

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

**Diplôme de Directeur d'Établissement d'Éducation
Adaptée et Spécialisée**

SESSION 2022

**Accompagner l'engagement des équipes pour une scolarisation
inclusive réussie des élèves relevant des enseignements adaptés
au collège. Le rôle du directeur adjoint chargé de Section
d'enseignement général et professionnel adapté**

Étude menée dans trois Segpa du département [REDACTED].

Mémoire présenté par

Baptiste BENSALAH

Table des matières

Introduction.....	1
1. Un engagement pour une École inclusive	3
1.1. L'engagement professionnel.....	3
1.1.1. L'engagement, évolution historique.....	3
1.1.2. Les composantes et déterminants de l'engagement.....	3
1.1.3. Motivation et engagement professionnel.....	4
1.1.4. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	5
1.2. L'éducation inclusive : vers un nouvel engagement enseignant.....	7
1.2.1. L'éducation inclusive, enjeux et mise en œuvre	7
1.2.2. Une approche de plus en plus inclusive dans les textes réglementaires.....	8
1.2.3. Qui bouleverse les représentations et transforme les pratiques enseignantes	9
1.2.4. La formation au service de la démarche.....	12
1.3. Quel accompagnement pour une éducation inclusive ?	13
1.3.1. Notion d'accompagnement.....	13
1.3.2. Accompagner le changement	13
1.3.3. Les résistances au changement	14
2. Méthodologie et présentation des terrains d'enquête	15
2.1. La politique académique et sa déclinaison locale	15
2.2. Mes terrains d'enquête.....	16
2.3. La méthode d'enquête.....	19
3. Analyse des données.....	20
3.1. Des dynamiques inclusives engagées.....	20
3.1.1. Des équipes enseignantes engagées.....	20
3.1.2. Une culture de collaboration	22
3.1.3. S'approprier de nouvelles pratiques professionnelles	24
3.2. Savoir accompagner : vers un sentiment d'efficacité personnelle	26
3.2.1. Un nouveau leadership pédagogique.....	26
3.2.2. La valorisation des actions : vers un sentiment de reconnaissance	30
3.2.3. La réponse aux besoins d'accompagnement	32
4. Agir en tant que directeur adjoint chargé de Segpa	34
4.1. Un leadership au service de l'école inclusive	34
4.1.1. Prendre sa place	34
4.1.2. Promouvoir l'Ecole inclusive	35
4.1.3. S'approprier les outils de pilotage et de communication de l'EPL.....	36
4.2. Institutionnaliser la démarche inclusive.....	37
4.2.1. Le projet d'établissement : élément central.....	37
4.2.2. Une opportunité : l'évaluation des établissements	38
4.3. Construire une mémoire inclusive d'établissement.....	38
4.3.1. Un recentrage pédagogique	38
4.3.2. Un leadership pédagogique : savoir coopérer et faire coopérer	39
4.3.3. Un leadership pédagogique : agir sur et sécuriser les conditions d'exercice	42
Conclusion.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	45
SIGLES ET ACRONYMES.....	49
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	50

Introduction

« Nous sommes responsables de ce qui dépend de nous » (Castoriadis, 1990, p. 178).

Professeur des écoles spécialisé depuis treize ans en Segpa puis en établissement pénitentiaire pour mineurs, j'ai rapidement été convaincu de la nécessité d'individualisation des parcours des élèves afin de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. La métaphore musicale utilisée par une enseignante lors d'un échange avec Daniel Pennac illustre parfaitement ce constat, « chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie » (Pennac, 2007, p. 138).

Grâce à l'ouverture progressive de la Segpa vers le collège, j'ai eu l'opportunité de construire des parcours individualisés. Ceux-ci m'ont souvent semblé insuffisants principalement parce qu'ils n'étaient que ponctuels, ciblés dans certaines disciplines et uniquement pour quelques élèves. Pourtant, « la vie de la Cité ne peut [...] pas se jouer à huis clos, toutes portes fermées. Chacun a le droit inaliénable d'y prendre part, toute sa part, en bénéficiant, autant que de besoin, d'aides, de médiations ou d'accompagnements » (Gardou, 2012, p. 149).

La loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, confirmée en 2019 par la loi pour une École de la confiance affirme l'ambition inclusive de l'École et pose le principe que l'École « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». C'est ainsi à l'École de s'assurer que l'environnement est adapté à leur scolarité. L'inclusion scolaire devient un préalable à l'objectif d'une société inclusive « assurant le droit à l'éducation – une éducation pour tous – et la capacité à l'exercer sans discrimination « sur la base de l'égalité des chances » » (Jellab, 2021, p. 143).

J'ai constaté une volonté commune de prendre en compte cette évolution mais également pu mesurer la complexité de la mise en œuvre effective de pratiques inclusives au collège. S'approprier le concept de l'inclusion, c'est vouloir changer l'école pour que « le milieu ordinaire se spécialise » (Stiker, 1999, p. 75). Il ne s'agit donc pas uniquement de mettre en place une organisation matérielle et administrative. Il faut penser et construire les conditions pour que celle-ci soit effective, efficace, bienveillante et faisant sens pour les équipes.

Directeur adjoint chargé de Segpa faisant fonction et coordonnateur PIAL en 2020-2021, j'ai pu constater les inquiétudes, le désengagement, les craintes de mal faire, les résistances au changement des enseignants du second degré et de Segpa. Au regard de ces éléments, il m'apparaît alors essentiel d'interroger le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa pour engager et accompagner durablement cet engagement des équipes pluridisciplinaires dans un fonctionnement inclusif d'établissement dans une académie dont le projet 2022-2025 se nomme « [REDACTED] ».

Dans ce contexte, la problématique qui guidera ma réflexion est : En quoi l'accompagnement initié par le directeur adjoint chargé de Section d'enseignement général professionnel adapté peut-il favoriser l'engagement des équipes dans un fonctionnement d'établissement inclusif ?

Pour cela, je prendrai appui sur les questions suivantes : quelles sont les pratiques inclusives mises en place dans les établissements ? S'arrêtent-elles au cycle de consolidation ? Qui sont les acteurs concernés et quels sont leurs rôles ? Quels sont les points forts et les obstacles dans la mise en œuvre ? Existe-t-il des résistances de la part des équipes observées ? Quelles sont les conditions d'engagement d'une équipe dans un processus inclusif ? Quels changements de pratiques sont observés chez les enseignants ? Comment sont-ils encouragés, valorisés ? Quelles stratégies le directeur adjoint chargé de Segpa met-il en place pour mobiliser l'ensemble des équipes et pérenniser un fonctionnement inclusif ?

En réponse à ma problématique, je formule les hypothèses suivantes :

- L'instauration d'une politique inclusive d'établissement engagée par l'équipe de direction doit permettre au directeur adjoint chargé de Segpa, l'un de ses membres, de diffuser plus aisément la démarche et d'engager durablement les équipes pédagogiques.
- Une communication du directeur adjoint chargé de Segpa valorisant les pratiques et apportant des ressources, doit permettre d'accompagner durablement l'engagement des équipes dans un fonctionnement inclusif d'établissement.
- Construire une stratégie de formation axée sur l'accessibilité pédagogique doit permettre au directeur adjoint chargé de Segpa d'accompagner la montée en compétences des enseignants de lycée et de collège. Celle-ci doit favoriser leur autonomie face au défi que représente l'éducation inclusive et doit permettre dans le même temps de prévenir le surinvestissement voire le désengagement de professeurs ressources.

Ma première partie théorique considérera la notion d'engagement. Dans un deuxième temps, je développerai l'incidence de l'éducation inclusive sur les représentations et les pratiques professionnelles puis je terminerai par la notion d'accompagnement de cet engagement dans la conduite du changement.

Dans une deuxième partie, je présenterai mes trois terrains d'enquête et la méthodologie de recherche utilisée.

Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai les données collectées dans les trois lieux d'enquête afin de proposer, en dernier lieu, des pistes de réflexion et d'action pour le directeur adjoint chargé de Segpa afin d'améliorer le fonctionnement inclusif de l'EPL.

1. Un engagement pour une École inclusive

1.1. L'engagement professionnel

1.1.1. L'engagement, évolution historique

Historiquement, l'engagement avait un goût de vocation. On se disait « appelé ». Il pouvait être militaire, religieux, missionnaire ou sanitaire, et demeurait toujours communautaire. De nos jours, il est devenu moins collectif qu'individuel. Cette post-modernité est appelée « La fin des grands récits » par Jean-François Lyotard (Pierron, 2006). Parmi les nombreuses définitions de la notion d'engagement, on retrouve toujours les notions de contrat, de promesse, de participation active.

L'engagement renvoie à « un contrat oral ou écrit par lequel une personne engage ses services »¹. Il apparaît délicat de s'engager dans un processus sans rendre compte, sans obligation. On s'engage auprès d'un tiers, d'un collectif, d'une organisation, dans une relation presque contractuelle pour entreprendre, à faire perdurer une action mettant ainsi en jeu différents acteurs, un contexte, une situation dans une certaine temporalité.

La scolarisation inclusive des élèves relevant des champs adaptés et plus largement à besoins éducatifs particuliers encourage de nouveaux engagements de la part des équipes enseignantes mais également de la direction. Le directeur de Segpa, sous la responsabilité du chef d'établissement, doit veiller à l'investissement, au professionnalisme des équipes enseignantes et doit remporter l'adhésion du plus grand nombre en vue de la réussite de la politique inclusive de l'établissement.

Dans les travaux anglo-saxons sur la profession ou le monde du travail, un seul terme est utilisé, celui de *commitment* qui pourra désigner à la fois l'engagement, l'implication ou l'investissement.

1.1.2. Les composantes et déterminants de l'engagement

Dans leur modèle, Jacob Peter Meyer et Nicholas Allen (Meyer & Allen, 1991) définissent l'engagement comme une force qui lie une personne à une cible et privilégie la cible organisationnelle. Celle-ci repose sur l'articulation de trois composantes : l'engagement continu (*continuance commitment*), l'engagement affectif (*affective commitment*) et l'engagement normatif (*normative commitment*).

L'engagement continu relève de la sphère du besoin et du calcul ou du profit. Becker (Becker, 1960) avance l'idée selon laquelle l'engagement n'apparaît qu'à partir du moment où le

¹ Centre National de ressources Textuelles et Lexicales

salarié éprouve le sentiment d'avoir effectué divers investissements dans son entreprise, qui seraient perdus s'il en partait. Dans l'éducation, l'enseignant conforterait son engagement envers son établissement, afin d'éviter de perdre le bénéfice de ses actions en cas de départ.

L'engagement affectif relève de la sphère du désir. Dans l'éducation, cela renverrait à un attachement aux valeurs de l'institution scolaire, ce qui favoriserait la stabilité des équipes (Caldwell, Chatman, & O'Reilly, 1990). L'engagement normatif est un concept plus récent introduit en 1990 par Jacob Peter Meyer et Nicholas Allen. Il relève de la sphère du devoir et induirait dans une sphère éducative un comportement loyal de l'enseignant envers l'état en adhérent pleinement aux valeurs, aux réformes mises en place. Cet aspect est controversé et se rapproche selon Pascal Paillé de l'engagement affectif. Il correspondrait plutôt à un mode d'identification à l'organisation, pouvant influencer sur l'engagement calculé ou l'engagement affectif.

1.1.3. Motivation et engagement professionnel

Même s'ils sont étroitement liés et parfois confondus, ces deux concepts divergent par leur nature et leur fonction. Jean-Marie De Ketele synthétise l'engagement professionnel « comme l'ensemble des dynamiques des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à sa profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (Jorro & De Ketele, 2013, p. 11).

Rolland Viau présente la dynamique motivationnelle en deux grandes composantes (Viau, 1994, p. 73). La première correspond aux déterminants de la motivation, celle-ci relève du domaine des perceptions : la perception de la valeur d'une action (intérêt et importance d'une action, en fonction des buts fixés), de la compétence de l'acteur à la réaliser et de sa contrôlabilité. La seconde correspond aux indicateurs qui relèvent du domaine des comportements. Ces indicateurs sont le choix de l'activité, l'engagement cognitif dans celle-ci et la persévérance dans sa réalisation (peut être un indice de motivation mais peut également être à l'origine de celle-ci) et correspondent à la dynamique motivationnelle pouvant être renommée dynamique de l'engagement. Il apporte un bémol à cette dernière estimant qu'elle correspond à un positionnement figé, à une photographie à un moment donné de la carrière et ajoute par conséquent un nouvel indicateur : les transformations professionnelles opérées, formant ainsi la dynamique du développement professionnel. Il nomme cet ajout la professionnalité émergente. En effet, les évolutions réglementaires traduisant des évolutions sociétales induisent de nouveaux types de comportements de la part des acteurs. L'émergence de politiques inclusives et

notamment dans le domaine de l'éducation a modifié la relation que les enseignants peuvent avoir avec l'institution et conduisent à une nouvelle forme d'engagement.

La motivation professionnelle est définie pour conclure par De Ketele (Jorro & De Ketele, 2013) comme un ensemble dynamique de perceptions envers des tâches à effectuer, dans un certain contexte : la perception des buts susceptibles d'être poursuivis dans la profession, la perception du sentiment d'auto-efficacité, la perception de l'attente du résultat, la perception du rapport en bénéfices et efforts à fournir et la perception du sentiment d'avoir la possibilité d'agir sur l'environnement. Cette description me conduit à m'interroger sur la notion de sentiment d'efficacité personnelle.

1.1.4. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à effectuer » (Galand & Vanlede, 2004/5, p. 1). Selon la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (Bandura, 2002), le facteur clé de l'action humaine est déterminé par les croyances d'efficacité personnelle. Un individu n'essaiera pas de provoquer des résultats satisfaisants dans un domaine s'il estime ne pas pouvoir les produire. Seulement, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne correspond pas au nombre d'aptitudes possédées, mais à la façon dont il pense pouvoir les mobiliser dans des situations variées.

Le sentiment d'efficacité personnelle affecte l'interprétation des situations professionnelles et des interventions à entreprendre car il module l'intensité des émotions. Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé percevraient davantage les situations difficiles comme des opportunités d'apprentissage (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ils s'engageront par conséquent plus aisément dans des pratiques nouvelles, innovantes et accepteront de sortir de leur zone de « confort » en faisant évoluer leurs pratiques quotidiennes. Comme l'indiquent Galand et Valende, « plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé, et plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leur habileté plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ; plus ils se fixent des objectifs élevés ; mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persévèrent face à des difficultés ; mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété et meilleures sont leurs performances » (Galand & Vanlede, 2004/5, p. 94).

Ce sentiment d'efficacité est évolutif et peut être modulé pour Albert Bandura selon quatre sources ou leviers mobilisables pour tendre vers une attitude positive des enseignants autour des démarches inclusives.

- Les expériences actives de maîtrise. Les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle. Une première expérience malheureuse couplée à un manque d'expérience auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers pourrait mener à un découragement voire des résistances.
- L'apprentissage social. Il englobe les conclusions tirées de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes aux caractéristiques proches. Dans ce cadre, l'apport de « personnes ressource pour l'éducation inclusive »² tels que les enseignants spécialisés trouverait tout sa place dans le développement d'un esprit ouvert et engagé dans une démarche inclusive.
- La persuasion par autrui ;
- L'état physiologique et émotionnel.

Les directions pourraient, selon moi, avoir un impact sur ces deux dernières sources. Elles doivent contribuer de façon importante au développement professionnel des enseignants « notamment dans leur capacité à enseigner un curriculum à des degrés de complexité variables et à mieux répondre aux besoins des élèves, et ce, tout en conservant des attentes élevées à leur égard » (Rousseau, Thibodeau, Saint-Vincent, Point, & Desmarais, 2019, p. 34). Le directeur adjoint chargé de Segpa y trouve ici toute sa place en assurant « le suivi et la coordination des actions mises en place par les enseignants spécialisés et les professeurs des classes concernées pour les élèves du collège bénéficiant de la Segpa »³.

J'ai pu observer durant ma carrière une corrélation entre l'attitude positive de la direction à l'égard de la scolarisation inclusive et l'investissement enseignant. Il est intéressant d'évoquer dans ce contexte l'impact d'une communication engageante de la part des établissements (Seddik, 2020). Des participants ayant été soumis à une démarche de communication engageante expriment une intention forte de s'engager en actes dans l'éducation inclusive. L'éducation inclusive est-elle alors un axe du projet d'établissement comme il est préconisé ?

Lise Gremion cite Hermann Duchesne, « si les enseignants sont plutôt favorables à l'inclusion, ils ne sont pas prêts à prendre toutes les responsabilités qui en découlent » (Gremion, 2017, p. 151). L'ensemble de la communauté éducative a donc un rôle à jouer dans la réussite de l'éducation inclusive, « ce sont les directions d'école qui donnent l'impulsion à l'inclusion et lui confèrent une signification concrète dans le contexte de leur école » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020).

² Circulaire du 10-2-2017 - BO n° 7 du 16 février 2017 relative au CAPPEI

³ Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015

1.2. L'éducation inclusive : vers un nouvel engagement enseignant

L'éducation inclusive s'inscrit dans une évolution de la société. La déclaration de Salamanque en 1994 a été déterminante dans le développement du mouvement inclusif. Ainsi, 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à tendre vers un développement d'écoles plus inclusives.

