cadre de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH), signée en 2006



et ratifiée par la France en 2010. Elle y est définie comme « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale ». Cette nouvelle conception se fonde sur la dimension collective et non sur la réponse à un besoin individuel. Cette dialectique individuel/collectif invite les enseignants à préparer des environnements d'apprentissage pour tous et « universellement facilitants » (Benoit, 2012, p. 97). La conception universelle est ainsi une « stratégie qui vise à concevoir et à composer différents produits et environnements qui soient, autant que faire se peut, accessibles, compréhensibles et utilisables par tous, sans devoir recourir à des solutions nécessitant une adaptation ou une conception spéciale » (Conseil de l'Europe, Résolution Resap, 2001). De ce fait, elle s'avère être un outil de formation plus que de prescription (Cèbe et al., 2025).

Un idéal inclusif qui met en difficulté les professionnels

Les recherches menées dans le domaine montrent que la mise en pratique de l'idéal inclusif est pour le moins difficile, que ce soit pour les familles (Odier-Guedj et Chatenoud, 2024) ou pour les enseignants (Charles et al., 2018; Jury et al., 2023). Les recherches pointent des difficultés multiples. Une première difficulté est liée à ce qui est vécu comme une contradiction entre le projet inclusif, largement accepté (De Boer et al., 2011), et la mission de sélection de l'école (Khamzina et al., 2021). Une autre difficulté est de construire un établissement inclusif alors que les dispositifs institutionnels d'adaptation et d'aide sont encore largement hérités des logiques médicales, ce qui conduit à des réponses organisées en fonction des troubles ou des difficultés et à des moyens humains attribués à la compensation. Dans ces conditions, « renouveler le monde » est complexe (Pirone, 2022, p. 126).



Une délicate collaboration école-famille

Périer (2020) souligne que « la sémantique de l'action publique qui invite les parents à collaborer ou à coopérer véhicule l'idée d'une égalité de statut, du moins d'une réciprocité où la contribution de chaque partie devra bénéficier à l'autre et, mieux, à l'enfant ». Dans ce jeu soi-disant « gagnant-gagnant », toutes les personnes concernées sont censées participer à trois niveaux différents : prendre part, contribuer (apporter une part) et bénéficier (recevoir une part) (Zask, 2021). Or, les conditions pour se comprendre et agir ensemble (Sennett, 2014) sont rarement réunies. Il serait plutôt question de soumission des parents dans une école prescriptive que de réelle coopération entre l'école et les parents.

Quand il s'agit de l'école inclusive (avec la fermeture des SEGPA au profit d'un dispositif inclusif), les familles, notamment celles culturellement les plus éloignées de l'école, comprennent difficilement ces nouvelles normes (Périer, 2024). De leur côté, les professionnels sont aux prises avec des difficultés souvent subies comme des injonctions paradoxales : proposer la « même école » pour tous les enfants, tout en faisant en sorte qu'elle soit adaptée à chacun; permettre à tous les élèves de réussir, tout en respectant les programmes scolaires; ou encore réaliser « l'inclusion » pour tous, tout en protégeant les plus fragiles (Mérini et Thomazet, 2025). En conséquence, l'injonction de construire une école inclusive conduit de nombreux professionnels à une « activité empêchée » (Clot, 1999) par « durcissement » des dilemmes du métier d'enseignant (Lantheaume, 2014) : ils ont donc le sentiment d'avoir un métier impossible.



Pratiques d'intermétiers : un levier puissant pour construire l'école inclusive

La mise en place d'environnements inclusifs est grandement facilitée par un travail conjoint. Cela a été montré de multiples fois, que ce soit avec les enseignants (Cullen et al., 2020) ou entre familles et enseignants (Pelletier et Lenoir, 2020). Le travail conjoint, terme que nous employons dans un sens large, est évidemment celui réalisé par les enseignants entre eux, mais aussi celui effectué avec les enseignants spécialisés, les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), les familles et, plus généralement, tous les professionnels concernés dans et hors de l'école. L'objectif est de croiser les expertises nécessaires à l'accessibilisation des environnements scolaires et de créer des systèmes équitables de coopération (Ébersold, 2024). La mise en place de telles collaborations nécessite alors de faire évoluer l'organisation de l'établissement et de son environnement, de dépasser une vision de l'« inclusion » à l'échelle de la classe. Le projet inclusif concerne donc pleinement l'équipe de direction et l'ensemble des cadres afin que soient créés des espaces d'intermétiers (Allenbach et al., 2021) dans un cadre compatible avec des pratiques collectives (Thibodeau et al., 2016).

Objectif de la recherche

Le travail de recherche présenté ici porte sur les transformations réalisées par un établissement secondaire. L'objectif est de permettre aux professionnels de trouver collectivement des réponses à leurs difficultés par une identification et une analyse des freins et des leviers inhérents au projet inclusif. La recherche prend appui sur une analyse de l'activité des acteurs et elle vise à déterminer les changements à opérer face à cette expérience inclusive, tant pour ce qui touche à l'organisation de l'établissement qu'au travail des professionnels.



Méthodologie

Contexte

Le point de départ de notre recherche est une expérimentation par la direction et des professionnels d'un établissement secondaire situé en zone d'éducation prioritaire dans le but de rendre le collège plus inclusif¹. Une des transformations les plus marquantes est le choix d'inscrire les élèves habituellement en classe spéciale (SEGPA) dans les classes du secondaire. La disparition d'une filière connue comme étant ségrégative et marquée socialement a amené la direction à mettre en place des réponses éducatives en classe ordinaire pour tous les élèves, qu'ils aient ou non une « étiquette » (en difficulté scolaire, handicapés, à besoins éducatifs particuliers). Des mesures ont été instaurées, telles que la mise en place de projets personnalisés pour les élèves identifiés comme ayant des besoins d'accompagnement ou encore l'aménagement d'un lieu hors classe où serait offerte de l'aide pour les élèves qui en auraient besoin.