En France, la loi du 30 juin 1975, dite loi Veil définit clairement trois droits fondamentaux pour les personnes handicapées : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressource par le biais de prestation et le droit à l'intégration scolaire et sociale. Il faudra attendre trente ans pour la voir évoluer et se renforcer avec la loi du 11 février 2005 qui met en exergue le plein droit de tous les individus dans la société quelles que soient leurs caractéristiques. Celle-ci apporte de réelles avancées pour le quotidien des personnes en situation de handicap. Les plus marquantes sont le droit à la scolarité en milieu ordinaire, le droit à la compensation permettant de prendre en compte les surcoûts liés aux incapacités de la personne afin de lui permettre le plein exercice de sa « capacité d'autonomie », et l'obligation d'accessibilité des bâtiments et des transports. Hervé Benoit (Benoit, Hervé, 2015) estime tout de même que l'accessibilité demeure un processus complexe et que le surinvestissement des moyens compensatoires peut en être un obstacle. L'application de ces mesures a été évaluée par l'ONU lors de l'audition de la France le 23 août 2021 et son bilan est mitigé. Elle préconise par exemple dans son rapport une fin des « classes spéciales dans des écoles ordinaires » dont l'ULIS est une illustration. Repenser ce fonctionnement nous amène à nous interroger sur la place que peut occuper l'éducation dans une société inclusive.

1.2.1. L'éducation inclusive, enjeux et mise en œuvre

D'après l'UNESCO, l'éducation inclusive « est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants » (UNESCO, 2009). Elle « a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020, p. 15). Le terme « processus » est intéressant car créer des conditions inclusives prend du temps et les étapes y tendant sont plurielles et propres à chaque

terrain, les politiques inclusives étant « l'expression de leur sol, de leurs traditions et de leur climat » (Albrecht, Ville, Fillion, Ravaut, & Shakespeare, 2014, p. 10).

Nous nous plaçons dans une évolution du système scolaire français passant historiquement d'un modèle intégratif, lui-même ayant remplacé un modèle ségrégatif, à un modèle inclusif. Danielle Zay avance que « l'article de Dunn (1968) a été considéré comme marquant le tournant de la « dé-ségrégation » et de la remise en question de l'orientation des élèves vers des filières ou des établissements hors système général au profit d'une « comprehensive school », qui les admet tous dans le même cursus⁴ » (Zay, 2012, p. 11). Elle ajoute que « L'intégration et l'inclusion sont toutes les deux en relation avec des changements importants des politiques, les pratiques et les attitudes, et elles ne peuvent être réalisées ni facilement ni du jour au lendemain (Zay, 2012). Néanmoins, l'inclusion représente un paradigme différent de l'intégration parce qu'elle réclame une transformation importante du système éducatif, ainsi que des pratiques et des relations sociales à construire au sein de l'établissement. Ce n'est plus à l'élève inclus, de s'adapter mais bel et bien à l'environnement de se moduler pour proposer les conditions d'accueil optimales pour une scolarité de qualité et la réussite de tous les élèves. Mettre fin à la ségrégation implique donc que l'organisation « se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous » » (Gardou, 2012, p. 37). A partir de là, comment créer les conditions pour garantir cette accessibilité. « Mettre dedans » (Gardou, 2012, p. 37) n'étant pas suffisant, il est nécessaire de construire un fonctionnement, une organisation efficace, accessible, transférable et pérenne visant à améliorer le mieux-être de tous.

1.2.2. Une approche de plus en plus inclusive dans les textes réglementaires

La loi du 11 février 2005, décrite précédemment, marque une étape importante dans l'affirmation des droits des personnes handicapées en apportant notamment une première définition du handicap. Elle reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire au plus près de son domicile. Ainsi, le nombre d'élèves handicapés scolarisés dans des établissements scolaires ordinaires du second degré a progressé de 12,5% entre 2006 et 2011 (DEPP, 2011).

L'ambition inclusive de l'école apparaît pour la première fois dans la loi 2013-595. Elle affirme, dans son article 2, que le service public de l'Éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Cependant, il faut attendre deux ans avec la circulaire n°2015-176, pour obtenir un texte relatif à sa mise en œuvre en Segpa. Elle énonce qu'au sein d'un collège plus inclusif, la structure doit permettre pour les élèves issus de classes de CM2 pré-

⁴ La « comprehensive school » britannique correspond en France à la réforme du collège unique

orientés en Segpa de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège. Ceci pose la question de la place de la structure et de ces élèves « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien », dans l'évolution inclusive de l'école.

Dans ce cadre, l'éducation inclusive ne concerne-t-elle que les élèves en situation de handicap ? On observe un amalgame en France entre la scolarisation de ces élèves et l'école inclusive. En effet, le processus menant à une éducation inclusive constitue « un problème collectif de modification (du) système pour que l'ensemble des enfants bénéficie d'une éducation de qualité, quels que soient leurs besoins » (Reverdy, 2019, p. 1). Ainsi, l'école inclusive aspire à « une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers »⁵.

Ivor Goodson considère que les réformes sont d'origines exogènes (Goodson, 2003) car selon lui, elles sont construites en dehors des équipes pédagogiques. Celles-ci apparaissent parfois en décalage par rapport aux souhaits, aux convictions et aux pratiques des enseignants ceci pouvant constituer un obstacle à leur appropriation. Parues en un temps relativement court, les réformes inclusives concernent l'ensemble du système éducatif. Cette évolution rapide peut déstabiliser des équipes qui n'ont pas le temps de se les approprier. Elles impliquent également un profond changement de pratiques et bouleversent les représentations enseignantes.

1.2.3. Qui bouleverse les représentations et transforme les pratiques enseignantes

L'éducation inclusive implique une double mutation : « des écoles pour qu'elles deviennent des “communautés” ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2006, p. 73).

1.2.3.1. Un contexte à prendre en compte

En France, entre 2013 et 2020, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire est passé de 250 000 en 2013 à 385 000, les élèves accompagnés d'environ 100 000 à 220 000, le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers a augmenté de 7,5% cette année dans le département du Nord. Cette massification, à nuancer néanmoins du fait de l'augmentation du nombre de demandes de reconnaissances de situations de handicap, modifie le travail enseignant. Dans le même temps, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

⁵ Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019, Ministère de l'Education Nationale

français a évolué. Il est par exemple passé de plus de 30% à 22,1% entre 2013 et 2018 sur l’item révélateur « Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe ». Le rapport de Deprez et Abraham (Desprez & Abraham, 2018) indique que les enseignants craignent de rajouter des élèves en grande difficulté scolaire à ceux déjà présents dans leurs classes. 13,9% des professeurs de collège avouent avoir été amenés à baisser les bras en « réduisant leurs exigences » (DEPP, 2007) face au défi que représente l’accueil d’un public nouveau et hétérogène et disent ressentir un « impact négatif sur l’image qu’ils ont d’eux-mêmes et de leur métier ».

1.2.3.2. Un positionnement à trouver

Actuellement, « chaque enseignant est, en pratique, susceptible d’accueillir et d’accompagner dans sa classe des enfants (...) en situation de handicap, laquelle population se trouve catégorisée dans une désignation plus large des enfants à besoins éducatifs particuliers » (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015, p. 17). L’idéal scolaire inclusif viserait donc « à placer l’enfant au centre du processus pédagogique et à délaissier la figure de l’élève moyen pour s’ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » (Ebersold, 2012, p. 75). Cependant, l’idéal républicain de l’École est de promouvoir l’ascension sociale. A partir de là, comment promouvoir celle-ci en sélectionnant sans opérer de ségrégation ?

Alors qu’elle prône « une meilleure inclusion des élèves » en introduisant notamment la pré-orientation Segpa en 6^{ème}, la circulaire du 28 octobre 2015, issue de la loi 2013-595, des expérimentations dans l’académie de [REDACTED] et du rapport Delaubier, crée une ambiguïté. Elle réaffirme que « la Segpa (est) bien identifiée comme structure ». Elle va même plus loin en annonçant « conforter (son) existence et (ses) moyens ». Les enseignants spécialisés peuvent dès lors se retrouver dans une inconfortable position. De plus ils craignent « de perdre leur identité en tant que professeurs référents assurant le suivi d’une division d’élèves » (Desprez & Abraham, 2018).

1.2.3.2. L’accessibilité pédagogique au cœur de la démarche

L’éducation inclusive implique de remplacer la logique disciplinaire pédagogiquement normée par une démarche dont le postulat est l’éducabilité cognitive de tout élève. Elle fait de l’accessibilité une source d’innovation propice à rendre l’élève co-constructeur de son savoir. Elle conduit à une transformation des pratiques et des représentations. Complémentaire du droit à la compensation prescrit dans la loi du 11 février 2005, cette logique encourage les enseignants à rendre accessible leurs enseignements à tous les élèves « tout en maintenant un haut niveau

d'exigence, en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture »⁶. Elle exige donc « une différenciation pédagogique, différentes adaptations et parfois des modifications pour rendre accessibles les contenus du programme scolaire » (Tremblay, 2020, p. 51). Charles Gardou évoque un « plan incliné pédagogique » (Gardou, 2012, p. 38) mis en place par le pédagogue, en analogie à celui permettant de rendre accessible l'environnement scolaire aux personnes, rendu obligatoire dans les bâtiments et les transports par la loi du 11 février 2005. Ces pratiques ne sont pas courantes chez les enseignants dans le second degré et peuvent être sources d'incertitude et d'inquiétude. On observe que les thèmes abordés en formation sont souvent centrés sur les disciplines, 63 % d'entre eux déclarent n'avoir abordé que des éléments relatifs à des compétences pédagogiques disciplinaires (DEPP, 2014).

1.2.3.3. Le travail collaboratif

Le métier d'enseignant en France s'exerce souvent de manière individuelle. « Le face-à-face pédagogique entre un enseignant et un groupe d'élèves (...) a signé une « forme scolaire » particulière, dont la stabilité est telle qu'elle peut paraître incarner la véritable unité de l'école » (Barrère, 2017). Ainsi, 78 % disent ne jamais observer le travail de leurs collègues en classe, contre 45 % en moyenne en Europe (DEPP, 2014). Cependant, la scolarisation inclusive induit un travail en équipes, une collaboration nécessaire entre les différents acteurs (spécialisés ou non) intervenant autour des élèves à besoins éducatifs particuliers. Des études montrent que le travail collaboratif ne fait pas sens chez les enseignants et qu'ils y voient une charge de travail supplémentaire, « une obligation un peu « vide » et formelle, dont les objectifs sont aussi ambitieux que flous » (Barrère, 2002, p. 136). Néanmoins, le rapport de l'IGEN et de l'IGAENR de 2016 note que l'aspiration à travailler entre collègues s'est quelque peu répandue notamment après la réforme du collège de 2015 introduisant les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Pour permettre des pratiques telles que la co-intervention ou le co-enseignement, les enseignants doivent avoir l'opportunité de coopérer autour du suivi des élèves, de s'inspirer d'autres collègues, de construire communément des pratiques opérantes. Cela nécessite irrémédiablement de « consacrer davantage de temps aux adaptations nécessaires au bénéfice de la différenciation et de l'individualisation ainsi qu'aux stratégies de co-intervention ou de co-enseignement » (Desprez & Abraham, 2018). Il est par conséquent nécessaire de mieux organiser les temps de concertation. Ceux-ci sont parfois difficiles à mettre en adéquation avec les emplois du temps de chacun, avec les locaux, les capacités matérielles et qui entraînent une question de rémunération.

⁶ Circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015 : Enseignements adaptés

1.2.4. La formation au service de la démarche

Au Nouveau-Brunswick (Canada), la politique d'inclusion scolaire menée présuppose qu'aucun enseignant ne peut avoir toute l'expertise requise pour tous les élèves de la classe. « Les professionnels qui interviennent auprès des enfants, sont accompagnés et formés à intervenir auprès de groupes d'enfants avec les mêmes besoins, et pas seulement dans un rapport individuel, afin de maximiser leur impact »⁷.

En France, selon une note d'information de la DEPP, les enseignants se déclarent insatisfaits de leur formation initiale sur des aspects pourtant essentiels à leur métier. Ainsi pas plus d'un enseignant sur quatre s'estime bien ou très bien préparé à l'enseignement à des élèves de niveaux différents (DEPP, 2019). Néanmoins, certaines avancées tel que « le module de 25 heures mis en œuvre à la rentrée 2021 » (Dubois, 2021) prévu dans l'arrêté du 25 novembre 2020 peuvent laisser présager une évolution positive de la formation initiale permettant de mieux préparer les jeunes professeurs à tenir compte des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves et à l'adaptation de leur enseignement en faveur de l'éducation inclusive.

Dans le cadre de l'Ecole inclusive, Irina BOKOVA, directrice de l'UNESCO estime que « souvent, la préparation est insuffisante. Il faut former les enseignants, les guider, les aider » (Bokova, 2013). Le dernier Grenelle de l'éducation a impulsé une réflexion dont découlent 12 engagements, à mettre en œuvre avant janvier 2022, marquant une étape majeure pour la transformation de notre système éducatif. L'engagement 12 a acté que la formation continue constitue un élément déterminant de l'approfondissement des compétences et de la mobilité professionnelle des personnels. L'Ecole académique de la formation continue doit d'ailleurs être opérationnelle en janvier 2022. On s'aperçoit très facilement de la nécessité d'accompagner les acteurs de l'enseignement dans cette évolution inclusive.

Nous venons ainsi de voir que ces évolutions institutionnelles transforment les représentations et le travail des équipes enseignantes, notamment sur l'évolution du public accueilli et sur les modalités d'intervention. Dès lors, dans un contexte où l'épuisement professionnel enseignant se fait de plus en plus ressentir, « 17 % des enseignants souffrent de burn-out contre 11 % dans les autres professions » (Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019, p. 72), comment accompagner l'engagement des équipes pédagogiques et parvenir à engager professionnellement le plus grand nombre en faveur d'une éducation inclusive bénéfique pour tous sans prendre « le risque de blessure et d'usure professionnelle » (Barrere, 2017, p. 123)?

⁷ Regard international sur l'éducation inclusive - Jean Michel Blanquer - Ministère de l'Education Nationale

1.3. Quel accompagnement pour une éducation inclusive ?

1.3.1. Notion d'accompagnement

La définition du mot « accompagnement » revient à son sens étymologique : utilisé au sens de « nécessaire pour la commodité, l'ornement » tel en musique ou en gastronomie. Actuellement, nous sommes plus proches de l'idée de « partager le pain (cum-pane) et le chemin ». Le rôle de l'accompagnant se positionne donc à côté et non devant. Maela PAUL (Paul, 2012), part de la définition minimale d'accompagner pour mener quelques éléments de réflexions posant trois principes : de la mise en relation dépend la mise en chemin, il s'agit moins d'atteindre un résultat que de s'orienter vers, le cheminement se règle sur l'autre pour aller où il va et en même temps que lui. On s'aperçoit donc qu'il s'agit de la notion d'avancer ensemble.

1.3.2. Accompagner le changement

David Autissier (Autissier, Moutot, Johnson, & Wiersch, 2019) propose sept catégories de comportements face au changement : les avocats, les relais, les déchirés, les non-concernés, les opposants, les détracteurs et les passifs. Il serait aisé de penser que l'on peut catégoriser les personnels enseignants et ainsi engager le processus de changement avec les deux premières catégories de comportement. Seulement, catégoriser les personnels peut entraîner un changement de perception et de comportement à leur égard et les obliger à assumer un rôle qui n'était pas fondamentalement le leur au départ.

La théorie d'Evrett Rogers (Rogers, 1962), élaborée en 1962 et révisée par Moore en 1991 (Annexe VI), pourrait offrir un cadre de réflexion facilitant la stratégie d'engagement dans une démarche inclusive au sein d'un établissement. Selon celle-ci, il y aurait cinq catégories d'adoptants dont le rapport à la nouveauté est variable. Les novateurs sont les plus sensibles à l'innovation avec une besoin de changement interne. Les premiers adoptants sont friands de nouveauté et se laissent très vite convaincre par les précédents. On y voit une corrélation avec le troisième levier du sentiment d'efficacité personnelle vu précédemment : la persuasion par autrui. On peut assimiler ces deux premières catégories à l'engagement continu dans le modèle de l'engagement de Meyer et Allan également vu précédemment. La majorité précoce est constituée de personnels plus réfléchis qui attendent les retours d'expérience des premiers avant de faire le pas. Ils sont plus sensibles aux informations « externes ». La majorité tardive est bien plus lente dans son processus d'adoption de la nouveauté et attend qu'une large part de la population donne des preuves de l'intérêt du changement. La garde est constituée par des personnes qui perçoivent avant tout le changement comme une menace. Ces personnes ne se laissent convaincre que si les avantages de la nouveauté sont très largement supérieurs aux

avantages de l'ancien modèle. Rogers scinde par une « abîme » les deux premières catégories appelées la « niche » des autres nommées « la masse ». Dépasser celui-ci permettrait de passer de changements individuels à des changements collectifs.

Dans le cadre de la scolarisation inclusive, le directeur adjoint chargé de Segpa, en sa qualité de spécialiste de la grande difficulté, devra dans un premier temps accepter que la nouveauté entraîne toujours des questionnements et des comportements plus ou moins résistants qu'il ne faudra pas considérer trop vite comme bloquants. Il aura, avec l'appui du chef d'établissement la tâche d'identifier les enseignants relais (novateurs et premiers adoptants) pour obtenir une première collaboration engageante de soutien à la démarche puis de parvenir à engager le plus grand nombre d'enseignants (majorité précoce et tardive) en tentant de convaincre de la plus-value d'un fonctionnement inclusif. Il devra alors surmonter les obstacles, réticences et objections. Engager les enseignants de « garde » relèvera sûrement d'une discussion de certains aspects pour ne pas voir la démarche perçue comme une menace. Dans cette optique, il est nécessaire de comprendre les résistances potentielles à tout changement.

1.3.3. Les résistances au changement

Inventer, c'est laisser advenir le nouveau. Néanmoins, des difficultés peuvent subvenir et avec elles des moments d'inquiétude, de doute, de tâtonnement. Il est important de le rappeler et d'accueillir avec bienveillance ces moments d'inquiétude et d'incertitude vis-à-vis de la conduite à tenir. C'est finalement la promesse d'une possibilité d'innover, d'inventer, de « bricoler » au sens noble du terme, et donc le signe d'une éducation inclusive en cours (Kohout-Diaz, 2019).

Michel Crozier et Erhard Friedberg expliquent que « la notion de résistance au changement devrait être rayée du vocabulaire. Non qu'il n'y ait pas de résistances. Mais celles-ci ne sont le plus souvent que l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux et visant à rationaliser leur comportement, c'est-à-dire à les rendre plus prévisibles en supprimant leurs sources d'incertitudes » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 35). Il s'agirait donc d'une stratégie des enseignants en réponse à des réformes, des commandes institutionnelles trop éloignées de leur quotidien, de leur représentation du métier.

Les nouveaux référentiels conduisent à une nouvelle professionnalité enseignante qui met en défaut le concept d'idéologie professionnelle correspondant aux « représentations et aux croyances qui caractérisent un groupe d'individus appartenant à une même profession » (Lessard, Canisius Kamanzi, & Larochelle, 2008, p. 97). En effet, Anne Barrère explique que ce qui peut être interprété comme résistances de la part des enseignants correspond en réalité au

souhait de maintenir l'essence du métier et de conserver une autonomie pédagogique face à de nouvelles tâches s'ajoutant au quotidien des professeurs comme le travail en équipe, l'accueil des élèves en situation de handicap, l'orientation. L'éducation inclusive fait nécessairement évoluer la logique disciplinaire portée par une conception normative de la pédagogie vers un système faisant de l'accessibilité pédagogique une source d'innovation et dont le postulat est l'autonomie cognitive de l'élève.

Cependant, « la manière d'agir et d'être au monde d'une personne ne peut changer sans transformations sous-jacentes de ses attitudes, représentations, savoirs, compétences ou schèmes de pensée et d'action » (Perrenoud, 2008, p. 116). L'enquête de terrain qui suit doit nous permettre d'observer et d'analyser le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'accompagnement des équipes pédagogiques face à cette injonction à réaliser l'École inclusive.

2. Méthodologie et présentation des terrains d'enquête

2.1. La politique académique et sa déclinaison locale

L'académie de [REDACTED] a été précurseur quant au développement de la scolarisation inclusive des élèves de Segpa. Ainsi, plusieurs expérimentations ont eu lieu au lendemain de la loi 2013-595 dans plusieurs établissements donnant lieu au Vademecum du fonctionnement de la Segpa en mode inclusif en décembre 2016. On pourrait s'attendre logiquement à observer des organisations fonctionnelles et des pratiques d'établissements qui ont fait leurs preuves. M'intéressant au sujet de l'engagement des personnels dans un fonctionnement inclusif, il m'a semblé judicieux d'obtenir des informations du service de l'école inclusive. J'ai ainsi pu échanger avec les conseillers pédagogiques du service et le conseiller technique du recteur ASH sur les orientations du nouveau projet académique 2022-2025 au nom engageant "[REDACTED]". Celui-ci se décline en 3 axes : [REDACTED] pour nos élèves, l'excellence inclusive grâce à et pour nos personnels et l'excellence inclusive avec l'aide de nos partenaires. Une consultation de l'ensemble de la communauté éducative et des partenaires de l'école a été lancée le 18 mars 2022 par Madame la rectrice. Cette construction participative témoigne d'une volonté affirmée de prendre en considération les souhaits des équipes éducatives.

Afin de cerner plus précisément son impact à l'échelle d'une politique locale, je me suis entretenu avec l'IEN ASH (Annexe I) de circonscription d'un bassin regroupant 24 Segpa qui confirme à son échelle cette orientation. « *Il y a une volonté académique. Les recherches montrent, (...) qu'aujourd'hui, les élèves en général se développent mieux dans un environnement ordinaire* ». A l'échelle de la circonscription, l'IEN ASH est très attentif aux modalités inclusives privilégiées dans son bassin, en maintenant un contact très régulier avec les différents

acteurs lui permettant ainsi de tenir un tableau de bord précis sur l'inclusion. Ainsi, il construit « *une photographie très précise deux ans et demi après (son) arrivée pour voir comment (il) peut accompagner* ».

Concernant la place du directeur de Segpa dans l'accompagnement de ce fonctionnement, l'IEN ASH a un discours modéré, « *ce sont des leviers de proximité (...) à condition qu'ils soient eux-mêmes convaincus de l'inclusion* ». « *(...) le constat est qu'une majorité ne se sont pas encore accaparés ce rôle de promoteur de l'école inclusive. Pour ceux qui essaient, ils sont un maillon fort de transmission, un relai de notre politique de formation* ». Il avance cependant qu'« *ils peuvent se révéler précieux dans l'animation pédagogique d'un établissement* ». Au regard de ces éléments, l'ambition inclusive demeure forte mais semble manquer de relai de terrain. Pour poursuivre mon enquête, je souhaitais observer des établissements dont la démarche inclusive en était à des temporalités différentes. Ainsi, avec l'aide de l'IEN ASH, j'ai opté pour deux collèges ayant fait partie des premières expérimentations inclusives, ce qui devrait permettre d'analyser la dynamique huit ans plus tard et un troisième dont le virage inclusif est plus récent avec ses propres particularités.

2.2. Mes terrains d'enquête

Pour respecter les règles de confidentialité et un « anonymat qui doit absolument être garanti à la personne » (Kaufmann, 2016, p. 52) interviewée, je ne citerai pas les noms des établissements visités et les nommerai donc collèges A, B et C pour la suite de mon enquête. Les principales caractéristiques des établissements choisis seront présentées ci-après, la description des organisations inclusives détaillées se trouvant en annexe VII.

Etablissement A

Le collège A qui compte 351 élèves dont 19 avec un PPS (hors Segpa) sur 13 divisions se situe à l'écart du centre-ville mais est relativement bien desservi grâce au tramway. L'offre de formation comprend uniquement le latin/grec, la section européenne ayant été arrêtée en 2019 faute de candidats. Il comporte une Segpa et une Ulis et est classé REP+. L'établissement est situé dans une ville d'environ 20000 habitants qui compte également deux autres collèges dont un avec une Segpa. Il appartient à un quartier prioritaire de politique de la ville⁸. Les difficultés sociales et économiques sont prégnantes, le taux de chômage dépassant les 30%. La principale adjointe, dont c'est la deuxième année « *reconnait un contexte social et économique difficile perceptible au quotidien dans l'exercice de ses fonctions bien qu'elle ne dénombre que peu d'incidents majeurs* ». Le directeur adjoint chargé de Segpa ajoute que ce sont des « *familles*

⁸ Un collège relève de la politique de la Ville s'il est situé à de 300m d'un QPV.

avec qui (il) a du mal à créer du lien, des élèves en grande précarité sociale et intellectuelle ». L'établissement est catégorisé en tant que collège très défavorisé. Il s'agit d'une unité de direction. Le principal, responsable de deux établissements, partage son emploi du temps et s'appuie sur ses adjoints. L'équipe enseignante comprend une base stable d'une « *vingtaine de professeurs* » selon la direction mais un turn-over notable « *perturbant la continuité des avancées du travail d'équipe* » est souligné par le directeur de Segpa. En effet, l'ancienneté moyenne dans l'établissement n'est que de 5,4 ans contre 9,1 dans l'académie et le taux de demandes de départs est de 14,3% contre 9,8% dans l'académie. Cependant, selon les personnels enseignants interrogés, une dynamique collective de travail permettant des projets interdisciplinaires et une scolarisation inclusive des élèves d'Ulis et de Segpa existe. Le chef d'établissement compte sur le processus d'évaluation des établissements du second degré⁹ engagé cette année pour réécrire le projet d'établissement, le dernier axant ses actions autour de l'ambition des élèves, des compétences civiques et de l'implication de l'élève dans la construction de son parcours.

La Segpa est dirigée par un directeur titulaire du DDEEAS et présent depuis 4 ans dans l'établissement. Il est également coordonnateur d'un PIAL inter-degrés. La structure compte 41 élèves dont 10 avec PPS. Les salles de classes et ateliers sont dans une aile dédiée du bâtiment et le bureau du directeur ne situe pas au pôle administration mais à côté de la salle des professeurs. Le directeur y voit des avantages, « *ma porte est toujours ouverte à côté de la salle des profs. (...) comme ça je les vois passer tous les jours, j'essaie de créer un lien. Dès qu'il y a un souci, ils font ou je fais un petit crochet* » mais également des inconvénients comme le fait de ne pas être « *au cœur du centre de prise de décisions de l'établissement* ». La liaison avec le dispositif Ulis en est à ses balbutiements alors que la structure a une habitude de scolarisation partagée avec l'IME de la ville. La Segpa comprend trois professeurs des écoles dont deux spécialisés présents respectivement depuis 13 et 9 ans et une troisième en formation CAPPEI remplacée sur ses temps de formation par une professeur des écoles T1. L'un des deux PE spécialisés est à 50%, son temps est complété par un professeur certifié de mathématiques dont l'intégration positive à l'équipe et à la culture de l'adaptation fait de lui « *peut-être un futur personnel ressource CAPPEI* » selon le directeur. L'équipe est complétée par un PLP habitat titulaire du CAPPEI et une PLP Vente distribution logistique présents depuis 15 et 11 ans. Le directeur estime qu'il est « *chanceux avec 3 spécialisés et une en passe de l'être* », stabilité et spécialisation qui peuvent contraster avec le reste du collège.

⁹ Processus d'évaluation mis en place par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019

Etablissement B

Le collège B compte 534 élèves dont 16 avec un PPS (hors Segpa). Il est situé dans une ville rurale de 3500 habitants. Il est catégorisé en tant que collège plutôt défavorisé. Avec un indice d'éloignement à 2,2, le chef d'établissement nous fait remarquer qu'il « *fait partie des 5% de collèges les plus éloignés de toute structure, un peu culturelle ou d'apprentissage dans l'académie* » induisant une « *politique assez active en termes de développement de la mobilité* ». Situé dans une cité scolaire allant jusqu'au BTS, il dispose d'un internat dont un dossier de candidature d'internat du XXI^{ème} siècle a été construit et piloté par un CPE. Le proviseur, qualifiant son établissement d'« *apprenant* », a « *institué une habitude de groupe de travail qui impacte (son) fonctionnement* ». Ainsi, il m'indique que plusieurs innovations sont en cours d'expérimentation comme une 6^{ème} coopérative. L'offre de formation regroupe le latin/grec, une section bilangue et une section européenne. L'équipe enseignante est stable avec une ancienneté moyenne de 9 ans, très proche de la moyenne académique (9,1) permettant de « *construire sur la durée* » selon lui. L'un des objectifs de l'année est de réécrire le projet d'établissement, dont les trois axes sont connus, en s'appuyant sur l'évaluation des établissements du second degré qui s'est déroulée l'année dernière et durant laquelle la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers a fait l'objet d'une attention particulière.

La Segpa compte 38 élèves dont 8 avec PPS de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Bien que située spatialement de l'autre côté de la cour de récréation regroupant salles de classe, atelier et classe pupitre, elle est « *totalement intégrée* » à la vie de l'établissement selon son directeur qui ajoute que « *le bâtiment est un lieu d'échanges ouvert à toute la communauté éducative* », plusieurs cours du collège et le dispositif « *devoirs faits* » y ayant lieu par exemple. Exerçant également la mission de coordonnateur d'un PIAL inter-degrés, il a succédé à une directrice qui est restée 10 ans et qui a construit et mis en place, sous l'égide de l'IEN ASH de l'époque, la scolarisation inclusive des élèves de 6^{ème} Segpa à la rentrée 2014 en tant que structure pilote. Les cours sont dispensés par trois professeurs des écoles dont deux sont spécialisés et présents depuis 14 et 33 ans et une troisième en formation CAPPEI non remplacée sur ses temps de formation à l'INSPE impactant l'organisation quotidienne. L'équipe est complétée par un PLP Habitat fraîchement spécialisé CAPPEI et une PLP contractuelle HAS.

Etablissement C

Le collège C compte 945 élèves dont 21 avec un PPS (hors Segpa). Reconstitué intégralement en 2012, il demeure un établissement très attractif, ses effectifs étant en hausse constante. Situé au sein d'une cité scolaire atteignant au total 1800 élèves, il était dirigé depuis 9

ans par un chef d'établissement que j'ai pu interroger avant son départ en retraite en décembre 2021. Il est remplacé depuis janvier 2022 par une proviseure assurant l'intérim mais souhaitant se pérenniser sur le poste. La principale adjointe est dans sa quatrième année d'exercice. Au sein de l'établissement, l'accent est mis sur une offre de formation conséquente avec le latin/grec, deux sections sportives, une section bilangue et une section européenne. Le collège appartient à la typologie des collèges socialement mixtes. L'ancienneté moyenne des enseignants dépasse les 10 ans et le taux de demandes de départs est extrêmement faible (3,9%). Le projet d'établissement est en reconstruction. Les objectifs du contrat d'objectifs sont : développer la personnalisation des parcours pour favoriser la réussite de tous, mobiliser tous les acteurs pour favoriser l'ambition de chacun, sa mobilité et son insertion et encourager et optimiser la performance des équipes de l'établissement.

La Segpa est située dans une aile du bâtiment et comporte un atelier HAS et atelier Espace Rural et Environnement. La directrice de Segpa est présente depuis 4 ans, il s'agit de son second poste après le diplôme du DDEEAS. Elle déplore sa disposition spatiale qui aurait pu selon elle être pensée différemment lors de la construction et regrette par exemple l'absence de salle de classe pour l'atelier ERE. La Segpa compte 38 élèves dont 9 avec PPS. Les enseignements sont dispensés par trois professeurs des écoles dont deux sont spécialisées (CAPA-SH et CAPPEI) et par deux PLP dont une en ERE est titulaire du CAPPEI. La directrice qualifie avec regret le collège d'« élitiste » ajoutant que « *le faible turn-over rend les pratiques vieillissantes et peu inclusives* » et tente de faire entendre sa voix au sein de la direction.

2.3. La méthode d'enquête

Pour mener à bien mon enquête portant sur l'accompagnement de l'engagement des équipes éducatives en faveur de la scolarisation inclusive des élèves de Segpa, j'ai rapidement mis de côté l'idée de questionnaires qui me semblaient trop fermés, directifs et inductifs, compte tenu de ma problématique. J'avais le souhait de recueillir des récits, des témoignages et de laisser à l'interlocuteur la possibilité d'approfondir sa pensée. J'ai donc privilégié un type particulier d'entretien compréhensif, l'entretien semi-directif, « technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes » (Lincoln, 1995). Son caractère souple m'est apparu pertinent pour développer de véritables échanges car au-delà des questions techniques et organisationnelles, ma thématique fait appel aux valeurs des interviewés. J'ai eu recours à des entretiens individuels et par binômes, mais pas uniquement. En effet, je souhaitais avoir la possibilité de créer une dynamique de discussion mettant en jeu des

représentations différentes et parfois ambivalentes. J'ai donc utilisé la technique du *focus groupe*, très utilisée dans le domaine de la santé, dont les échanges devaient favoriser l'émergence de représentations, d'opinions et d'expériences telle une réaction en chaîne grâce à la réunion de personnalités favorisant l'expression et la discussion d'opinions parfois opposées.

Les entretiens ont été réalisés en présence des personnels durant les mois de décembre et janvier et en visioconférence pour deux enseignants de collège compte tenu de la situation sanitaire. Pour les organiser, j'ai pris contact dès le mois de septembre avec les directeurs de Segpa des collèges choisis pour évoquer avec eux mes attentes. Celles-ci étaient d'échanger avec des personnels engagés dans la scolarisation inclusive des élèves de Segpa et d'autres qui se seraient montrés réticents ou qui auraient souhaité ne plus faire partie de la démarche. Ils m'ont ainsi fait des propositions de personnes à interroger qui me semblaient pertinentes¹⁰. Les entretiens, durant entre 40 minutes et 1h30, ont tous été enregistrés avec accord préalable et retranscrits intégralement¹¹ ce qui a permis un traitement plus précis. J'ai réalisé des grilles d'entretien différentes¹² (IEN ASH, chef d'établissement ou adjoint, directeur adjoint chargé de Segpa et enseignants) afin de « déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (Kaufmann, 2016, p. 43).

3. Analyse des données

3.1. Des dynamiques inclusives engagées

3.1.1. Des équipes enseignantes engagées

S'inscrire dans une démarche inclusive induit de repenser ses manières de fonctionner, de penser, d'être devant une classe. « *J'ai redécouvert ma propre discipline après 25 ans d'ancienneté* » s'étonne encore une professeure de lettres du collège C qui co-intervient en 6^{ème} avec la même professeure des écoles depuis trois ans. Cependant, cette évolution n'est pas automatique et dépend d'un cheminement propre à la personne. « *Il y a une grande différence entre faire partie de l'inclusion en accueillant des élèves de Segpa ou d'Ulis dans sa classe et s'engager pleinement dans la démarche inclusive en se mettant en danger, en osant un début de changement de pratiques* ». Par ces mots, le directeur de la Segpa du collège B énonce une nuance fondamentale que j'ai pu percevoir à de nombreuses reprises dans les entretiens menés. Un professeur des écoles spécialisé du collège A expérimenté et participant à la démarche depuis sa genèse en 2015 avance qu'il a plusieurs fois éprouvé des difficultés avec des collègues de

¹⁰ Annexe V : Tableau synthétique des entretiens réalisés

¹¹ Annexes I, II, III : retranscriptions entretiens

¹² Annexe IV : Grille d'entretien enseignants

collège et qu'il s'agit parfois uniquement d'une « *présence commune dans une même salle* ». Cette réflexion me conduit à m'interroger sur les modalités de choix des professeurs de collège, des professeurs des écoles et de l'incidence du personnel qui formule la demande. Les relations de confiance créées avec les équipes par les directeurs des collèges A et B semblent primordiales pour convaincre. Dans le collège B, il s'agit même d'une reconnaissance de la fonction de directeur adjoint chargé de Segpa comme l'indique une professeure d'Histoire Géographie, « *la directrice de l'époque nous a vraiment expliqué le fonctionnement, les attentes, les bénéfices attendus de la 6^{ème} inclusive. On avait une très bonne relation et elle m'a souvent donné des pistes avec des élèves en difficulté dans mes classes* ». Elle ajoute que « *celui qui lui a succédé travaille pratiquement de la même manière. C'est un plus pour le collège en général* ». Dans le collège A, le directeur « *n'impose rien* » estimant qu'« *imposer les choses et sans aider, ça risque de mal se passer* » bien que parfois au départ, c'est simplement parce que « *les emplois du temps collaient le mieux* ». Il explique qu'il est nécessaire « *d'écouter* » les besoins, les difficultés potentielles pour « *donner une solution* » quand il le peut. Cette communication essentielle lui permet de nouer des relations de confiance et d'obtenir souvent des réponses positives à ses demandes de scolarisations inclusives d'élèves de Segpa, « *d'années en années, ils disent oui* ». La démarche est moins lisible dans le collège C, l'organisation étant le domaine exclusif de la principale adjointe qui avance que « *dans un collège de 1000 élèves, (elle est) sur de l'organisationnel uniquement* ». Certains enseignants de collège sont fidèles et poursuivent d'années en années mais ont souvent débuté « *par hasard* » comme le souligne la professeure de lettres du collège C qui pense qu'il s'agissait « *d'une correspondance d'emplois du temps* ».