Cette nouvelle organisation libère les enseignants spécialisés, ordinairement responsables des classes spéciales, qui se retrouvent missionnés comme personnels ressources pour les enseignants et les élèves qui en ont besoin.

Ces transformations modifient profondément l'activité des enseignants spécialisés, des AESH, mais plus généralement de l'ensemble des professionnels de l'établissement, y compris l'équipe de direction. De nombreux professionnels se déclarent rapidement en difficulté face à la complexité des situations et aux défis à

¹ Pour écrire cette présentation du projet, nous nous sommes basés sur le projet pédagogique élaboré par la direction.



relever sans mode d'emploi pour agir. C'est pour répondre à ce dernier point qu'il a été demandé à trois chercheurs d'accompagner les professionnels du collège dans leur développement professionnel. La première étape a été de constituer un collectif de recherche (Perraud et Pelletier, 2025) regroupant enseignants dits ordinaires et spécialisés, AESH, direction, familles et chercheurs, tous coengagés dans le processus de production de savoirs dans le cadre d'une « recherche avec » (Savournin et Pelletier, 2025) prenant la forme d'une recherche-intervention. Ce format de recherche porte sur l'activité réelle des acteurs, se conduit avec eux et vise une symétrisation des places entre tous les membres du collectif, pour favoriser le développement professionnel et l'émancipation des acteurs. Ce choix de méthode permet l'élaboration collective de sens et la mise en place de règles pour ajuster la recherche aux évolutions du contexte et des personnes engagées. La décision de solliciter dans l'établissement l'ensemble des catégories professionnelles correspond à la conviction des chercheurs que le processus de transformation vers l'idéal inclusif passe par des controverses intermétiers, incluant notamment les catégories de personnes identifiées ci-dessus, et que la rencontre de ces « mondes » (Thomazet et Mérini, 2015) facilite l'émergence des freins et des leviers de ce processus en vue de faciliter l'évolution des pratiques. Les personnels ont été informés du projet de recherche-intervention et les volontaires ont été invités à participer sans qu'une sélection soit opérée, même si les chercheurs ont été attentifs à ce qu'un collectif pluricatégoriel se constitue. De plus, une famille (mère et fille) a été sollicitée à la suite de la recommandation de deux enseignantes qui étaient en contact avec la mère, qui ne comprenait pas l'évolution de l'organisation inclusive au collège.



Méthode

La méthode que nous utilisons, empruntée à l'ergonomie, a l'avantage de combiner l'observation directe par des enregistrements vidéos et des entretiens menés sur la base des vidéos réalisées. Ces entretiens sont appelés d'autoconfrontation (Clot, 1999; Clot et al., 2001), car les acteurs sont confrontés à leur propre activité ou à celle de leurs collègues. Les enregistrements vidéos ont été réalisés en situation de travail, dans le dispositif ressource et lors de réunions. Les entretiens d'autoconfrontation sont destinés à mettre les sujets en présence de leur activité réelle et à les inviter à la commenter afin de faire émerger les difficultés, les dilemmes et les « compromis opératoires » (Hubault, 1996) effectués dans l'action. La visée heuristique permet d'accéder au sens de l'activité du point de vue des acteurs; la visée praxéologique concerne la recherche collective de solutions et la transformation des pratiques.

Nous avons tenté de rassembler les mêmes professionnels engagés dans la recherche dans un collectif de travail (Clot et Litim, 2008) afin de pouvoir mener une réflexion sur le long terme et ainsi produire des résultats sous la forme d'un processus plutôt que de simples constats ponctuels. La collecte de données, occasion d'une enquête de terrain collaborative (Dewey, 1993), a été réalisée entre septembre 2020 et décembre 2022. Dans un premier temps, nous avons constitué le corpus d'enregistrement de situation de travail, suivi d'autoconfrontations. Dans un deuxième temps, des rencontres avec des professionnels du collège, sous forme de « journées de formation interprofessionnelle », ont permis des échanges croisés et des débats de métiers. Ces derniers consistent à faire dialoguer les acteurs à partir de situations de travail ordinaires pour envisager leur complexité et engager des controverses (Grosstéphan et Lussi Borer, 2024). L'ensemble de notre corpus représente 17 heures d'enregistrement auprès d'une quarantaine de personnes différentes, rencontrées en



entretien individuel, collectif, ou lors de débats de métiers². La majorité des enregistrements ont été retranscrits. Les temps conséquents d'entretien, s'ajoutant au caractère multimodal de la recherche, nous ont assuré une saturation des données.

L'analyse des données a été réalisée selon une approche inductive permettant l'émergence progressive de sens (Glaser et Strauss, 1967/2017) par un triple codage : repérage des éléments signifiants, codage ouvert puis codage axial. Cette approche a permis le décryptage des difficultés, des tensions et des dilemmes (Clot, 1999), puis l'identification d'obstacles et de leviers au projet inclusif, obtenue à partir des écarts entre les prescriptions et les activités.

Les données ont été recueillies avec l'accord explicite des participants après une présentation de nos objectifs et de nos méthodes. Les résultats et leur analyse ont été validés par les participants, qui ont été invités à discuter et à compléter les interprétations proposées par les chercheurs. Cette validation est un élément majeur de la « recherche avec » (Pulido et Pelletier, 2025), qui assure la pertinence écologique des résultats coconstruits.