La volonté de changement de pratiques a été mise en lumière dans plusieurs témoignages recueillis, ce qui m'a incité à proposer deux différentes catégories d'engagement. La première correspond à un engagement relatif aux valeurs de bienveillance, de non-discrimination, d'ouverture sur la différence. Ce sont souvent les premiers adoptants dans la loi d'Evrett Rodgers. Une professeure de lettres classiques à l'origine d'un projet annuel liant une classe de 3^{ème} ordinaire et la 5^{ème} Segpa en lien avec le PEAC a eu des mots qui résonnent en moi : « *l'École est le seul endroit de la société où nous sommes tous réunis ensemble. Je suis enseignante pour tous les élèves car je suis joueuse et je souhaite offrir la possibilité à chaque participant du jeu qui se noue dans ma classe de tisser la possibilité de s'exprimer dans le respect de ses propres règles, sa singularité. L'école est un jeu de vie. C'est le seul « Je(u) » qui compte* ». La deuxième catégorie que j'ai pu observer correspond au procédé de persuasion par un personnel ou un collègue. On peut ici faire une analogie avec l'un des quatre leviers proposés par Albert Bandura décrit dans la première partie. Dans le collège B, une enseignante de SVT

pense qu'elle a « *évolué dans son enseignement* » en discutant et en construisant régulièrement avec le professeur des écoles spécialisé avec qui elle co-intervient depuis 8 ans et « *pas uniquement sur des séances avec les 6^{ème}* ». Le professeur des écoles concerné avance pour compléter les propos « *ses études de biologie* », « *des échanges réciproques* » et une « *révélation* », l'inclusion lui ayant permis de donner « un second souffle à (sa) carrière ».

3.1.2. Une culture de collaboration

3.1.2.1. Des « noyaux » inclusifs

J'ai découvert lors de mon enquête qu'il existait des « *noyaux inclusifs* » selon l'appellation du directeur adjoint chargé de Segpa A correspondant à des groupes d'enseignants (PE, PLC) travaillant ensemble dans une démarche inclusive. Plus ou moins importants en fonction de l'ancienneté de la démarche ou du contexte d'établissement, ils se sont formés au fur et à mesure des années. Les informations collectées sur le terrain semblent confirmer les lectures théoriques en en présentant le travail d'équipe comme un important vecteur de développement professionnel. Ainsi, dans le collège B par exemple, je n'ai pas eu besoin d'insister auprès du directeur adjoint chargé de Segpa qui m'a rapidement répondu qu'« *ils* » seraient ravis de répondre à mes questions. J'ai ressenti ce « *ils* » révélateur, cet esprit de corps, lors du focus groupe. J'ai néanmoins tâché de mettre en perspective avec un discours différent, celui d'un professeur des écoles spécialisé pourtant « *novateur, pédagogue et fourmillant d'idées* » selon son ancienne directrice mais ayant souhaité se mettre en retrait de la démarche dont nous en analyserons les raisons plus tard. Cette équipe rodée mais « *incomplète par rapport aux besoins horaires* » selon son directeur a pris l'habitude de construire ensemble et a dépassé les simples relations professionnelles pour tendre vers une réelle « *culture de collaboration* ». « *On a une autonomie je dirais contrôlée. Le directeur nous ouvre les droits sur Pronote pour faire bouger les groupes de besoin tous les quinze jours* » avance l'enseignante de mathématiques. Le professeur des écoles spécialisé loue la « *qualité des échanges* » permettant d'« *être ambitieux en tendant vers les compétences du cycle 4* » avançant même que les élèves pré-orientés qui poursuivent en 5^{ème} Segpa « *se sentent davantage collégiens, prennent des habitudes de travail et sont exigeants avec eux-mêmes* ». Le constat est partagé dans les deux autres collèges même s'il s'agit essentiellement de binômes PE/PLC affinitaires qui ont l'habitude de travailler ensemble. L'enseignante de lettres du collège C interrogée a par exemple « *appris à travailler par compétences* » au contact de sa collègue professeure des écoles. « *On a nos petits outils, nos surligneurs indispensables, nos astuces, un regard qui devient commun* » avance l'enseignante spécialisée qui met en avant une « *formation réciproque* ». Le directeur adjoint chargé de Segpa

du collège A énonce que *« le noyau d'enseignants en inclusion est constitué et bouge peu chaque année »*. *« Je ne compte plus le nombre de mail qu'on s'envoie »* plaisante le professeur des écoles spécialisé. Il ajoute qu'il *« apprend(s) énormément sur le côté didactique, ce qui (lui) faisait parfois défaut »*. La construction des séances donne lieu à une individualisation des contenus dont les professeurs de collège interrogés font partie prenante. *« C'est beaucoup de travail mais c'est enrichissant à la fois. Il a toujours une petite remarque, un petit point à changer, une mise en page à retravailler »* poursuit l'enseignante de Français. Néanmoins, les entretiens ont mis en lumière des tensions de plusieurs ordres.

3.1.2.2. Des collectifs sous tension

Le caractère coûteux en énergie pour les équipes et en particulier pour les professeurs des écoles a été évoqué à de multiples reprises ainsi que le défi de l'articulation entre *« deux statuts (PESPE et PLC) ou deux univers professionnels (premier et second degré) »* (Desprez & Abraham, 2018, p. 19). Ainsi, des expériences négatives de co-enseignement vécues par un professeur des écoles spécialisé du collège B l'ont conduit à souhaiter se mettre en retrait de la démarche. *« Je l'ai quand même fait pendant 6 ans. Au début, c'est moi qui différenciais pour les élèves de Segpa et même ceux en difficulté. Je pensais qu'au bout d'un moment, ils allaient prendre le relais mais ce n'est pas arrivé. Avec certains collègues du collège même, j'avais l'impression de ne pas exister, qu'ils rendaient service en prenant nos élèves. Je passais des heures à construire des adaptations pour permettre de suivre les séances et ils ne prenaient pas en compte. Parfois je n'étais présent dans la classe que pour faire de la discipline ou distribuer des documents. Les tensions ont eu raison de mon implication »*. Même s'il loue certaines relations constructives, cet enseignant exprime également des craintes par rapport aux postes des professeurs des écoles au collège. Il a souhaité anticiper une usure probable en faisant un pas de côté. Une explication pourrait résider dans le fait qu'il s'agit peut-être d'une stratégie de protection du professeur du second degré pouvant renvoyer à une peur de se dévoiler professionnellement, de faire rentrer un observateur externe dans sa sphère pédagogique. Son collègue, même s'il apprécie la grande majorité des interventions, avoue *« mériter ses vacances »* devant l'investissement requis. *« Même si on gagne du temps maintenant avec l'habitude et la stabilité des intervenants, il y a toujours un nouveau collègue, un élève à accompagner différemment etc., ça me plaît mais je travaille beaucoup plus qu'avant. J'ai fait une croix depuis longtemps sur mon vœu numéro 1 de demi-journée de libre »*. Dans le collège A, le professeur des écoles qui co-intervient avoue avoir du mal à *« canaliser sa colère et gérer sa frustration »* devant des collègues qui *« pensent savoir faire »*. *« Si les profs du collège ont*

besoin de formation pédagogique, moi ce serait une formation en communication ». Cet enseignant met en lumière une difficulté que j'ai soulignée lors de mon enquête, la position de personne ressource est délicate à prendre. A titre d'exemple, l'enseignante actuellement en CAPPEI du collège A, malgré la passation prochaine de l'épreuve de personne ressource, doute de sa capacité future à influencer sur les pratiques de collègues plus expérimentés. Ce constat est partagé par la professeure des écoles également en formation cette année du collège A, « je me sens à ma place lorsqu'on échange sur des situations pédagogiques avec mes collègues de Segpa mais j'ai 23 ans, donner mon avis et critiquer même de manière constructive le travail d'un prof de collège qui a 20 ans de plus que moi, je ne le sens pas ».

3.1.3. S'approprier de nouvelles pratiques professionnelles

3.3.3.1. Le co-enseignement vecteur d'une montée en compétences

Une organisation en particulier semble faire consensus : le co-enseignement, à la fois stimulant et rassurant. *« J'ai la chance d'avoir des profs diplômés donc les PLC montent en compétences à leur contact. Les moments de co-intervention qu'on essaie de rendre le plus nombreux sont précieux ». « Il s'agit d'une affaire de personnes, d'humains. On ne peut pas prévoir l'entente. La communication, la stabilité et l'évaluation régulière des process sont les clés de la réussite d'une collaboration essentielle au bien-être et à l'évolution de nos élèves et plus largement des élèves en difficulté »* avance le directeur de Segpa du collège B. La connaissance des différentes modalités de co-intervention fait défaut chez l'ensemble des personnels interrogés bien qu'une enseignante de français du collège B se souvienne *« d'un document de l'inspection ASH partagé par le directeur adjoint chargé de Segpa qui en parlait »*. Néanmoins, *« lorsque cela fonctionne et que l'alchimie est présente »* selon la directrice de Segpa du collège C, il est largement plébiscité. Le professeur des écoles spécialisé du collège A loue le confort procuré par cette organisation. *« Je ne m'occupe pas que des élèves de Segpa mais de tous finalement. Je prends parfois du recul, observe. Ça me permet d'analyser ma pratique, de connaître précisément les élèves pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Ces moments sont rares voire inexistants dans un fonctionnement traditionnel. J'en profite quand c'est possible »*. La professeure de mathématiques avec qui il co-intervient, enseignant depuis 6 ans après une carrière de 12 ans en tant qu'ingénieure, dit *« se sentir utile »* et insiste sur la notion de *« bienveillance »*. Elle explique qu'elle a d'abord été *« paniquée »* lorsqu'elle a appris lors de sa première rentrée qu'elle allait enseigner à des élèves de Segpa mais que le temps avec son collègue a fait son œuvre. *« On a bonifié notre fonctionnement. J'effectue ces heures avec plaisir. On n'a parfois plus besoin de parler, on se comprend. La séance a été*

préparée ensemble, remaniée, reconstruite. Parfois je me rends compte tout de suite d'une erreur, on croise nos regards, on corrige », « et inversement » poursuit son collègue qui cependant nuance l'adage pédagogie d'un côté et didactique de l'autre, *« tout est lié »*. Le constat est partagé par les professeurs de collèges interrogés. Cette pratique semble rassurer les équipes, apporter confort, souplesse et permet *« un véritable transfert de compétences entre des enseignants spécialistes de leur discipline et des professeurs des écoles experts dans le traitement de la grande difficulté scolaire »* (Soyez, 2018, p. 87).

3.1.3.2. Pédagogie et accessibilité

Les personnes interrogées s'accordent à dire qu'enseigner est un acte difficile, qui plus est dans un fonctionnement inclusif. Comme l'indique le chef d'établissement B, *« la charge qui pèse sur les épaules des professeurs s'est quand même drôlement alourdie avec l'intégralité des protocoles à mettre en place »*. Dans le collège A, l'enseignante de mathématiques et son collègue du premier degré observent des difficultés pour les élèves de Segpa de suivre le rythme de la classe dans laquelle ils sont inclus. En 6^{ème}, ils constatent que les difficultés deviennent trop importantes et que l'écart se creuse avec les camarades l'année scolaire avançant. Le professeur des écoles explique que selon lui, *« en 6^{ème}, il faudrait ralentir ou même arrêter la co-intervention au mois de mars »* pour éviter un décrochage trop important. Il souligne le risque de voir le climat de classe se détériorer avec des élèves en rupture et de voir perturber le sentiment d'efficacité de ses collègues du second degré. Il estime par ailleurs que le fonctionnement en parcours individualisés est sûrement plus adapté pour le cycle 4 car il cible précisément les élèves et les disciplines. Cette réflexion est partagée par l'enseignant spécialisé du collège B qui doit *« tirer les pré-orientés qui s'épuisent rapidement au cours de l'année »*.

Comme le souligne le rapport 2018-076, une réflexion doit encore être *« menée sur le rythme de travail à ajuster aux besoins spécifiques des élèves de Segpa »* (Desprez & Abraham, 2018) ainsi que selon moi, une réflexion sur la différenciation et la notion de parcours. Néanmoins, l'ambition générée par la scolarisation inclusive est jugée comme bénéfique pour les élèves de Segpa. La professeure des écoles du collège C, qui co-intervient dans une classe de 6^{ème}, voit la différence entre cette année où le choix d'établissement a été de construire une classe *« inclusive »* de 6^{ème} homogène et les années précédentes. Elle regrette l'émulation d'un groupe hétérogène observée les années antérieures qui permettait selon elle de travailler des compétences et sur des supports pédagogiques plus ambitieux.

Du côté enseignants, les professeurs du second degré ont quant à eux exprimé leurs difficultés à prendre en compte la diversité et accompagner individuellement en différenciant

pédagogiquement lorsqu'ils étaient seuls face à la classe. La professeure de SVT du collège B pense qu'« *(elle) serait perdue sans (son) collègue* » et qu'elle ne se sent pas prête, malgré huit ans d'ancienneté dans la démarche, à « *prendre la classe seule* ». De la même manière, la professeure de mathématiques du collège A dit voir « *le nombre d'élèves à besoins éducatifs et notifiés en attente de place bondir* » dans les autres classes rendant compliqué de concilier seule une classe à effectif important et la nécessité d'une différenciation pédagogique pour une partie d'entre eux « *sans avoir l'appui et l'expertise du prof de Segpa* ».

Des besoins communs ont été exprimés communément lors des entretiens. L'outil « wordcount » m'a permis de dénombrer 26 fois le mot « formation » dans les retranscriptions d'entretiens enseignants. Lors du focus groupe du collège C, une enseignante s'exprime « *Je suis professeur de mathématiques, j'interviens avec les 6èmes Segpa mais je n'ai jamais été formée pour ça. J'ai appris cette année qu'il était important d'aérer ses documents, moi qui faisais tout en petit pour gagner des photocopies (rires)* ». Sa collègue de français explique même qu'elle a suivi une formation inscrite au plan de formation sur les élèves à BEP mais qu'elle n'arrive pas à réinvestir. Ce besoin d'accompagnement est apparu communément dans tous les entretiens réalisés tous corps confondus. Nous verrons dans la partie suivante la réponse apportée aux équipes à ce souhait exprimé.

3.2. Savoir accompagner : vers un sentiment d'efficacité personnelle

3.2.1. Un nouveau leadership pédagogique

3.2.1.1. Directeur adjoint chargé de Segpa : un positionnement à conforter

« *On avance par habitudes mais on ne sait pas vraiment vers qui se tourner quand on a une demande ou on rencontre une difficulté. La principale adjointe fait bien une réunion de temps en temps pour parler de l'inclusion mais c'est surtout de l'administratif. L'organisation nous est imposée et on travaille comme ça* ». Cette phrase prononcée par la professeure des écoles spécialisée du collège C qui co-intervient avec ses collègues de collège témoigne d'un manque de lisibilité de la politique inclusive et entre en résonance avec le discours tenu par la directrice adjointe chargée de Segpa qui estime éprouver des difficultés à faire entendre son avis. « *Je suis invitée à toutes les réunions. J'y assiste pratiquement tout le temps, la relation avec l'équipe de direction est bonne mais les missions sont malheureusement cloisonnées, on reste sur le verbe « inviter »* ». Elle « *déplore* » le choix « *non cautionné* » fait par sa direction de regrouper élèves pré-orientés, élèves notifiés en attente de réaffectation et élèves en difficulté. Ce fonctionnement s'oppose aux préconisations de la circulaire 2015-176 qui demande aux établissements de veiller à ce que « tous les élèves d'une division de la Segpa ne soient pas

intégrés dans une même classe, afin de faciliter l'inclusion dans le groupe et le sentiment d'appartenance ». *« On a reconstitué une grande classe de 6^{ème} Segpa. Je suis allée voir le chef en fin d'année dernière, il n'a pas écouté »* regrette la professeure des écoles spécialisée interrogée qui poursuit en estimant que *« cela nuit à l'ouverture »*. *« Les professeurs de collège avec qui je co-interviens viennent le faire dans ma classe en Segpa et pas au collège, c'est révélateur »*. Elle déplore également que sa directrice lui demande de convaincre des professeurs de collège *« ce n'est absolument pas mon rôle »* clame-t-elle.

A l'opposé, dans le collège B, le chef d'établissement avance que le directeur adjoint chargé de la Segpa est complètement intégré dans l'équipe de direction. *« Il est (son) adjoint pour tout ce qui est prise de décision pour la Segpa évidemment, mais plus largement, comme chacun de (ses) adjoints, il fait partie de ce comité de réflexion qu'est l'équipe de direction. On discute de tous les sujets, (cela) fait qu'il dépasse un peu ses fonctions de directeur de Segpa »*. Cette grande marge de manœuvre est mise en avant par le directeur adjoint chargé de Segpa qui estime que *« la scolarisation inclusive doit se travailler avec l'ensemble du collège et pas uniquement avec les PE, PLP et PLC intervenant en inclusion. L'équipe, c'est le collège. J'utilise tous les moyens à ma disposition pour faire entendre ma voix »*. Le directeur m'apprend qu'il a déjà utilisé le conseil pédagogique pour expliquer ou justifier ses choix comme celui de conserver les classes de Segpa en présentiel pendant la période de demi-jauge de la crise sanitaire. *« Il est primordial de ne pas se contenter de présenter la Segpa comme une vitrine ou une main d'œuvre gratuite pour préparer des repas en HAS ou repeindre des salles de classe »*. Dans ce collège où *« il y a quand même une habitude de la mixité des publics »* selon le chef d'établissement, le directeur proclame que son rôle est de montrer qu'ils (les élèves) sont en capacité d'apprendre, d'être collégiens comme leurs camarades ajoutant que *« les projets de revalorisation de la structure (l)' agacent. Ils n'ont pas besoin d'être revalorisés, juste d'être pris en compte. J'ai ouvert le bâtiment qui était à l'écart, de l'autre côté de la cour, à tous. Au-delà de faire venir les enseignants, il faut les faire rester, les impliquer, attiser leur curiosité pour les engager. Le chemin est long mais cela prend forme »*.

Le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A résume les actions de son collègue en disant *« si on veut être inclus, il faut aussi s'inclure soi-même »*. Fait intéressant, il estime que la coordination du PIAL, au-delà *« des aspects techniques de gestion de moyens »* lui permet *« de rencontrer, d'échanger avec un panel important de professionnels allant du directeur d'école du premier degré à des profs agrégés au lycée en passant par des inspecteurs »* faisant évoluer son influence et sa légitimité *« dans l'établissement et même dans le bassin »*. Il réunit chaque période les équipes participant à la scolarisation inclusive des élèves de 6^{ème} en *« précisant le*

thème et l'ordre du jour de la réunion toujours tournée vers une visée pédagogique ». Les professeurs de collège entendus dans le focus groupe s'accordent à dire qu'il est « référent des élèves à besoins éducatifs particuliers » pour la professeure de lettres et « extrêmement utile quand (elle a) une question sur un élève et pas forcément de Segpa » et que « les réunions sont intéressantes parce qu'il analyse précisément les évaluations, propose toujours des outils concrets comme des polices d'écriture adaptées et entend prend en compte nos souhaits ».

On trouve entre ces deux fonctionnements opposés le pilotage du directeur adjoint chargé de Segpa du collège A. L'adjointe nous explique qu' « *il (le directeur) donne ses choix pour les classes de 6^{ème} inclusives et (elle) organise* ». Cela ne semble pas être un travail effectué conjointement, rappelons-nous l'emplacement du bureau du directeur. Cependant, les témoignages recueillis me permettent de dire qu'il est reconnu unanimement par les enseignants. « *Je fais plein de choses qui ne sont pas de la Segpa. Par exemple, quand un prof me demande de changer une heure pour éviter une permanence, je regarde si c'est possible. J'informe quand même la principale adjointe. Mais en fait, il faut s'occuper de l'ensemble du collège* » nous dit-il. Néanmoins, il utilise uniquement la réunion de pré-rentree pour faire entendre son discours mais ne réalise pas de bilans d'étapes institutionnalisés. Il s'agit d'actions réactives, « *j'ai ma porte toujours ouverte à côté de la salle des profs. Justement comme ça je les vois passer tous les jours, j'essaie de créer un lien. Dès qu'il y a un souci, ils font ou je fais un petit crochet* ». Il utilise ces relations de confiance avec les professeurs pour pérenniser l'engagement des personnels « *quand je vais les voir, "au fait j'ai 2 élèves à proposer en inclusion" c'est souvent "Oui, pas de problème, tu peux me les mettre"* » et ajuste chaque année en prenant en compte les remarques des équipes. Il ajoute qu'il pourrait « *utiliser le conseil pédagogique pour toucher davantage de monde* ».

Ces trois exemples vont dans le sens d'un positionnement défini du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'équipe de direction. Celui-ci faciliterait la diffusion et le pilotage de la volonté inclusive d'un établissement. Seulement, nous avons vu également que la lisibilité du processus fait parfois défaut aux membres de la communauté éducative.

3.2.1.2. Lisibilité et sens donné à la démarche

Les trois collèges ont déjà entamé ce virage inclusif. Plus ou moins avancée, la démarche a mobilisé un certain nombre d'enseignants plus ou moins fidèles comme on a pu le voir. Les directeurs entendus s'accordent à dire qu'ils ont un groupe inclusif stable. Cependant, comme l'indique la directrice de la Segpa C, « *on est dans un creux, la machine a été lancée mais maintenant il faut attirer plus de personnes. Je suis dans un collège très attractif donc les*

professeurs ne bougent pas, il y a peu d'innovation. C'est compliqué de convaincre et d'engager de nouveaux partenaires ». Elle met également en exergue la place donnée à l'inclusion dans l'établissement. *« Il faut qu'il y ait une volonté d'établissement, que ce soit un axe de développement du collège, d'une demande de la direction. Ici ce n'est pas la priorité, c'est compliqué pour moi »*. Ce discours peut paraître étonnant lorsqu'on sait que dans ce collège où les enseignants expriment ne pas avoir d'interlocuteur privilégié pour évoquer la démarche, un manque de repères institutionnels est évoqué. La professeure des écoles spécialisée explique par exemple qu' *« (elle) en (avait) assez de devoir expliquer entre deux portes des adaptations des aménagements »*. La solution a été trouvée et les aménagements et préconisations sont désormais inscrits sur Pronote et tous les enseignants y ont accès d'année en année mais *« on bricole »* selon elle. *« Si je demande ma mutation, comment ça va se passer »* poursuit-elle. La question de l'institutionnalisation du processus et d'outils est un sujet central évoqué dans les entretiens, cette mémoire collective qui permettrait à tous les acteurs d'être imprégnés de la démarche inclusive et de capitaliser sur les années antérieures fait défaut.

La réussite du fonctionnement est apparue dépendante en partie de l'investissement d'un « noyau » comme on a vu précédemment mais surtout d'un dépassement de soi et de fonction d'un ou plusieurs professeurs des écoles qui, on l'a vu, verbalisent une fatigue. La création d'un sentiment de sécurité au sein du collectif apparaît primordiale. A ce propos, le directeur de la Segpa A explique *« qu'il faut aussi réussir à préserver le ou les PE qui accompagnent cette inclusion. Ce n'est pas à eux de tout faire donc à l'avenir, si (il voit) une fatigue importante s'installer, ce sera (son) rôle de proposer autre chose »*. Il ajoute à propos de la scolarisation inclusive, *« il faut que ce soit vraiment écrit dans le projet d'établissement, dans le projet de fonctionnement segpa, pour se référer à un texte de référence, que les personnes soient aussi impliquées dans le projet et que ce ne soit pas que le directeur de Segpa »*.

Les établissements A et B semblent se situer à l'étape 7 de la théorie de conduite du changement proposée par Kotter (Kotter, 2018), à savoir « bâtir sur les premiers résultats ». Le collège B d'ailleurs a utilisé le diagnostic partagé de l'évaluation d'établissement pour entamer la réécriture de son projet d'établissement. La volonté forte d'y voir figurer l'ambition inclusive comme axe majeur correspond à la préconisation de la circulaire 2015-176 qui explique que le chef d'établissement « veille à ce que les conditions du fonctionnement inclusif de la Segpa soient inscrites dans le projet d'établissement ».

Des résistances sont apparues dans les témoignages. Parfois, comme le décrit le chef d'établissement B, *« la résistance est plutôt du côté des professeurs de Segpa qui ont l'impression qu'on leur enlève quelque chose plutôt qu'on les intègre »*. Son directeur de Segpa

trouve des circonstances atténuantes en avançant que la position à adopter est délicate et que les caractères réglementaire, administratif et organisationnel vont parfois « à l'encontre de ce que l'on veut promouvoir ». Il s'explique, « On a une circulaire qui ne positionne pas précisément les profs des écoles, on a deux DHG différentes qu'on doit croiser, les élèves de Segpa appartiennent à un MEF différent des autres élèves entraînant des difficultés pour la construction des emplois du temps inclusifs. Les volumes horaires sont différents à partir de la 4^{ème} avec les champs pro etc etc. Je suis convaincu par la plus-value inclusive mais le reste ne suit pas ». La crainte pour les postes de professeur des écoles a été soulignée précédemment. De la même manière, une crainte pour les postes des directeurs adjoints chargés de Segpa est évoquée par l'IEN ASH. « Ce sont des leviers de proximité. Mais à condition qu'ils soient eux-mêmes convaincus de l'inclusion. Vous allez avoir des DACS qui sont pro inclusifs et d'autres qui freinent cette inclusion parce que derrière il y a des enjeux par rapport à leur propre poste ». Il avoue avoir régulièrement des discussions avec des directeurs qui craignent voir la Segpa se transformer en dispositif et freinent la démarche inclusive.

Les équipes entendues expriment un besoin d'être rassurées, entendues. Une clarté ainsi qu'une institutionnalisation de la démarche apparaissent déterminantes tout comme une reconnaissance du travail accompli.

3.2.2. La valorisation des actions : vers un sentiment de reconnaissance

« J'essaye de normaliser les choses (...). Il y a un principe qui est un peu paradoxal, parce que mettre en avant, c'est dire que c'est un peu exceptionnel et on souhaiterait que ce soit naturel. Donc il faut trouver le juste milieu en fait, la juste mesure entre la considération du travail classique bien fait et quelque chose qui est hors des sentiers battus ». Cette phrase du chef d'établissement B va dans le sens des différents discours entendus dans les trois différentes directions comme l'indique le directeur adjoint chargé de Segpa A, « il n'y a pas d'heure sup, il n'y a rien du tout. Après effectivement je pourrais en fonction de l'investissement dans ces réunions peut être rémunérer en HS si j'en ai mais je pense que ce n'est pas la bonne démarche. Comme je viens de le dire que c'est plutôt dans la co-construction que ça se joue ». Mettre en avant signifierait qu'il s'agit d'un processus exceptionnel alors que les lectures ont montré que la scolarisation inclusive est l'affaire de tous.

Dans le collège B, même si le chef d'établissement tente de « normaliser les choses », le directeur adjoint chargé de Segpa a « transformé des HSA et HSE sur la DHG Segpa » pour « faire fonctionner au mieux l'inclusion ». Les enseignants entendus lors du focus groupe estiment ne « pas avoir besoin de remerciements » comme le dit l'enseignante de

mathématiques, mais elle avoue tout de même « *ne dire pas non* » aux heures supplémentaires rémunérées pour les groupes de travail. L'effet de la communication a été mis en avant par l'IEN ASH qui « *essaie de communiquer avec les enseignants sur des petits feuillets qui sont simplifiés à l'extrême, mais qui vont aussi au cœur même des attentes de l'école inclusive* ». La directrice adjointe chargée de Segpa du collège C partage ses feuillets aux enseignants et son collègue du collège B évoque un accueil positif des équipes, permettant d'avancer l'idée d'un besoin d'être pris en compte, de « *se sentir soutenu dans la démarche* ». Il ajoute que la communication est essentielle : « *On demande beaucoup aux équipes enseignantes. Collaborer pour construire ensemble de surcroît avec des élèves en difficultés n'est pas naturel. Il est nécessaire de montrer notre implication, notre soutien. Il faut communiquer sur ce qui se fait mais pas en faire de la publicité. J'utilise différents canaux d'information dont le réseau social créé par le chef d'établissement permettant de diffuser, l'ENT que j'actualise régulièrement et dont la messagerie me permet d'ajuster la démarche et de répondre très rapidement aux questions des collègues ou parents* ». Cela semble faire défaut dans le collège C, en témoigne les mots de l'enseignante de français qui co-intervient en 6^{ème}, « *les collègues du collège pensent que je travaille en Segpa, ils ne connaissent même pas le principe de l'inclusion. Personne n'en parle. Je continue parce qu'on s'entend bien mais parfois j'ai des doutes* ». Etonnamment, elle découvre lorsque je lui en parle qu'elle a la possibilité de passer le CAPPEI à l'inverse d'une enseignante du collège A qui, encouragée par le directeur, « *a évoqué le fait de vouloir se spécialiser* » lors de son entretien de carrière.

Dans le collège A, pour l'enseignante de mathématiques, valorisation rime avec reconnaissance de l'institution. J'ai ainsi pu assister à une séance de 6^{ème} en co-intervention avec le collègue professeur des écoles en présence de l'Inspecteur de la discipline et de son stagiaire. L'inspecteur m'explique avoir été impressionné par une séance précédente en inspection et trouve formateur de faire vivre ce mode de fonctionnement à un collègue stagiaire. L'enseignante se sent « *reconnue* » par cette démarche, « *ça me fait plaisir de montrer ce qu'on fait. J'ai tellement eu peur de mal faire au début. Ça me motive à continuer, je me sens efficace* » poursuit-elle.

Cette reconnaissance est vécue différemment par l'enseignante de lettres à l'origine du projet transdisciplinaire dans le collège B qui insiste sur les finalités, l'aboutissement de la démarche. Quand j'évoque la question de la valorisation, elle balaie d'un revers de manche. « *Ce que je fais n'est pas pour moi. Je ne connaissais pas le public Segpa au début du projet. Le directeur m'a convaincu mais finalement il n'en avait pas besoin. Ma valorisation à moi, c'est assister à une co-construction entre Kyllian en 5^{ème} Segpa et deux élèves de 3^{ème}, de les voir assis*

mélangés de leur propre fait dans le bus qui nous mène à un vernissage d'exposition qu'ils ont créée ensemble au musée d'arts modernes ». Elle ajoute également, comme les collègues, la nécessité d'une communication. *« Il faut montrer, diffuser les réussites sur lesquelles on peut s'appuyer pour couper court aux stéréotypes sur les élèves de Segpa. Je fais confiance au directeur de Segpa. Il a construit tout le budget du projet m'enlevant une grosse épine du pied et se charge de diffuser les avancées du projet sur le site du collège. J'ai d'ailleurs vu tout à l'heure sur l'ENT l'affiche de l'expo qu'on a réalisée qui aura lieu fin février ».*

3.2.3. La réponse aux besoins d'accompagnement

Nous avons vu précédemment que les besoins d'accompagnement exprimés sont essentiellement d'ordre pédagogique. *« On demande aujourd'hui aux enseignants de faire un métier pour lequel ils n'ont pas été formés. C'est une prise de position forte, j'en suis conscient, mais on demande aujourd'hui à des PLC ou à PE d'accueillir des gamins pour lesquels ils n'ont jamais eu de formation »* regrette l'IEN ASH. Dès lors, quelle réponse est apportée à ces besoins exprimés dans les établissements étudiés ?

D'un avis général, les plans de formation sont en souffrance comme l'indique le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A, *« on n'a pas encore de plan de formation sur ce sujet parce que c'était pas utile ».* Il ajoute que *« c'est un travail d'équipe (...) il ne faut pas voir le directeur comme le fer de lance de l'inclusion mais travailler avec son équipe de spécialistes et (...) doit aussi toujours s'inscrire dans l'équipe de direction ».* Le chef d'établissement du collège B ajoute qu'*« il y a énormément de choses à apprendre de la part des enseignants spécialisés et du directeur de Segpa ».* Dans ce collège, une préparation à l'inclusion avait été réalisée *« il y a 8 ans »* comme l'indique l'ancienne directrice. *« On avait construit ce qu'on appelait des FIL à l'époque avec l'IEN ASH et des formateurs de l'ESPE ».* Le directeur actuel explique qu'*« il faut relancer la machine ».*

Dans ce collège, les réunions de synthèse et de coordination constituent un moment privilégié pour travailler l'accessibilité pédagogique qui fait défaut aux enseignants de collège. Il a ainsi transformé cette année certaines synthèses en *« temps pédagogiques thématiques »* et tient à préciser que *« les réunions d'harmonisation sont toujours orientées vers les apprentissages. »* *« J'écoute les besoins et on tente d'y répondre en équipe. On entend souvent que le manque de temps de concertation fait défaut. Je ne suis pas d'accord. J'ai choisi d'en placer une pendant l'heure blanche du collège pour pouvoir toucher le plus grand nombre. Les PLC répondent favorablement à mes invitations, c'est notable ».* L'IEN ASH explique qu'*« il faut s'appuyer sur les élèves qu'ils ont dans leur classe pour les aider à les prendre en charge plutôt que travailler*

sur des situations complètement déconnectées de leur réalité du quotidien ». Il explique que les établissements lui demandent de plus en plus de formation. « On est passé de 2-3 formations en établissement à 12-15 cette année alors on ne peut pas répondre, il va falloir qu'on étale ». Il ajoute qu'il aura « l'année prochaine aussi une triplée de maître formateur (...) donc ça me permet 3 1/3 temps supplémentaires pour intervenir en formation ».

L'enquête m'a permis de confronter les hypothèses posées en introduction. Celles-ci semblent se vérifier sur les terrains choisis. Une politique engageante d'établissement en faveur de l'inclusion scolaire co-pilotée par le directeur adjoint chargé de Segpa apparaît comme incontournable pour donner du sens à l'engagement des équipes pédagogiques et semble avoir un impact sur la pérennisation de cet engagement. Peu ou pas encore mise en place, elle est considérée comme une priorité. La diffusion d'une communication apportant ressources et valorisant les actions et les pratiques enseignantes permet de maintenir l'engagement dans la démarche. Enfin, les besoins d'accompagnement pédagogique sont unanimement exprimés par les acteurs. Ces besoins sont différemment traités dans les collèges étudiés. Lorsqu'un accompagnement pédagogique est mis en place, il est apprécié par les enseignants du second degré et permet une montée en compétences tendant vers une autonomie face aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Au-delà de la confrontation des hypothèses, cette enquête a également et surtout montré l'importance du rôle du directeur adjoint chargé de Segpa. Accompagner l'engagement nécessite qu'il fasse partie intégrante d'une équipe de direction dans laquelle il apporte une expertise de la grande difficulté et de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Son rôle central doit lui permettre de construire et de piloter une véritable stratégie d'accompagnement des équipes faisant émerger la nécessité d'incarner un leadership pédagogique au sein de l'établissement.