Résultats et analyse

Résultat 1 : le collège inclusif, un accord sur les principes, mais une mise en œuvre qui peut dériver du projet initial

Si le projet inclusif est largement consensuel dans son principe, il recouvre dans les faits des discours multiples traduisant des pratiques différentes, qui apparaissent

² Voir le détail des collectes en annexe 1.



lors des observations et des entretiens : séances réalisées en co-intervention, tentatives de différenciation pédagogique pour adapter les supports de cours aux élèves porteurs de handicap, sollicitations de l'expertise des enseignants spécialisés pour mieux accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. En outre, de nombreuses réserves surgissent de la part des acteurs confrontés à de grandes difficultés à mettre en œuvre ce projet qui tend à rompre avec la logique d'individualisation des réponses face aux difficultés des élèves.

En effet, bien au-delà de l'inclusion des élèves reconnus handicapés, le projet déclenché par la cheffe d'établissement vise l'accessibilisation du collège pour tous les élèves et s'appuierait sur les besoins et non l'origine des difficultés, comme en témoignent plusieurs extraits de son entretien : « Tout le travail qui est fait autour de l'inclusion, pour moi, il est démesuré s'il ne sert pas à tout le monde! Là, on est en termes d'efficacité » ; « Je ne fais pas de différence entre la difficulté scolaire, la difficulté sociale, la difficulté du handicap »³. Le projet inclusif concerne aussi tous les personnels qui devraient en tirer avantage. À ce propos, la principale de l'établissement ajoute : « On ne fait pas travailler des gens sur l'empathie, on fait travailler des gens parce que ça leur rend service. » Il s'agit donc d'un projet inclusif au plein sens du terme, qui vise l'accessibilisation des environnements et non plus seulement la mise en place de dispositifs compensatoires. Enfin, il est censé résoudre les difficultés des personnels et non leur ajouter des contraintes.

³Ces citations, et celles à venir, proviennent des transcriptions obtenues à partir des entretiens.



Ce projet est partagé et mis en œuvre par certains enseignants qui travaillent à l'accessibilisation de leur enseignement. Ce n'est néanmoins pas le cas pour tous. La première difficulté soulevée a trait à la formation des enseignants dits ordinaires; elle a été formulée par les enseignants spécialisés et est largement partagée par les personnels concernés. Selon eux, cette offre de formation ne les prépare pas à affronter les défis d'une école pour tous. La seconde difficulté est relative au manque de moyens humains et matériels. Ces deux dimensions sont avancées, lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée par Irène, l'AED intervenant au sein du dispositif ressource : « Parce qu'on peut être pour sur le papier en disant c'est super et tout, mais si on n'est pas formé, si on n'est pas aidé au niveau du matériel puis au niveau humain, ça reste bien joli sur le papier, mais après... » Le problème nous semble cependant plus complexe. En effet, lors de l'entretien, Irène pointe, au-delà du manque de ressources, un véritable métier empêché : « [Les enseignants] voient ces élèves en difficulté, ça leur met des bâtons dans les roues pour avancer pour les autres, ils ont l'impression [...] que ça retarde les autres. Ils ne savent pas comment faire, alors ils disent oui regardez on met tout ça en place, mais en fait, ça ne fonctionne pas. » Selon Alain, enseignant spécialisé, cette difficulté vécue par les enseignants concerne aussi les élèves : « On essaye d'inclure les élèves, mais pour ces élèves-là, l'inclusion totale n'est pas possible [...] l'inclusion, ça leur demande énormément aussi quand ils sont en classe. Donc, du coup, ils doivent donner plus d'efforts que s'ils étaient dans une classe adaptée. » En d'autres termes, face à un projet clairement positionné comme étant un projet d'accessibilisation, les situations à gérer dans les classes se caractérisent en fait par une forme d'inclusion qui relève de l'intégration poussée et non de l'école inclusive. Faute d'un enseignement à leur portée, les élèves les plus fragiles sont en difficulté dans les classes ordinaires et mettent en difficulté les enseignants. Les « spécialistes »,



enseignants spécialisés, AESH ou AED, ne peuvent agir dans un espace de coconstruction de pratiques plus inclusives, mais seulement dans des dispositifs compensatoires, centrés sur l'aide aux élèves. C'est ce constat qui a incité les chercheurs à proposer, par la suite, un accompagnement sur la conception universelle de l'apprentissage à destination des enseignants ordinaires.

Parmi les pistes considérées, la présence de deux adultes dans les classes est fréquemment évoquée, « parce que s'il y avait quelqu'un en permanence dans la classe, ils [les élèves en grande difficulté] auraient pu rester dans la classe » (Alain). Sont aussi évoqués comme pertinents des temps de cotravail institutionnalisés, comme les « heures bleues » ou les « midis pédagogiques ». Ces moments ont d'abord été institués pour permettre aux personnels d'échanger sur des temps libérés, mais actuellement ils ne prennent place que dans l'informel, comme le déplore Alain : « Il n'y a pas de moment dédié, où il y a des réunions pour ça ». En conséquence de cette absence de coconstruction, le travail collectif reste massivement envisagé comme de la délégation de service par une répartition des élèves et des temps de travail : l'enseignement normal est affecté aux enseignants du secondaire; les pratiques de remédiation et de soutien sont réservées aux enseignants spécialisés; et les AESH sont chargés d'adapter les élèves à l'enseignement. Selon Irène, ce fonctionnement exige une certaine autonomie et des efforts très importants chez les élèves en grande difficulté : « Parce qu'il y a certaines adaptations qui sont faites en classe, mais c'est beaucoup eux [les élèves] qui s'adaptent. » Ceci atteste que, malgré le souhait de rupture affiché, la mise en œuvre a du mal à être envisagée autrement qu'en continuité avec les pratiques antérieures.