4. Agir en tant que directeur adjoint chargé de Segpa

4.1. Un leadership au service de l'école inclusive

4.1.1. Prendre sa place

Monica Gather Thurler définit le leadership comme l'« influence régulière exercée par une personne (ou un groupe restreint) sur les décisions et les actions d'un groupe plus large » (Gather-Thurler, 2001, p. 151). Elle précise que le leader est celui « qui exerce un leadership dans un contexte donné » (Gather-Thurler, 2001, p. 151) et peut donc en fonction d'un contexte, de circonstances, de la temporalité ne pas être la même personne.

Dans le cadre de l'éducation inclusive, une direction qui « encourage et soutient les membres de son personnel, les élèves, les parents et la communauté environnante dans la mise en œuvre de l'inclusion demeure un élément essentiel » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020, p. 57). Ce leadership pour une politique inclusive réussie, « peut être partagé entre plusieurs personnes n'occupant pas obligatoirement une position hiérarchique au sein de l'école » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020, p. 57).

Depuis les lois de décentralisation de 1985, les établissements du second degré sont devenus des « Etablissements Publics Locaux d'Enseignement » leur conférant une autonomie donc des marges de manœuvre, dans le domaine pédagogique notamment. Cependant, comme l'indique Rebaud, « le chef d'établissement ne pourra (...) exercer une autorité solitaire » (Rebaud, 2007, p. 7). Au regard de la circulaire 2015-176, le directeur adjoint chargé de Segpa « assure le suivi et la coordination des actions mises en place par les enseignants spécialisés et les professeurs des classes concernées pour les élèves du collège bénéficiant de la Segpa ». Pour le chef d'établissement B, le directeur adjoint chargé de Segpa est « *un adjoint en titre* ». Il le considère « *comme une personne ressource très forte au niveau pédagogique parce qu'il est formé, (qu')il a des diplômes, qui reconnaissent son caractère d'enseignant spécialisé* ». Il ajoute que « *ce n'est pas (sa) valence au départ, donc, en tant que chef d'établissement, (il) pilote et (il s)'appuie sur des personnels qui ont la connaissance* ». L'enquête a montré la nécessité d'avoir un interlocuteur privilégié capable d'apporter une expertise sur les questions inclusives. Celui-ci doit être un accompagnant capable à la fois d'organiser et de répondre aux besoins et sollicitudes des équipes pédagogiques. Rappelons qu'en 2013, moins d'un enseignant sur trois considérait qu'il enseignait à des classes comptant plus de 10% d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En 2018, cette proportion est passée à deux enseignants sur cinq (DEPP, 2019). Le directeur adjoint chargé de Segpa apparaît comme le personnel incontournable à condition qu'il incarne véritablement ce leadership pédagogique.

Pour accroître son influence, le directeur adjoint chargé de Segpa pourra s’emparer de nombreuses missions (les évaluations 6^{èmes}, les politiques de prévention (CESC)...). Installé dans mes futures fonctions, j’envisage donc d’utiliser pleinement une mission récente souvent confiée au directeur de Segpa dans mon académie : la coordination d’un PIAL. Mon expérience passée de coordonnateur d’un PIAL inter-degrés ainsi que les témoignages recueillis me confortent dans l’idée selon laquelle, outre son caractère administratif de gestion des AESH, il peut s’avérer précieux. En effet, il conduit à une nécessaire collaboration avec le chef d’établissement, co-pilote du PIAL. De plus, il permet de se positionner en expert des élèves en situation de handicap et plus largement des élèves à besoins éducatifs particuliers aux yeux des équipes pédagogiques. La rencontre de début d’année entre l’AESH, l’élève, la famille et le professeur principal exigée par l’institution peut par exemple être conduite par mes soins.

4.1.2. Promouvoir l’Ecole inclusive

Le directeur adjoint chargé de Segpa, positionné clairement dans l’équipe de direction, doit en même temps être interprète et traducteur des réformes inclusives auprès des personnels de terrain, ceci « en fabriquant du sens pour (lui)-même (sensemaking) et en faisant partager ce sens (sensegiving) » (Rey, 2019, p. 15) à la communauté éducative. Pour ce faire, je m’impliquerai pleinement dans les différentes instances pour promouvoir les valeurs inclusives ainsi que lors des moments charnières de l’année scolaire. Ainsi, la réunion de pré-rentree dont les discours abordent généralement les questions de politique générale de l’établissement constitue un premier lieu stratégique pour « faire évoluer le regard dépréciatif porté sur la Segpa par une meilleure communication sur sa capacité inclusive » (Desprez & Abraham, 2018).

Parmi les instances de concertation de l’EPL, le conseil pédagogique est une de celles que je souhaite investir avec force. Défini à l’article R421-41 du code de l’éducation, il « met de côté la hiérarchie traditionnelle et la verticalité propre au système éducatif français » (Cortial, 2013). Apprécié par les enseignants, il est un lieu de co-construction de la politique éducative et pédagogique de l’établissement. En effet, se réunissant « au moins trois fois par an », il prépare « la partie pédagogique du projet d’établissement » ainsi que « les propositions d’expérimentation pédagogique ». Le chef d’établissement B a ainsi « *institué une habitude de groupes de travail qui impactent le fonctionnement de l’établissement et qui ont permis de développer des conseils de classe qui ont une forme un petit peu innovante un peu inspirés de ceux mis en place par (son) collègue directeur de Segpa* ». Sous la responsabilité du chef d’établissement président du conseil, un groupe de travail piloté par le directeur adjoint chargé sur la politique inclusive de l’établissement permettrait de donner du sens aux réformes visant à favoriser la scolarisation de

tous les élèves en milieu ordinaire. Co-construire avec les novateurs et les premiers adoptants (théorie de Rodgers vue précédemment) doit permettre d'impulser une culture d'établissement inclusive. Pour la diffuser, il sera nécessaire de la voir institutionnalisée pour faire adhérer l'ensemble de la communauté éducative.

4.1.3. S'approprier les outils de pilotage et de communication de l'EPLÉ

Dans une enquête du Québec, les directeurs d'établissement scolaire se définissent comme des « facilitateurs de la mise en œuvre dans leur établissement de la réforme scolaire » (Lessard, Larochelle, & Larochelle, 2008, p. 97). La scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers transforme le travail enseignant. Disposant d'une DHG propre à la Segpa, le directeur adjoint chargé de Segpa a la capacité de construire des conditions de travail sereines. Il doit évidemment proposer une répartition des moyens réfléchie en équipe de direction, articulée avec celle du collège et adaptée au contexte, mais également prendre en considération les conditions de travail des enseignants. L'enquête a montré que les professeurs des écoles accompagnant la scolarisation inclusive devaient parfois faire des concessions sur les demi-journées souhaitées par exemple. Dans ce sens, il sera nécessaire en fin d'année scolaire de s'impliquer et d'influer sur la construction des emplois du temps avec ses collègues adjoint et chef d'établissement. Pour ce faire, une parfaite utilisation des logiciels courants des EPLE comme EDT ou Pronote s'avèrera nécessaire.

De la même manière, s'investir dans la composition des classes et notamment dans celles de 6^{ème} peut s'avérer judicieux. Pour ce faire, prendre sa place dans une instance comme le conseil école-collège définie par l'article L. 421-5 du code de l'éducation est une possibilité. Le directeur adjoint chargé de Segpa pourra recueillir les éléments auprès des collègues du premier degré pour assurer une continuité dans le traitement de la difficulté scolaire des élèves arrivant au collège. Dans cette optique, le livret de parcours inclusif dont l'utilisation devra être effective le 1^{er} septembre 2022 constituera un outil que le directeur adjoint chargé de Segpa pourra développer avec les équipes pédagogiques. Celui-ci facilitera la diffusion et le partage des informations et adaptations à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour maintenir un engagement qu'on a vu fragile, le directeur de Segpa devra s'emparer des outils de communication de l'établissement. Maîtriser les communications externe et interne demeure un enjeu crucial. En ce sens, actualiser l'espace numérique de travail en diffusant et en valorisant les projets inclusifs, les pratiques pédagogiques adaptées, en apportant aux équipes enseignantes des retours d'expérience, constitue une piste à explorer. Cela devrait permettre de témoigner d'une reconnaissance menant à un sentiment d'efficacité personnelle. Ce rappel de

l'appartenance à un projet ambitieux d'établissement semble mobilisateur dans les collèges analysés. Faire de la messagerie de l'ENT l'outil de communication préférentiel du collège pourra offrir au directeur la réactivité nécessaire à l'articulation quotidienne de la démarche.

En complément, il pourra élaborer un document mensuel à l'image du « 4 pages de circonscription » composé d'une veille institutionnelle, de mises en avant de projets innovants ainsi que de ressources pédagogiques aisément utilisables et transposables dans les classes. Cette information, diffusée à l'ensemble de la communauté éducative par les canaux évoqués plus tôt et pas uniquement aux équipes mobilisées dans la scolarisation des élèves de Segpa, pourra potentiellement lever des réserves et donner envie de s'impliquer dans la démarche.

4.2. Institutionnaliser la démarche inclusive

4.2.1. Le projet d'établissement : élément central

Comme il est souligné dans l'ouvrage écrit sous la direction de Raymond Vienneau, « les pratiques inclusives s'instaurent de manière progressive dans l'école lorsqu'il existe une volonté collective pour ce faire » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020, p. 63). « Un établissement inclusif est un établissement qui a défini une politique éducative explicite, s'appuyant sur des valeurs fortes et partagées » (Tournier, 2020, p. 23). Duchesne (2007) souligne que la direction doit s'assurer que les services aux élèves ayant des besoins particuliers fassent partie intégrante du projet éducatif de l'école » (Prud'homme, Hermann, Bonvin, & Vienneau, 2020, p. 65).

Le projet d'établissement « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux »¹³ Rappelons que le titre du projet académique 2022-2025 de ■■■■ est « L'excellence inclusive ». Dans cette perspective, la circulaire n° 2015-176 stipule que le directeur adjoint chargé de Segpa « est associé au projet de l'établissement » et « assure la cohérence de l'ensemble du projet de fonctionnement de la Segpa, volet du projet d'établissement ». De plus, il doit veiller « à ce que les conditions du fonctionnement inclusif de la Segpa soient inscrites dans le projet d'établissement ».

Pour obtenir et pérenniser l'engagement des équipes pédagogiques, il est primordial d'institutionnaliser la volonté inclusive dans le but de développer une culture et un sentiment d'appartenance à l'établissement. Dès lors, comment le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il contribuer à faire évoluer le projet d'établissement, et par ricochet le projet de fonctionnement Segpa, pour le rendre plus inclusif ?

¹³ Article L401-1 – Code de l'Éducation

4.2.2. Une opportunité : l'évaluation des établissements

La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, qui crée le Conseil d'évaluation de l'École, lui confie notamment la mission de définir « le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale (...) ». Le conseil a validé le 8 juillet 2020 le cadre d'évaluation des collèges, des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels relevant du ministère chargé de l'éducation nationale. La finalité de l'évaluation des établissements, obligatoire une fois tous les 5 ans, est l'amélioration, dans l'établissement, du service public d'enseignement scolaire.

Comme l'enquête nous l'a montré, cette démarche d'évaluation permet d'engager une dynamique collective formalisée par le projet d'établissement. « Ce projet d'établissement se construit directement à partir du rapport final qui propose des orientations stratégiques adaptées aux besoins, un plan d'actions et de formation ainsi que des modalités d'accompagnement de l'établissement par les autorités de tutelle, en premier lieu l'académie »¹⁴ Ce diagnostic partagé par l'ensemble de la communauté éducative et par les partenaires extérieurs peut donc s'avérer précieux. L'évaluation est divisée en quatre domaines : 1 - Les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement ; 2 - La vie et le bien-être de l'élève, le climat scolaire ; 3 - Les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement ; 4 - L'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

Piloter un des domaines, et préférentiellement le domaine 2, permettra d'être force de proposition et de rebondir sur le ressenti et les témoignages des équipes et des partenaires. La boîte à outils construite sur le modèle Qualéduc propose notamment la fiche nommée « Inclusion scolaire et équité ». Dans celle-ci, on retrouve des questionnements possibles, des données ou indicateurs chiffrés à étudier, des observations directes ou documents à analyser. Je veillerai également à voir la Segpa représentée par des collègues dans les trois autres domaines.

4.3. Construire une mémoire inclusive d'établissement

4.3.1. Un recentrage pédagogique

Les lectures et l'analyse du terrain montrent que l'éducation inclusive conduit à de nouvelles identités et implique une transformation des pratiques professionnelles pour tendre vers l'accessibilité pédagogique. Ce changement nécessaire n'est pas sans obstacles. La conduite du changement doit être accompagnée d'une expertise pédagogique permettant de faire monter

¹⁴ Rapport annuel - Campagne d'évaluation des établissements 2020-2021 (Février 2022)

en compétences des équipes, non formées initialement, amenées à enseigner à des élèves de Segpa et plus largement à besoins éducatifs particuliers.

La politique inclusive réussie pour tous les élèves va dans le sens de l'innovation. Une condition primordiale sera d'« organiser, planifier, accompagner, valoriser, créer un collectif qui osera s'engager dans de nouvelles pratiques » (Tournier, 2020, p. 23). Cependant, comme le souligne Thurler, « plus (...) l'établissement scolaire est soumis à des contraintes d'innovation, et moins il pourra réglementer de manière précise son activité : le changement s'oppose en effet à une organisation rigide et centrée sur un ordre unique » (Thurler, 2000, p. 43). Il s'agit donc de jongler entre stabilité et changement. Comment satisfaire deux besoins en apparence opposés, le besoin de stabilité et le besoin de changement ?

L'enquête et l'expérience ont montré que des collectifs inclusifs engagés s'étaient formés depuis la parution de la circulaire 2015-176 et même plus tôt pour les établissements pilotes dont deux terrains d'enquête font partie. Néanmoins, ils sont, comme on a pu le voir, soumis à des contraintes et des tensions entraînant parfois un désengagement. Le caractère coûteux en temps et en énergie ainsi que les relations délicates entre les différents corps d'appartenance enseignants ont eu raison de l'engagement d'enseignants spécialisés pourtant convaincus de la plus-value inclusive. Si le co-enseignement, plébiscité par les enseignants interviewés car apportant une réelle « connivence pédagogique » (Desprez & Abraham, 2018) doit être favorisé, il apparaît nécessaire de le réorganiser, de le formaliser. La richesse de ces échanges ne doit pas constituer l'essence unique de cette transmission.

Dans ce cadre, le directeur adjoint chargé de Segpa dispose d'une légitimité, de ressources pédagogiques, d'une connaissance des partenaires, de moyens financiers, d'une DHG propre ainsi que d'un temps institutionnalisé pour entamer une stratégie d'accompagnement. Outre le fait de se rendre disponible en étant à l'écoute, apportant des réponses ponctuelles, des conseils, des encouragements, du soutien aux équipes pédagogiques, le directeur adjoint chargé de Segpa doit se positionner comme celui qui a l'expertise et dont l'action tend à développer un établissement apprenant.

4.3.2. Un leadership pédagogique : savoir coopérer et faire coopérer

Le rapport Talis 2013 nous apprend que lorsque l'enseignant a de bonnes relations avec ses collègues, son sentiment d'efficacité personnelle augmente et que participer à des formations continues de groupe « est (...) très utile à la fois pour améliorer la performance et l'efficacité de l'éducation et pour renforcer la motivation des enseignants » (Talis, 2013, p. 108). Le rapport de la DEPP 2021 nous apprend que les besoins en formation continue des enseignants concernent

majoritairement les élèves à besoins spécifiques (22%). Parallèlement, sept chefs d'établissement sur dix déclarent que « le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers altère la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité ».

L'apport de la structure Segpa menée par des directeurs « organisateurs des plans de formation individualisés » (Desprez & Abraham, 2018, p. 45) apparaît déterminant. De plus, ils animent une équipe composée de professionnels en partie ou tous spécialisés et qui, d'après la circulaire CAPPEI de 2017, « exercent une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive ». Dès lors, comment articuler ces ressources au service de l'innovation dans un établissement ? Comment mobiliser des collègues certes spécialistes de l'accessibilité pédagogique mais pour qui cette mission ressource est soumise à des contraintes de différents niveaux ? Si ces personnes ressources doivent évidemment être sollicitées, il convient de formaliser leur champ d'action pour éviter un surinvestissement, une usure menant à un désengagement. Une enseignante de collège me confiait, qu'elle ne pouvait « *pas faire de miracles* » et qu'elle ne se sentait « *pas responsable* » en cas d'échec des élèves de Segpa et même des élèves en difficulté. Il convient, selon moi, de déplacer le curseur de cette responsabilité.

L'enquête a montré que la réussite inclusive dépendait beaucoup de la capacité de l'élève à s'adapter à ce nouvel environnement et de l'investissement des professeurs spécialisés. La citation de Castoriadis proposée en introduction me paraît fort à propos. « Nous sommes responsables de ce qui dépend de nous » (Castoriadis, 1990). Il apparaît nécessaire que ce leadership pédagogique du directeur adjoint chargé de Segpa soit partagé. Des relais doivent être trouvés et consolidés. Le rapport de l'IGEN et l'IGAENR relatif à l'autonomie des établissements scolaires incite l'équipe de direction à « trouver certains professeurs pour assumer certaines responsabilités » (Franchi, Mioche, & Tournier, 2019). Rappelons que la certification CAPPEI est proposée aux enseignants du second degré. Construire une mémoire, une identité d'établissement inclusive résistant aux départs d'enseignants, aux changements de directions, revient à développer une stratégie pérenne d'accompagnement. Le professeur des écoles spécialisé ne doit plus être la seule personne ressource de la grande difficulté, la responsabilité devient collective.