Résultat 2 : aider sans exclure, ou comment adapter le collège aux élèves en difficulté sans les éloigner de la classe ordinaire

Dans le collège étudié, la fermeture des classes de SEGPA a libéré des moyens humains, dont des enseignants spécialisés notamment. Ces personnels spécialisés, conformément à leurs nouvelles missions (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR], 2017), sont envisagés par la direction comme pouvant devenir des « personnes-ressources » au service de la classe régulière. Des co-interventions au sein des classes ont été mises en place, notamment en début d'année scolaire, mais l'essentiel des moyens a permis la mise en place d'une structure ressource qui accueille ponctuellement les élèves jugés comme étant les plus en difficulté. Ces élèves sont d'abord repérés en classe par les enseignants et désignés aux enseignants spécialisés qui viennent les observer et diagnostiquent leurs besoins. À la suite de cela, ils sont amenés à intégrer le dispositif, qu'ils fréquentent quelques heures par semaine. Les besoins relèvent de logiques didactiques liées aux savoirs fondamentaux, mais la structure constitue aussi un espace de répit : « En général, c'est par rapport à leurs lacunes, on va dire. Donc ce sont des travaux spécifiques pour eux, donc surtout les fondamentaux en français et en mathématiques. » (Alain) Cette structure est aussi un espace de répit : « Ils ont le temps de nous raconter leurs petites choses, leurs petits soucis ou leurs petits... leur vie, quoi, enfin pas leur vie, mais des anecdotes, il y a une relation qui se crée. » (Irène) Le travail est le plus souvent individuel pour des élèves qui ont du mal à travailler en collectif, comme le relève Alain à propos d'un élève qu'il accompagne : « Pour qu'il travaille sérieusement. Il faut qu'on s'occupe de lui, sinon il ne va pas faire son travail. » Pour Irène, l'accompagnement porte aussi sur le sens du travail scolaire : « La plupart du temps en fait, j'ai l'impression qu'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé, les codes en fait, de ce qu'ils



doivent faire. Donc en classe, ça doit être, c'est compliqué pour eux! » Les échanges avec les élèves au sein du dispositif confirment donc leur difficulté à comprendre les attentes des enseignants et à s'y conformer dans le cadre collectif de la classe. De ce fait, l'adaptation aux besoins et au rythme de chacun, rendue possible par le fonctionnement de la structure qui offre des temps individuels d'échanges et d'explicitation peu fréquents en classe, est perçue comme nécessaire, ce qu'Irène confirme : « Certains, on trouvait qu'ils étaient limite au décrochage, ils n'avaient plus... ils ne faisaient plus rien en classe. »

Ce dispositif, qui reprend des pratiques très présentes dans notre système scolaire en sortant des classes les élèves les plus en difficulté pour leur apporter aide et soutien, est apprécié de tous, élèves comme professionnels. Il a cependant le redoutable inconvénient, en ralentissant le rythme des apprentissages, de rendre, le temps passant, de plus en plus difficile le retour en classe ordinaire. En effet, pendant que l'élève se trouve dans la structure ressource, l'enseignant en classe ordinaire poursuit le programme, ce qui implique des difficultés pour l'élève lorsqu'il revient dans sa classe, comme le note Alain lors de l'autoconfrontation croisée : « Ben, il rattrape le train en marche. » Irène renchérit en pointant une limite importante du dispositif : « Je ne vais peut-être pas dire ce qu'on attend, mais il n'y a pas beaucoup qui reviennent en classe! »

La fonction de cette structure ressource tranche donc avec l'orientation initiale du projet, car elle fonctionne pour les élèves les plus en difficulté, dans une logique compensatoire, sans pour autant viser l'accessibilisation des enseignements en classe. En s'adaptant à ces élèves, notamment par un étirement du temps didactique, le travail en dehors de la classe éloigne encore plus les élèves du cours ordinaire des enseignements, comme l'affirme un enseignant lors d'un débat de métiers : « On voit



des élèves perdre pied à mesure de courir après le train. » Les personnels du collège se retrouvent donc face à deux solutions, également insatisfaisantes, soit un maintien à plein temps dans des classes ordinaires non adaptées, soit la scolarisation dans un dispositif adapté, dont la fréquentation va petit à petit éloigner encore plus les élèves concernés du « train » des classes ordinaires, où l'accessibilisation des apprentissages est encore peu effective. Les enseignants spécialisés constatent ainsi que certains élèves finissant par rester l'année entière, notamment en mathématiques et en français, dans le dispositif adapté, ce que ce projet cherchait à éviter. De plus, les aides apportées aux élèves hors classe mobilisent des enseignants spécialisés et laissent les professeurs exerçant dans les classes ordinaires, sans solution pour aider de nombreux autres élèves en difficulté sans « perdre » le reste de leur classe et les objectifs des programmes. Là encore, le travail collectif et la co-intervention sont évoqués lors du débat de métiers par le même enseignant comme des pistes possibles pour « permettre à ces élèves de ne pas être en souffrance, de rester dans le train » même si, « au début, c'est perturbant d'avoir quelqu'un dans sa classe ».

Résultat 3 : des familles que l'école ne réussit pas à associer au projet inclusif

Les parents sont globalement perçus par les enseignants comme favorables à l'« inclusion » comme en témoigne une enseignante lors d'un entretien mené après une rencontre avec une famille : « Que ce soit pour les ULIS [Unités localisées pour l'inclusion scolaire] ou pour les SEGPA, l'inclusion, elle est demandée par les parents et on répond à cette demande-là, [...] ça ne pose pas de soucis. » Elle ajoute néanmoins que les parents n'en « sont pas acteurs véritablement pour l'instant. Enfin, ils ne sont pas contre, c'est déjà pas mal. Euh, on sait que c'est un des objectifs de travail à creuser, qui est peut-être le plus compliqué pour nous ». Les familles font donc confiance aux