On s'orienterait dès lors vers une stratégie de formation d'équipe à l'instar de l'apport des Communautés d'Apprentissages Professionnelles venues du Québec. Ce terme désigne un « mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue

d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves » (Dufour, Dufour, & Eaker, 2004). Cela permettrait de favoriser les transformations nécessaires pour la réussite éducative des élèves, développer l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration, partager entre professeurs leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves et se questionner sur leurs pratiques afin de les adapter aux besoins de ces derniers.

Une étape incontournable mène à une utilisation judicieuse des heures de coordination et de synthèse. Si, comme l'indique la circulaire 2015-176, « les professeurs du collège qui scolarisent des élèves de Segpa dans leur classe (y) sont invités » pour permettre « une coordination des actions pédagogiques », encore faut-il que celles-ci fassent sens pour eux. Comment éviter le traditionnel « *je les invite mais ils ne viennent pas* » ? La réponse réside sûrement dans un recentrage sur l'accessibilité pédagogique. Placées judicieusement sur des temps libres comme les « heures blanches », centrées sur des objectifs pédagogiques définis et communiqués au préalable dans un ordre du jour et faisant l'objet d'un relevé de conclusion par mes soins apportant des ressources pédagogiques claires et transposables, elles devraient permettre de remporter l'adhésion du plus grand nombre.

Si cette évolution des heures de synthèse constitue une étape, elle ne doit pas être la seule. L'action devra se situer à une échelle plus importante, elle pourra être accompagnée « par les différents corps d'inspection » (Desprez & Abraham, 2018, p. 45). L'IEN ASH interviewé explique qu'il y a « *de plus en plus d'établissements qui demandent de la formation* » et qu'il aura « *l'année prochaine aussi une triplète de maître formateur qui ont le CAFIPEMF et le CAPPEI* » permettant « *3 1/3 temps supplémentaires pour intervenir en formation* ». L'engagement 4 du dernier Grenelle de l'éducation en 2020 prévoit d'ailleurs d'augmenter le nombre de conseillers pédagogiques de circonscription avant 2022. On peut dès lors imaginer la construction de formations d'initiative locale déjà utilisées dans le passé par deux des établissements étudiés.

Pour inscrire l'établissement dans une démarche d'amélioration continue, les process doivent sans discontinuité être évalués, modulés, transformés, améliorés dans le but d'offrir un environnement et une pédagogie adaptés aux besoins des élèves accueillis en classes ordinaires. L'auto-évaluation des établissements décrite précédemment pourra être articulée à la démarche Qualinclus¹⁵ avec la fiche 3 : Former et accompagner les équipes pédagogiques à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette démarche doit permettre de diagnostiquer et évaluer pour faire ressortir les atouts et les faiblesses du système existant dans le but d'en dégager des

¹⁵ Qualinclus : guide d'auto-évaluation pour une école inclusive

opportunités d'actions et d'amélioration. « Etymologiquement, « évaluer », c'est donner de la valeur, c'est valoriser » (De Vecchi, 2014)! Pour engager durablement les enseignants dans une démarche nouvelle et coûteuse, il sera nécessaire de prendre en considération leurs conditions de travail et faire évoluer le sentiment de reconnaissance.

4.3.3. Un leadership pédagogique : agir sur et sécuriser les conditions d'exercice

Pour encourager cette coopération, il faudra repenser le temps comme on vient de le voir mais également les espaces. Reconfigurer les locaux peut permettre de rompre le caractère dépréciatif de la Segpa et faire évoluer le sentiment d'appartenance au collège pour les élèves de Segpa. Construire un espace d'échanges, un pôle inclusif avec salles de remédiation peut être une option à envisager. Transférer les enseignements généraux dans le bâtiment collège comme c'est le cas dans le collège B doit constituer un axe de réflexion de la part du directeur adjoint chargé de Segpa.

Créer une mémoire inclusive, c'est aussi formaliser des actions, des process qui résistent aux années. Pour ce faire, la formalisation de protocoles doit permettre d'amener de la clarté et donc de la sécurité pour les équipes pédagogiques. Etablir des protocoles, c'est permettre à chacun de connaître son rôle en fonction des situations (accueil des nouveaux collègues, accompagnement pédagogique, transmission des informations, tuilage...). Cela ne concerne pas uniquement l'équipe enseignante mais toute l'équipe éducative (CPE, équipe de direction...) car toute politique inclusive concerne le fonctionnement de l'établissement.

Pour réguler la démarche inclusive, il s'agira pour le directeur adjoint chargé de Segpa d'être présent, disponible et réactif. Pour formaliser cette régulation et définir un point de rencontre professionnelle commun, je proposerai aux équipes pédagogiques intervenant avec les élèves de Segpa une rencontre par période. Ainsi, la première rencontre pourra par exemple être consacrée à une analyse individualisée des résultats aux évaluations Open.scol¹⁶ qui auront été proposées à certains élèves grâce à la bonne connaissance de leurs profils repérés lors des réunions école-collège.

¹⁶ Outils pédagogiques d'évaluations numériques scolaires (Applications d'analyse, de suivi et d'accompagnement développées par Patrick Lenglet - Académie de Lille)

Conclusion

La circulaire de rentrée 2021 ayant pour titre « L'École de la République, notre maison commune » annonce souhaiter « consolider quatre dimensions essentielles » dont l'une d'elle définit « l'École comme lieu où chacun a sa place, en donnant plus à ceux qui ont moins pour assurer l'égalité des chances, en veillant à la pleine santé de tous et en parachevant la transformation de l'École inclusive ». Poser les dernières pierres d'un édifice engagé depuis la loi n°2013-595 et la circulaire 2015-176 constitue un objectif ambitieux tant on sait que la démarche inclusive n'est pas figée et doit constamment être évaluée, modulée, adaptée et améliorée. Cette transformation est donc selon moi à « appréhender (...) selon une logique de continuum entre les deux dimensions – norme et marge – et non comme différence radicale indiquant le passage d'un niveau à l'autre » (Jellab, 2021, p. 145).

La ligne directrice de ce mémoire est d'analyser le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans la mise en œuvre d'une Ecole inclusive en la croisant avec l'impact sur l'engagement des équipes pédagogiques. Même si ce travail ne peut être considéré comme ayant une valeur générale car représentant uniquement la réalité de trois terrains d'enquête dans un bassin, il a permis de confronter et de valider les hypothèses posées en introduction, qui ont fait l'objet d'une analyse plus tôt.

L'enquête menée dans trois collèges a mis en exergue une réelle volonté de répondre aux attentes institutionnelles et donc de prendre en compte les singularités des élèves en proposant une organisation et un environnement adaptés au contexte. Elle a également permis de percevoir le rôle essentiel du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'accompagnement de l'évolution des pratiques professionnelles induite par ces réformes. En effet, même si les trois établissements ont inégalement pris la mesure de la tâche à accomplir, des collectifs enseignants se sont construits et se sont engagés en faveur de la démarche inclusive sous l'impulsion d'IEN ASH ou de directeurs adjoints chargés de Segpa. Cette réflexion collective sur la notion d'inclusion scolaire a entraîné une évolution du regard porté sur la grande difficulté scolaire ainsi que sur les approches pédagogiques enseignantes. Ainsi, du côté élèves, les pré-orientés sont inclus en classes ordinaires une majorité du temps scolaire, des parcours individualisés sont proposés au cycle 4 notamment en vue de préparer le DNB série professionnelle, un travail est réalisé pour favoriser le sentiment d'appartenance au collège. Du côté enseignants, le co-enseignement est généralisé, des échanges et analyses de pratiques entre professeurs des écoles, professeurs de lycée et collège et même professeurs de lycée professionnel existent se matérialisant par une

participation, bien que ponctuelle, aux réunions de synthèse et de coordination. Néanmoins, l'enquête a également montré des limites, des manques voire des dysfonctionnements. La place du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'équipe de direction, le manque de lisibilité de la démarche, le défaut de formation, la difficulté rencontrée par les équipes pour accompagner les élèves en difficulté non affectés en Segpa ou encore l'usure rencontrée par les professeurs des écoles spécialisés ont ainsi été soulignés. Si l'idée première était d'analyser le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'accompagnement de l'engagement des équipes scolarisant des élèves de Segpa, l'enquête a rapidement et nécessairement fait évoluer son action vers l'accompagnement de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs plus largement.

Pour ce faire, en poste, en étant conscient que toute action se déroule sous la responsabilité du chef d'établissement, il s'agira de prendre sa place de spécialiste de la grande difficulté scolaire et de l'accessibilité pédagogique pour proposer un accompagnement des équipes au plus près des besoins. Co-piloter le conseil pédagogique et utiliser certaines missions telle que la coordination d'un PIAL permettront de gagner en légitimité. Une implication forte lors du processus d'évaluation des établissements du second degré permettra d'influer sur la politique inclusive globale de l'établissement dans l'optique de faire évoluer le projet d'établissement en faisant de l'Ecole inclusive un axe majeur. Cette transformation vers un collège apprenant implique également de favoriser une autonomie des enseignants face aux élèves à besoins éducatifs particuliers permettant de redéfinir les rôles de chacun, d'éviter le surinvestissement des enseignants spécialisés. En ce sens, élaborer une stratégie de formation à partir d'un diagnostic partagé en construisant des relais avec des enseignants ressources, l'inspection ASH, l'INSPE permettra de développer l'accessibilité pédagogique et d'accompagner l'engagement des équipes. En parallèle, il sera primordial de veiller à maintenir cet engagement en valorisant les pratiques, en étant attentif aux conditions de travail, en étant réactif et à l'écoute des personnels. La construction et l'analyse d'indicateurs qualitatifs, mesurant le bien-être des membres de l'équipe éducative, des élèves, des familles et quantitatifs (taux de réussite au DNB pro, suivi de cohortes...) permettra un suivi à long terme.

Même si l'École inclusive est un processus qui s'inscrit dans le temps et demeure une entreprise exigeante, une fois les acteurs de l'enseignement rassemblés autour d'un projet commun, la puissance de création, d'innovation est « à un degré étonnant, indépendant des facteurs matériels, nombre ou ressources » (Arendt, 1958, p. 260) et peut même devenir « presque irrésistible » (Arendt, 1958, p. 260).

BIBLIOGRAPHIE

- Albrecht, G., Ville, I., Fillion, E., Ravaud, J.-F., & Shakespeare, T. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap - Avant-propos*. Deboeck Supérieur.
- Arendt, H. (1958). *La condition de l'homme moderne*. Paris: Pocket.
- Armstrong, F. (2006). *L'école inclusive ; qu'est ce que c'est et comment la construire?* Scérén - CRDP.
- Audition de la France par le Comité des droits de l'Organisation des Nations Unies (Paris Août 18,20,23, 2021).
- Autissier, D., Moutot, J.-M., Johnson, K., & Wiersch, E. (2019). *La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation*. Dunod.
- Bandura, A. (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barrère, A. (2002, Octobre-Décembre). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *La sociologie, les sociologues et l'insécurité*, 44(4).
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris: Armand Colin.
- Becker, H. (1960). Note on concept of commitment. *American journal of sociology*(66), pp. 32-42.
- Benoit, H. (2014). Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Benoit, Hervé. (2015). Les enjeux de l'accessibilité pédagogique dans une école et une société. ESPE Besançon.
- Bergeron, G., & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Bokova, I. (2013). L'Education inclusive : une formation à inventer. *Colloque international UNESCO*. Paris.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion, approche socio-sémantique. (Cairn, Éd.) *Vie sociale*, p. 16.
- Caldwell, D., Chatman, J., & O'Reilly, C. (1990). Building organizational commitment : a multi-firm study. *Journal of occupational psychology*(63), pp. 245-261.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé - Les carrefours du labyrinthe III*. Editions du Seuil.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontationcroisée : une méthode enclinique de l'activité.
- Cortial, M.-C. (2013, Décembre). Des conseils partout. (509), pp. 28-29.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris: Hachette Education.
- DEPP. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*.
- DEPP. (2011). *Note d'information 12.10*.
- DEPP. (2014). *Note d'information n°22*.
- DEPP. (2014). *Note d'information n°23*.

- DEPP. (2019). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège*.
- DEPP. (2019). *Note d'information n°19.23*.
- Desprez, J.-M., & Abraham, B. (2018, Juillet). *Bilan des Segpa [Rapport n° 2018-076]*. Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Dubois, J. (2021). *Rapport sur la mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés*.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), pp. 497-518.
- Dufour, S., Dufour, R., & Eaker, R. (2004). *premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, pp. 55-64.
- Franchi, M.-C., Mioche, A., & Tournier, É. (2019). *L'autonomie des établissements scolaires. Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. IGEN IGAENR.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004/5). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, pp. 91-116.
- Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V. (2015). *L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes*. Vie sociale.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse: Eres.
- Gather-Thurler, M. (2001). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Goodson, I. (2003). Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale. (D. B. Supérieur, Éd.) *Éducation et sociétés*.(11), pp. 105-118.
- Gremion, L. (2017). *Vers une école inclusive, regards croisés sur les défis actuels*. Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2019, Juillet). Burn out en engagement chez les enseignants du secondaire. *Education et formations*.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General : A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*.
- Jellab, A. (2021). *L'école à l'épreuve des incertitudes*. Boulogne-Billancourt: Berger Levrault.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kohout-Diaz, M. (2019). Pour une École inclusive. *Congrès MLF*.
- Kotter, J. (2018). *Alerte sur la banquise*. Pearson.

- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1).
- Lessard, C., Larochelle, M., & Larochelle, M. (2008, décembre 3). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), pp. 93-118.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, pp. 275-289.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education : Quality education for all*. Baltimore: Paul Brooks.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, pp. 61-89.
- Montaigne, M. d. (1580). *Essais 3 volumes*. btb Verlag.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Revue recherche en soins infirmiers*.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-lesMoulineaux: ESF éditeur.
- Pierron, J.-P. (2006). *Le passage du témoin, philosophie du témoignage*. Cerf.
- Prud'homme, L., Hermann, D., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2020). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Deboeck supérieur.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rebaud, C. (2007). Y a-t-il un pilote dans l'établissement? *Pouvoirs n°122*.
- Reverdy, A. (2019, Janvier). Apprendre "dans" l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFE(127)*, p. 1.
- Rey, O. (2019, Février). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFE(128)*.
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovations*. New York: The free press.
- Rousseau, N., Thibodeau, S., Saint-Vincent, L.-A., Point, M., & Desmarais, M.-E. (2019). Le leadership de la direction d'école: son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. (R. Erade, Éd.) *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*.
- Seddik, L. (2020). La communication engageante au service de l'éducation inclusive : Etude expérimentale. *ITM Web of Conference*.
- Soyez, V. (2018). Des professeurs des écoles en Segpa. Pour qui? Pourquoi? *Administration et éducation(158)*, pp. 83-88.
- Stendhal. (1830). *Le rouge et le noir*. Le livre de poche.
- Stiker, H. J. (1999, Décembre). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit*, pp. 75-106.
- Talis. (2013). *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*.

- Thurler, M. C. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. ESF éditeur.
- Tournier, E. (2020). *Les personnels de direction en EPLE*. Canopé Editions.
- Tremblay, P. (2020). *Ecole inclusive, conditions et applications*. Acadamia L'Harmattan.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 783-805.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire?* L'Harmattan.

TEXTES OFFICIELS

- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation *Loi Haby*
- Loi 2005-102 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté
- Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)
- Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019, circulaire de rentrée consacrée à l'école inclusive
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance
- Arrêté du 25 novembre 2020 - cahier des charges formation initiale spécifique scolarisation élèves à BEP
- Circulaire de rentrée 2021 - L'École de la République, notre maison commune
- Grenelle de l'éducation : 12 engagements pour renforcer le service public de l'éducation – 26 mai 2021

SIGLES ET ACRONYMES

- SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
- EPLE : Établissement public local d'enseignement
- MEF : Module Élémentaire de Formation d'origine
- ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
- IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale
- IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- EPI : Enseignements pratiques interdisciplinaires
- DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- IEN ASH : Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
- ENT : Espace numérique de travail
- CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur
- REP : Réseau d'éducation prioritaire
- PIAL : Pôle inclusif d'accompagnement localisé
- CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
- PLP : Professeur de lycée professionnel
- BTS : Brevet de Technicien Supérieur
- HAS : Hygiène alimentation service
- ERE : Espace rural et environnement
- CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
- PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturelle
- PLC : professeur de lycée et collègue
- PE : professeur des écoles
- HSE : Heure supplémentaire effective
- HSA : Heure supplémentaire annualisée
- DHG : Dotation horaire globale
- INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
- CESC : Commission d'éducation à la santé et à la citoyenneté
- AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe I : Retranscription de l’entretien semi-directif avec l’IEN-ASH du bassin

Annexe II : Retranscription de l’entretien semi-directif avec le chef d’établissement de l’établissement B

Annexe III : Retranscription de l’entretien semi-directif avec le directeur adjoint chargé de Segpa de l’établissement A

Annexe IV : Guide d’entretien à destination des focus groupe enseignants

Annexe V : Tableau synthétique des entretiens réalisés

Annexe VI : Théorie de l’innovation d’Evrett Rogers

Annexe VII : Organisations inclusives des 3 terrains d’enquête 2021-2022

ANNEXE I : Retranscription entretien IEN ASH – 17/01/22

Pouvez-vous vous présenter et me décrire votre parcours jusqu'à l'inspection ?