enseignants à qui ils délèguent la mise en œuvre de l'inclusion, bien que le processus leur demeure parfois obscur, comme le souligne une enseignante à la suite d'un entretien avec une famille : « En début d'année, les parents, comme cette maman-là, ont été surpris parce qu'ils n'avaient pas tout à fait compris [...] Elle ne savait pas trop en fait qu'est-ce qui avait été mis en place [pour son enfant] » (Coralie). Il est difficile en effet pour les enseignants de présenter aux familles, de manière compréhensible, un projet qui est encore largement à construire, autour d'un dispositif peu lisible pour elles. Coralie évoque aussi la difficulté à faire comprendre l'évolution des pratiques, illustrée par les termes utilisés : « co-intervention, étayage, appui sur l'erreur pour progresser... ». De même, cette enseignante rapporte : « Moins on étaye l'élève et plus on le laisse acteur de son apprentissage, mieux c'est! [...] On a déjà du mal à le faire comprendre aux élèves, donc faire comprendre aux parents... » Les pratiques avancées, comme ici le processus d'autonomisation de l'élève, sont en effet complexes, contrintuitives et le lexique est inconnu pour la plupart des familles. Cela renforce les asymétries initiales entre professionnels et parents, pour qui il n'est pas facile de comprendre qu'aider un élève ne l'aide pas toujours. De même, la place du « spécialisé », valorisée dans la société lorsqu'il est par exemple question d'un médecin spécialiste, ne l'est plus de la même manière au sein de l'école, comme le précise Fabienne, enseignante, dans le même entretien : « On a des parents qui nous disent : je ne comprends pas, mon enfant est en difficulté, pourquoi est-ce qu'il est en classe ordinaire? Et on les reçoit, on leur explique... »

En conséquence, des familles volontaires et engagées dans l'éducation de leurs enfants, et qui ont confiance dans l'école, peuvent demeurer sur la défensive face à un projet qu'elles comprennent mal et que les professionnels de l'école peinent à expliquer. Les parents n'ont pas l'impression de saisir les actions menées dans l'école,



ce qui génère des malentendus. Ils se sentent exclus du projet éducatif de leurs enfants, en sachant peu sur les acquis et les besoins scolaires de ces derniers et n'étant pas en mesure de les aider.

Pour tenter de pallier ce problème, un travail mené collectivement au sein de l'établissement a conduit à produire des outils de communication alternatifs. Des vidéos expliquant l'évolution de l'organisation et des pratiques inclusives ont été coconstruites avec les personnels de l'établissement, les élèves et des familles avec pour intention d'aider les familles nouvellement concernées à mieux comprendre le projet de l'établissement.

Discussion

Un projet pertinent qui génère des malentendus dans sa mise en œuvre

Les résultats exposés ci-dessus tendent vers l'idée que l'essentiel des difficultés rencontrées par le collège est lié non pas au projet inclusif (au sens présenté plus haut) en lui-même, mais à sa mise en œuvre. Ces résultats sont conformes avec la littérature scientifique dont nous avons repris quelques éléments ci-dessus et aux enquêtes de terrain (IFOP, 2023). De telles expériences inclusives ont cours dans d'autres établissements français (Courvoisier et al., 2025; Ployé et Gevrey, 2024; Tanzi, 2025) et leurs résultats présentent des similarités sur l'engagement des équipes et le développement des pratiques inclusives, mais aussi sur le besoin d'un accompagnement dans la durée.

Tel que nous avons pu le constater, la complexité de la mise en œuvre réside, au-delà des difficultés quelquefois avancées (manque de temps, d'effectifs, de personnels), dans les dilemmes. L'intervention de dilemmes qui entravent l'action des professionnels avait déjà été soulignée par Norwich (2014), dilemmes opposant



notamment une scolarité en milieu ordinaire à un placement spécialisé. Nous constatons ici que ces dilemmes se trouvent transposés dans la mise en œuvre de l'accessibilité. L'impératif d'accessibilité (Ébersold, 2017) rencontre d'autres impératifs : tenir le programme, maintenir le niveau, évaluer les élèves en les notant... Ceci conduit à des injonctions vécues comme contradictoires, rendant, du point de vue des acteurs, toute tentative d'action difficile, voire impossible.

Sortir de ces situations d'empêchement (Clot, 2001) nécessite de dépasser les dilemmes rencontrés, afin de permettre aux professionnels comme aux familles de retrouver une capacité à agir.

Le changement de paradigme est souvent formalisé par le passage d'une logique de protection (logique présente dans de nombreux pays à partir des années 1970) à une logique de participation appuyée par la convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et les lois formulées dans les années 2000. Sur le terrain, le changement de paradigme génère une tension lorsque « l'inclusion » en milieu ordinaire amène à opposer pratiques en milieu ordinaire et accueil spécialisé. Sortir du dilemme est cependant possible, si l'on pense à l'accessibilisation de la classe et de l'école, et pas uniquement à la mise en place de compensations pour les enfants identifiés. Avec ce même raisonnement, il est possible de sortir du deuxième dilemme pointé plus haut : accueillir tous les élèves sans avoir à sacrifier certains d'entre eux. Une classe et un établissement accessibles doivent permettre à chaque enfant d'apprendre au mieux de ce qu'il peut apprendre. C'est notamment possible avec des pratiques comme celles proposées par la pédagogie inclusive ou universelle (Rose et Meyer, 2002), qui visent à répondre aux besoins de chaque élève par une modification des environnements, donc en accessibilisant les classes et les établissements (Cèbe et al., 2025).



Sortir des dispositifs compensatoires pour aller vers des pratiques plus inclusives

Dans ce contexte où l'on attend que les classes et les établissements scolaires se transforment en des milieux plus accessibles, les moyens mis à disposition pour accompagner la construction de l'école inclusive restent avant tout des moyens dirigés vers les élèves : des aides humaines, une multitude de dispositifs d'accompagnement ou de soutien. Ces dispositifs compensatoires conduisent à de l'inclusion, mais pas à l'école inclusive. Ces dispositifs n'aident pas les personnels à visibiliser les transformations à opérer, transformations qui devraient porter sur l'accessibilité physique, mais aussi sociale, pédagogique, didactique de l'école (Bélanger et al., 2018).

De ce point de vue, le dispositif ressource créé dans le collège étudié ne fait que déplacer le problème, car les aides mises en œuvre ne facilitent pas le retour en classe ordinaire. Ce constat est lui aussi conforme avec les recherches, puisque ce dispositif peut être qualifié de *pull out* (sortie de classe), type de dispositif régulièrement pointé comme problématique, tant en France (Bonnard et al., 2017) qu'à l'international (Nes et al., 2018). Par ailleurs, ces pratiques externalisées mobilisent les personnels chargés de l'aide, dont les enseignants spécialisés, et ne leur permettent pas de collaborer avec les autres professionnels dans la transformation des pratiques et l'accessibilisation de l'établissement en apportant, par exemple, un éclairage sur le traitement de la difficulté scolaire en classe ordinaire ou en proposant des ressources concrètes pour aider les enseignants à prendre en compte la diversité des profils, là aussi, en classe ordinaire.

À la suite de la décision de fermer les SEGPA, la direction du collège a pourtant expliqué en détail la situation aux familles de même qu'aux personnels. Si des difficultés liées à la compréhension du lexique utilisé ont pu survenir, notamment en ce qui concerne les familles, comme nous avons tenté de le montrer ci-dessus, nous pensons que la difficulté majeure est liée à la mise en œuvre du changement de



paradigme qui ne s'opérationnalise pas en termes d'accessibilisation, mais toujours par des compensations dont certaines ont évidemment fait la preuve de leur efficacité dans la mémoire collective des familles.

En ce qui a trait aux familles, elles ont du mal à concevoir ces nouvelles règles, ce qui mène à des malentendus. Les parents, malgré un important travail d'information (voir résultat 3), se sentent finalement exclus d'un monde dans lequel leur participation est pourtant exigée (Pelletier et Lenoir, 2020). Cette attitude est d'autant plus forte au collège que les règles implicites de fonctionnement sont mal connues. Les parents peuvent apparaître ou se sentir délégitimés; là encore un espace de coconstruction pourrait s'avérer vecteur d'améliorations.

Accompagner le développement professionnel des personnels par des formations et des collaborations intermétiers

Le manque de formation et de ressources ressenti pas les enseignants (Le Laidier, 2018), notamment concernant les compétences sociales, médicosociales et sanitaires dont l'école ne dispose pas, rejoint les résultats issus d'une enquête auprès d'enseignants titulaires de première année dans l'académie de La Réunion, ce que souligne Marie, enseignante, dans Pelletier (2022) : « Je ne suis pas psychologue, je ne suis pas psychométricienne, je ne suis pas orthophoniste, et du coup, c'est un champ professionnel qui nous manque à l'école » (p. 64).

Le travail conjoint dans la classe est fréquemment évoqué dans nos données comme une piste de solution possible. En plus de la présence des professeurs dans la classe, la co-présence d'enseignants spécialisés, d'AESH et plus généralement de tous les professionnels éducatif, rééducatif ou de soin, favorise le croisement des regards et



l'accessibilisation des environnements. Ces résultats sont eux aussi conformes à la littérature (Mitchell et Sutherland, 2020).

Dans cette perspective, le travail collectif nous semble être l'occasion de lever les malentendus sur le projet inclusif. Les incohérences entre le projet d'accessibilisation et les pratiques, encore largement compensatoires, n'aident pas à penser, dans ses principes comme dans sa mise en œuvre, un collège inclusif. Le travail collectif peut être un levier puissant dans la mesure où il aide chacun à répondre aux problèmes rencontrés. C'est par ailleurs ce qu'affirme une cheffe d'établissement : « Partir des difficultés des professionnels, c'était aussi la meilleure façon de les mobiliser. » Bien au-delà d'un travail divisé, il s'agit de créer des espaces de négociation, de coconstruction, au service de la résolution d'un problème reconnu comme commun (Mérini, 1999). Aux yeux de cette même cheffe d'établissement, « une situation problématique est une occasion d'avancer », c'est-à-dire une situation dans laquelle chacun peut faire valoir son expertise et trouver des réponses acceptées par chacune des parties prenantes, parce que construites collectivement (Allenbach et al., 2021).

Ces éléments amènent à l'identification de trois facteurs de développement professionnel utiles notamment en formation : en premier, partir de ce qui fait difficulté pour les acteurs concernés et procéder à une analyse située; deuxièmement, construire collectivement des réponses; troisièmement, confronter les expertises dans un système de coopération équitable (Ébersold et Detraux, 2013). Ces orientations peuvent prendre place dans une formation pensée comme un espace intermétiers de construction de réponses collectivement négociées (Mérini, 2019), elles tranchent alors avec les formations visant un transfert d'expertise et ne prenant pas en compte les difficultés et spécificités des terrains (Centre Alain Savary, 2017). Elles permettent la mise en synergie des compétences nécessaires pour opérer la transformation



inclusive : compétences en enseignement, expertise des familles (Gremion et al., 2024), mais aussi compétences sociales, médicosociales et de soin des partenaires de l'école (Loubat, 2023). Il est alors possible de sortir des compromis maltraitants, aussi bien pour les élèves que pour les professionnels qui deviennent collectivement capables de développer une école inclusive dans laquelle tous sont en mesure d'apprendre au mieux de leurs possibilités.

Dans ces conditions, les pratiques d'enseignement à développer ne peuvent se satisfaire d'une mise en application de techniques préétablies. L'enseignement nécessite des praticiens réflexifs (Schon, 1994) à même de s'appuyer sur les résultats de la recherche et de les ajuster à la réalité de leurs contextes d'exercice. Les outils utilisés doivent alors être à la fois utilisables, utiles, mais aussi acceptables par la communauté qui les utilise (Renaud, 2020).

Conclusion

Nous avons cherché, d'une part, à déterminer les difficultés rencontrées par les personnels scolaires et éducatifs d'un établissement secondaire situé en réseau prioritaire lors de la mise en œuvre d'une expérience inclusive. Cette dernière consistait à fermer les classes de SEGPA de 6e et de 5e et à placer ces élèves dans des classes dites « ordinaires ». D'autre part, nous avons étudié les changements opérés en réaction au déploiement de ce projet inclusif. Partant d'entretiens, nous avons pu dégager des résultats qui ont été présentés à différentes équipes éducatives sur deux terrains. Cet « effet levier » a permis une première validation de nos résultats par plusieurs dizaines d'enseignants et nous en rendons compte ici. Les résultats mériteraient évidemment d'être validés dans de nouveaux contextes.



Le développement professionnel des acteurs de l'école inclusive ne peut se concevoir que dans des dispositifs de formation qui sont aussi des espaces de coconstruction accompagnés par la recherche dans des formats de « recherche avec ». La recherche peut aider à identifier des situations problèmes typiques, qui sont fréquemment rencontrées sur le terrain et qui peuvent servir de base à la formation. Notons enfin que le travail est bien évidemment à poursuivre en prenant en compte les effets de l'action des professionnels sur la scolarisation effective des élèves.

Dans tous les cas, redonner du pouvoir d'action aux professionnels et aux familles semble une nécessité si l'on veut que l'école inclusive, et plus généralement la société inclusive, se professionnalise et puisse devenir un peu plus qu'une belle idée.

Bibliographie

Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *Nouvelle Revue Education et Société Inclusive*, 92, 167-184.

Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://uca.hal.science/hal-01971027v1>

Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des Écoles en mouvement : Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. University of Ottawa Press.



- Benoit, H. (2012). Ressources numériques, didactisation et accessibilité : un modèle typologique. *Éduquer et former*, 44, 89-102.
- Bonnard, C., Giret, J.-F. et Sauvageot, C. (2017). *Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves?* IREDU.
- Cèbe, S., Picard, P. et Guyon, R. (2025). La conception universelle de l'enseignement n'est pas un outil de prescription, c'est un outil de formation. *Diversité [En ligne]*, (206). <http://journals.openedition.org/diversite/4932>
- Centre Alain Savary. (2017). *De « l'evidence-based practices » aux « practice-based evidences » : et si les chercheurs anglo-saxons nourrissaient des débats éducatifs féconds en France?* Centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>
- Charles, F., Cacouault, M., Connan, P.-Y., Katz, S., Legendre, F. et Rigaudière, A. (2018). *Professeur.e.s des écoles : un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension*. DEPP, ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente* 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.



- Clot, Y. et Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, 14(1), 101-114.
- Courvoisier, E., Prieur, J., Becker, F., Meslem, O. et Bataille, J. (2025). Des classes de 6^e inclusives au bénéfice de tous les élèves. *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-classes-de-6e-inclusives-au-benefice-de-tous-les-eleves>
- Cullen, M. A., Lindsay, G., Hastings, R., Denne, L., Stanford, C., Beqirag, L., Elahi, F., Gemegah, E., Hayden, N., Kander, I., Lykomitrou F. et Zander, J. (2020). *Special Educational Needs in Mainstream Schools: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612232.pdf>
- De Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Desprez, J. M. et Abraham, B. (2018). *Bilan des sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA)*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN).
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Ébersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, (2), 89-103.
- Ébersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité*. L'Harmattan.



Ébersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! : il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967/2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Gremion, F., Gremion, L., Monney, C. et Matthey, M.-P. (2024). *Diversité des familles, coéducation et enjeu de reconnaissance : un défi pour l'école inclusive* (vol. HEP Bejune).

Grosstéphan, V. et Lussi Borer, V. (2024). *La controverse professionnelle, un outil pour les collectifs de travail. [Entretien]*. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/metiers-1/former-piloter/formateurs/controverse-professionnelle>

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (p. 103-140). Octarès.

IFOP. (2023). *Le regard des enseignants sur l'école inclusive*. IFOP. <https://www.ifop.com/publication/le-regard-des-enseignants-sur-lecole-inclusive/>



Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S. et Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>

Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E. et Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454.

Lantheaume, F. (Octobre 2014 2014). *Coordination, régulation, coopération : quels défis pour les métiers en Éducation Prioritaire?* Le travail collectif en REP+ Institut Français d'Éducation, Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/francoise-lantheaume-coordination-regulation-cooperation-quels-defis-pour-les-metiers-en-education-prioritaire>

Le Laidier, S. (2018). *Note d'information N°18-26 - Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école*. Depp : division de l'évaluation, de la prospective et de la performance. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/39/8/depp-ni-2018-18-26-enseignants-accueillant-eleves-situation-de-handicap-ecole_1019398.pdf

Loubat, J.-R. (2023). « Transforme mais fais comme avant! » Transformation et paradoxes de l'accompagnement médico-social. *Vie sociale*, 3(43), 85-97. <https://doi.org/10.3917/vsoc.227.0085>

Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Éditions Amsterdam.



Marteddu, S. (2018). La confirmation d'un "effet SEGPA". Dans S. Marteddu (dir.), *Ces collégiens de SEGPA* (p. 107-207). L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2017). *Circulaire n° 2017-026 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application* (2006, 2^e éd.). L'Harmattan.

Mérini, C. (2019). Le fondement de la coopération intermétiers est la négociation et la construction d'accords. *Animation et Éducation*, (269), 14-15.

Mérini, C. et Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs*, 1(16), 77-95.

Mérini, C. et Thomazet, S. (2025). Le travail collectif au service du projet inclusif de l'école. *ANAE 194*, 001-009.

Mitchell, D. et Sutherland, D. (2020). *what really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Nes, K., Demo, H. et Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.



Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510.

Odier-Guedj, D. et Chatenoud, C. (2024). Redimensionner ensemble les paramètres de la collaboration famille-école-communauté dans une recherche action participative: faire et apprendre ensemble. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 101(4), 35-62.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Pelletier, L. (2022). Chapitre 4. L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité. Dans G. Suau (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s)* (p. 61-76). Champ social.

Pelletier, L. et Lenoir, A. (dir.). (2020). *Regards critiques sur la relation école-familles*. Éditions des archives contemporaines.

Périer, P. (2020). Préface. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles*. Éditions des archives contemporaines.

Périer, P. (2024). Diversité des familles, coéducation et enjeu de reconnaissance : un défi pour l'école inclusive. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 169-186).



Perraud, C. et Pelletier, L. (2025). Collectif de recherche. Dans F. Savournin et L. Pelletier (dir.), *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives* (p. 146-148). Éditions Cépaduès.

Pirone, I. (2022). L'idéal inclusif à l'épreuve des processus de normalisation. Dans L. Gavarini, D. Ottavi, et I. Pirone (dir.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui* (p. 113- 127). Presses universitaires de Vincennes.

Plaisance, E. (septembre 2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève.

Ployé, A. et Gevrey, V. (2024). Élucider l'imaginaire professionnel des acteurs d'un collège à propos de l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(100), 11-21. <https://doi.org/10.3917/nresi.100.0011>

Pulido, C. et Pelletier, L. (2025). Recherches avec. Dans F. Savournin et L. Pelletier (dir.), *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives* (p. 176-178). Éditions Cépaduès.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.



Savournin, F. et Pelletier, L. (dir.). (2025). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Éditions Cépaduès.

Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Sennett, R. (2014). *Ensemble: pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.

Tanzi, M. (2025). La 6^e inclusive, une passerelle vers la réussite. *Cahiers pédagogiques*.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-6e-inclusive-une-passerelle-vers-la-reussite/>

Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (édit.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. et Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.

Zask, J. (2021). Chapitre 3. Participer a-t-il encore du sens? La démocratie en action. Dans È. Gardien, P. Bernard, L. Demailly, M. Jaeger, C. Laval, J. Zask, C. Bellamy, B. Brossard et J.-L. Genard (dir.), *L'accompagnement par les pairs* (p. 63-78). Presses universitaires de Grenoble.



Annexe 1. Méthodologie- Tableau récapitulatif des recueils

Dates	Modalités de recherche Méthodes de collecte des données	Nombre - Catégories des participants (voir légende)
Août 2020 28 août 2020	Échanges par courriel Entretien en présentiel	4 – 3 Chs, P 2 – 1 Ch, P
24 septembre 2020	Réunion de mise en place de la recherche	17 – 3 Chs, Personnels intercatégoriels (Direction, enseignants ordinaires et spécialisés)
04 février 2021	Réunion d'étape collectif de recherche	6 – Ch, 2 PES, 1 EO, CU, P (fin de réunion)
19 février 2021	Captation entretien enseignants famille	1 PES, 1 EO, 1 mère d'élève (O.)
09 avril 2021	Captation entretien chercheur famille	1 Ch (L), 1 mère d'élève (O.)
21 mai 2021	Captation entretien chercheur élève	1 Ch, 1 élève (I., fille de O.)
03 juin 2021	Captation séance dispositif ressource	1 Ch ,1 PES, 1 EAD, 11 élèves
17 juin 2021	Entretien d'autoconfrontation croisée à partir de la séance au dispositif ressource	1 Ch (H), 1 PES, 1 EAD
Août 2021	Envoi du rapport de recherche aux participants pour validation	Chs, participant-e-s
27 septembre 2021	Envoi du rapport de recherche validé	Chs – P
22 novembre 2025	Débat de métiers 1 (enregistré)	16 – 3 Chs, 7 AESH, 1 AED, CU, 4 PES, 1 CPE
22 novembre 2025	Débat de métiers 2 (enregistré)	14 – 3 Chs, 11 EO (pluridisciplinaire)
25 novembre 2021	Débat de métiers 3 (enregistré)	8 – 3 Chs, P, P-A, DS, CPE, AS, infirmière
25 novembre 2021	Entretien chercheur famille (enregistré)	1 Ch (S), 1 mère d'élève (O.)
26 novembre 2021	Débat intermétiers. Apports intermétiers, Leadership, CUA (enregistré)	39 – Collectif de recherche
Février-Mars 2022	Echanges par courriel : préparation FIL (formation d'initiative locale)	
13 septembre 2022	Réunion de préparation FIL	14- 1 Ch (H), P, P-A, DS, 4 PES, 1 AESH, 1 AED, 3 EO + CPC école inclusive
28 novembre 2022	FIL J1 : présentation de la pédagogie universelle	16 – 1 Ch (S), intercatégoriel
01 décembre 2022	FIL J2 : Travaux de groupes Bilan et projections	16 – 1 Ch (S), intercatégoriel 3 Chs, P, P-A, DS

Légende des catégories : EO : enseignant-e « ordinaire » (disciplinaire); PES : professeur-e des écoles spécialisée; CU : coordonnatrice ULIS; AED : assistant-e d'éducation; AESH; accompagnant-e d'élèves en situation de handicap; P : principale; P-A : principal adjoint ; DS : directeur SEGPA; Ch.s : chercheur-euse-s; CPE : conseiller-e principal-e d'éducation; CPC : conseillère pédagogique de circonscription (école inclusive); AS : assistante sociale.