██████████, inspecteur ASH, 48 ans pour encore quelques jours. J'ai été enseignant dans le premier degré, maître formateur, conseiller pédagogique et puis inspecteur depuis maintenant 12 ans donc 8 ans en circonscription ordinaire et depuis en ASH. Voilà donc. Je n'ai pas été enseignant spécialisé mais j'avais une bonne connaissance des rouages. Et puis j'ai participé au développement de plusieurs ULIS et de travail en partenariat avec les collèges et les Segpa quand j'étais en circonscription, déjà et puis même au fond, en tant qu'enseignant. J'ai toujours été sensibilisé à l'école inclusive, sans jamais avoir franchi le pas. Mais voilà, c'était un choix. Je suis très content d'être sur le poste tous cas.

Je rebondis sur l'Ecole inclusive, que signifie la notion d'inclusion pour vous ?

Pour moi, c'est le fait d'accueillir dans les classes des élèves qui sont à besoins éducatifs particuliers, les accueillir, au même titre que les autres et faire qu'ils puissent participer à l'ensemble des activités dans des groupes de travail hétérogènes. Et pas sur un format intégratif ou adaptatif tel qu'on l'a vu auparavant.

Pouvez-vous me parler de notre politique académique en matière d'école inclusive qui, dans son projet, "encourage la poursuite de la mise en œuvre d'un fonctionnement pédagogique plus inclusif de la Segpa" ?

Il y a une volonté académique, aujourd'hui c'est vrai. Les recherches montrent, que ce soit en sciences de l'éducation ou que ce soit au niveau du médico-social, ou même au niveau sanitaire, qu'aujourd'hui, les élèves en général se développent mieux dans un environnement ordinaire, ce qui peut paraître logique. Mais c'est vrai que pendant longtemps on a fonctionné sur des modèles plus ségrégatifs, en gros un parcours différent pour des élèves différents. On était sur ces formats-là, aujourd'hui on est sur une volonté qui dépasse la volonté académique, qui est nationale, voire internationale. C'est le choix de l'approche environnementale ou sociale, le fait que tous les acteurs de la société quels qu'ils soient, puissent participer pleinement à la vie en société donc la politique académique accompagne cette volonté. On a ce souhait effectivement d'inclure au maximum tous nos élèves, y compris les élèves en grande difficulté, ce qui me permet d'en arriver à la Segpa. Il y a cette volonté. On mesure aujourd'hui que les élèves qui sortent de Segpa réussissent souvent moins bien que les élèves qui sortent de 3e ordinaire au lycée professionnel. Et pourtant, ce sont des élèves qui, quelque part, sortent, davantage grandis par la Segpa que ces élèves de 3e qui ont parfois été malmenés par le système et qui arrivent parfois avec une image d'eux très détériorée au lycée et avec des résultats dans l'affichage, par les bulletins de 3e, plutôt catastrophiques. Et malgré ça, on s'aperçoit que ces élèves ont tendance à mieux réussir que les élèves de Segpa au lycée professionnel. Donc l'intérêt, c'est d'arriver à trouver comment on garde ce dispositif Segpa qui permet de maintenir des élèves qui auraient peut-être décroché en collège ordinaire, comment on continue à faire vivre les Segpa avec l'offre qui est orientée vers la professionnalisation, la découverte des métiers et en même temps comment on peut les faire réussir davantage au-delà de la 3ème. Donc effectivement, dans les pistes, il y a cette idée d'inclusion parce qu'on mesure qu'en Segpa, les conditions de travail de ces élèves qui sont privilégiées quand même, des petits groupes, des professeurs qui sont attentifs, qui ont des stratégies pédagogiques différentes des professeurs du collège. On crée autour d'eux une forme de cocon qui fait qu'ils vont jusqu'en 3e et sortent de cette Segpa avec voilà souvent un diplôme, une certification et une estime d'eux plutôt revalorisée mais une réussite plus faible donc on fait le pari que en les incluant davantage, ils garderont un rythme collège. Ils garderont aussi un contact plus important avec les élèves de 3e et ils garderont aussi des temps en classe ordinaire avec un effectif plus conséquent pour avoir des temps au fond qui sont moins individualisés et qui ressemblent plus à ce qu'ils connaîtront au lycée professionnel, donc la politique académique qui est menée va dans ce sens-là au niveau des Segpa et penser plutôt la segpa comme un dispositif plutôt qu'une section qui reste trop fermée sur elle-même.

C'est vrai que c'est paradoxal. Il y a une le rapport TALIS de 2017 qui dit que 58% des élèves de Segpa ne vont pas jusqu'au bout du CAP. Cela peut poser question.

Les chiffres varient. Il y a rapport à l'inspection générale des années 2010 qui dit c'était 7 sur 10. Il y a rapport TALIS qui nous donne 57% donc plutôt 6 sur 10 et on a eu un séminaire ASH et le ministre est intervenu très récemment et disait 5 sur 10 donc il semblerait que l'écart se réduise. Alors est ce que l'inclusion..., on va peut-être ne pas aller trop vite, on n'a rien qui le prouve scientifiquement, mais quelque part on ne va peut-être pas dans le mauvais sens en essayant d'impulser davantage d'inclusion.

Pouvez-vous me parler du service de l'école inclusive, de l'académie et du lien que vous avez avec lui ?

Le service de l'école inclusive a été mis en place il y a maintenant 2 ans et demi, avec la circulaire 2019 de toute façon. Il fonctionne enfin, le principal rapport que j'ai avec lui, c'est surtout par rapport à la cellule d'écoute qui accueille les appels des parents ou des partenaires parfois, mais essentiellement quand même des parents. Et donc on communique chaque semaine, quasiment chaque fois qu'un parent appelle, on a un système de fiche. En fait, l'opératrice qui récupère l'appel saisit, une fiche avec les sollicitations de la famille et en fonction de la circonscription qui concerne, on reçoit cette fiche donc, à partir de là, nous, on a, on essaie dans les 24h bien évidemment d'aller toucher les interlocuteurs concernés pour apporter une réponse et donc on fait notre retour à la cellule école inclusive. On agit directement auprès de la famille. Parfois la réponse, c'est l'enseignant référent a pris contact avec la famille ce jour, une réunion est posée à telle date et donc on fait un retour aussi à la cellule d'écoute. Et puis après, il y a la Commission départementale qui a été mise en place cette année aussi. Moi j'interagis moins par rapport à ça pour l'instant parce que je n'ai pas eu de situation à présenter. Cette commission a été mise en place cette année et elle s'est réunie une fois déjà au premier trimestre mais pour l'instant je vous dis, n'ayant pas une de situation à présenter, je n'ai pas eu à interférer directement avec elle mais la cellule d'écoute, on a encore échangé jeudi et vendredi dernier, vous voyez c'est tout près.

Les contacts sont donc réguliers.

Toutes les semaines quasiment et on a en moyenne une fiche semaine, une fiche tous les 15 jours. Après, c'est variable, il y a des périodes plus anxiogènes que d'autres. Les semaines avant les vacances, souvent on en a un peu plus et puis, en début de période, un peu moins. Tout le monde est reposé, ça va mieux. (Rires) Mais bon, on a, on en a quand même pas mal et ça s'amplifie. Il y a de plus en plus de familles qui connaissent l'existence. C'est bien qu'ils sachent que ça existe quelque part mais s'ils appellent, c'est qu'il y a un dysfonctionnement et qu'ils ne se sentent pas écoutés localement donc c'est la raison pour laquelle je relativise. Ce serait bien s'ils connaissaient tous le numéro et qu'ils n'appelaient pas, ça voudrait dire qu'il n'y aurait plus de problème.

Vous l'avez déjà évoqué précédemment, mais quelle lecture faites-vous de la circulaire de 2015 Segpa qui présente la Segpa comme une structure" spécifique pour une meilleure inclusion des élèves". Vous l'avez déjà évoqué un peu, mais l'idée, ce serait de la transformer en en dispositif, c'est ça, oui.

Enfin ça, c'est ce qu'on essaie de faire aujourd'hui. Dans tous les cas, c'est d'essayer progressivement de glisser, alors pas sur une modalité ULIS, parce qu'il y a quand même, beaucoup de PE qui sont détachés, des PLP ... Il y a un personnel et l'idée ce n'est pas de réduire le nombre d'intervenants sur ces secteurs, mais c'est de pouvoir profiter justement de ces 5 personnes qui sont détachées pour les enseignements dans la Segpa, pour rendre le dispositif plus inclusif effectivement. Il y a effectivement cette volonté de transformer progressivement en dispositif avec des temps de regroupement. De toute façon, le dispositif ne signifie pas qu'il n'y aura plus de temps de regroupement dans la structure. Il faut des temps de regroupement, ce sont des élèves qui ont besoin de repères, qui ont besoin de temps aussi pour préparer ce qui va se jouer en classe ou pour compenser des difficultés. Ils sont quand même arrivés en Segpa suite à la CDO. Ils arrivent avec des lacunes, donc il y a nécessité de compenser certaines lacunes et de préparer ce qui peut se jouer en inclusion. Donc les temps de regroupements sont essentiels. Le pan découverte des métiers est essentiel. Donc l'idée ce n'est pas d'en faire un dispositif 100% inclusif, ou fortement inclusif, mais faire qu'on puisse avoir une jauge suffisamment intéressante pour qu'en passant par la Segpa, on puisse réussir au LP.

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la mise en œuvre de cette démarche inclusive au sein de des établissements ?

La même difficulté qu'avec la majorité des dispositifs inclusifs, c'est à dire qu'il faut arriver à dépasser les individualités. Enfin, la première chose peut être, elle est philosophique, idéologique, c'est à dire faire prendre conscience de l'intérêt de l'inclusion aux enseignants qui sont concernés. C'est toujours pareil, si on n'arrive pas à faire du sens-là dessus et faire adhérer à l'idée que les élèves réussiront mieux dans un dispositif inclusif que dans une section complètement fermée. Je l'ai dit tout à l'heure, on est quand même dans un système fortement judéo-chrétien, au fond, qui est très protectionniste. On a peur de voilà, d'abimer nos élèves en les mettant dans des classes ordinaires. Ça veut dire que d'un côté, il faut faire prendre conscience aux enseignants spécialisés qui travaillent dans les Segpa que le milieu ordinaire peut apporter à nos élèves. Mais ça veut aussi dire qu'il faut travailler avec les enseignants en milieu ordinaire pour leur faire prendre conscience que ces élèves ont tout intérêt à venir dans leur cour et à tirer parti des enseignements qui sont donnés avec des adaptations bien sûr, ça veut dire que les enseignants doivent aussi s'engager à adapter. Vous voyez donc, il y a énormément d'enjeux. Il y a énormément de complexité autour de ça donc il faut déjà faire adhérer. Si on n'a pas l'adhésion des collègues du collège et des collègues de Segpa, c'est toujours compliqué si on le fait juste parce qu'on nous a demandé de le faire, il faut dépasser ça. Là, la première étape, c'est

celle-là. La 2nde, ça veut dire, former les enseignants, et informer les enseignants de Segpa dans tous les cas sur les différentes modalités. Le 2e frein souvent, c'est passer à la co-intervention, c'est à dire qu'il faut accepter d'accueillir dans sa classe un collègue, de surcroît souvent spécialisé qui pourrait porter un regard sur la pratique, qui va voir comment ça se passe dans la classe. On a des collègues n'ont pas été formés à ça non plus et qui sont parfois très frileux. Une fois qu'on a adhéré à l'idée, l'étape suivante est d'arriver à faire travailler les collègues en co-intervention, en coanimation en co-enseignement, enfin voilà, toutes les modalités, il y en a plusieurs. C'est les sensibiliser à ça et puis avancer progressivement sur ce chemin-là. Alors c'est, c'est aussi au fond assez complexe. Mais j'ai envie de dire, ça a tendance aussi à gagner à gagner du terrain. Après, au-delà de la co-inter, il va y avoir tout le travail aussi après sur les adaptations et là c'est encore à nouveau une complexité parce qu'il n'y a pas de secret. Pour adapter, et bien il faut soit s'intéresser à des courants pédagogiques qui permettent de gérer l'hétérogénéité de la classe et donc dépasser des modalités d'enseignement qui étaient sécurisantes pour beaucoup d'enseignants, le magistral, par exemple, l'enseignement très directif et magistral qui atteint ses limites avec l'école inclusive. Et puis penser pour certains élèves aussi, les logiques de parcours parce que c'est dans les textes, mais en termes de pratiques c'est vrai que chaque enseignant qui, voilà qui a son programme annualisé, qui a ses habitudes de travail, c'est difficile de penser de manière pluriannuelle parce que le travail d'enseignant, c'est aussi un travail qui, vous l'avez été aussi, prend du temps. Quand on a la tête dans le guidon, on gère au jour le jour, on essaie, voilà de rester à niveau, de ne pas de prendre de retard par rapport aux programmes et on n'a pas forcément le temps de se projeter sur 2, 3, 4 ans pour regarder un petit peu les trajectoires de ces élèves. Or l'école inclusive, elle est aussi au prix de d'une réflexion plus collégiale. Quelle trajectoire on veut donner à nos élèves pour faire qu'à un moment ils puissent s'insérer. Et ça ce n'est pas forcément complètement dans la tête des enseignants qui ont plutôt cette habitude de travailler individuellement donc il faut apprendre à travailler en équipe je vous dis, puis à penser sur du pluriannuel donc là ce sont aussi de nouvelles modalités. Puis après je vous dis au niveau des pratiques, il y a pédagogie universelle, par exemple, qui permet de prendre en compte sans trop individualiser non plus, parce que l'hyper individualisation ne serait pas tenable, on ne peut pas individualiser pour 30 élèves donc il faut aussi penser des modalités qui permettent de garder une dynamique collective, mais en même temps pour certains élèves dans la classe, il faut aussi penser parcours individuel personnel. Donc, là aussi on peut avoir un frein. Vous avez des enseignants qui sont prêts à franchir ce pan un peu quantitatif au niveau du travail et d'autres qui vont freiner parce que ça les emmène sur des terrains où ils n'ont pas envie d'aller bon. J'essaie de le dire diplomatiquement.

C'est un peu le cœur de ma réflexion. Comment parvenir à engager, comment trouver les leviers qui pourraient leur permettre de franchir le pas ? Je poursuis mes questions. Qui sont vos principaux partenaires pour la promotion et la mise en œuvre de la démarche ? Comment vous pouvez les atteindre et les sensibiliser ?

L'idée, c'est plutôt de travailler avec des collègues. Partenariats, pour moi, ça, ça me renvoie au hors éducation nationale. Pour moi, en interne, les collègues qu'ils soient DACS, qu'ils soient enseignants sont des collaborateurs, des collègues plus que des partenaires. Donc je ne vais pas forcément chercher dans les partenariats. Mes partenaires, ce sont soit les élus, soit le monde médico-social. Je ne vais pas aller chercher dans le médico-social des personnels qui viendraient faire la leçon à des personnes. Je pense que ce serait mal vécu et qu'on aurait peut-être l'effet inverse. Par contre, il y a effectivement des points d'appui au sein de l'éducation nationale. Il y en a plusieurs. On va commencer peut-être du plus théorique au plus pratique. Le premier levier pour moi, ce sont les recherches scientifiques, théoriques, recherches en psychologie, les sciences de l'éducation, les compétences psychosociales pour essayer de montrer la plus-value à travailler sur l'inclusion. C'est à dire, tant qu'on ne prouve pas que ça a un intérêt pour tous les élèves, il sera difficile d'engager la démarche. Je reviens sur les professeurs du second degré, le discours est souvent celui-ci : si je m'occupe de mes élèves les plus faibles, cela va jouer en défaveur de mes élèves les plus brillants. On a souvent cette opposition au bout du compte qui est un peu stérile parce que si on s'appuie par exemple sur le travail qu'a mené [REDACTED] à l'INSPE. Elle démontre scientifiquement que les élèves les plus brillants tirent parti, enfin, ne perdent aucune compétence mais peuvent en gagner à travailler dans des classes hétérogènes, avec des élèves à besoins éducatifs particuliers. Donc là, l'intérêt c'est que c'est démontré scientifiquement, ça dépasse le simple discours de l'inspecteur qui pourrait être traduit juste comme un discours politique auprès des enseignants. L'intérêt, c'est de croiser et montrer que le discours politique s'appuie sur la recherche et qu'on ne le fait pas juste parce qu'un politique aurait décidé à un moment qu'il fallait le faire. Donc, les premiers appuis sont ceux-là, ça veut dire que le premier travail, c'est se documenter soi-même déjà en tant qu'inspecteur et puis documenter son équipe pour qu'on puisse porter le même discours et ensuite ça va être joué sur différents cercles. Le cercle des Psys EN par exemple avec lequel je travaille avec qui on peut partager ces recherches, des synthèses, des outils. Et puis ensuite un 2e cercle, ça va être le cercle des directeurs de segpa et puis ensuite ça va être intervenir auprès de l'ensemble des chefs d'établissement sur des réunions districts ou des réunions de bassin pour montrer la plus-value de faire fonctionner l'école inclusive. Là on n'est pas du tout dans la pratique des enseignants, on est juste sur un pan idéologique. Il s'agit

de montrer comment la recherche vient nous prouver l'intérêt de fonctionner comme ça pour nos élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers si on élargit un peu le cercle, mais aussi pour les élèves en milieu ordinaire. Voilà sans cacher la complexité, bien sûr.

Donc, il s'agit plus de faire adhérer à la démarche en essayant de la comprendre plutôt que de l'imposer parce qu'elle est institutionnelle.

Oui, de toute façon, je ne peux rien imposer à des collègues, chefs d'établissement ou inspecteurs, donc l'idée c'est de provoquer l'adhésion. Ça demande pas mal de diplomatie. Mais en même temps, la diplomatie ne suffit pas. On peut être copain avec tout le monde et ne pas faire avancer le système donc il faut aussi partager après, au-delà de la diplomatie des valeurs et des contenus scientifiques pour provoquer l'adhésion et faire qu'on puisse développer réellement l'école inclusive. Donc ça c'est la première étape. La 2e, c'est aller toucher après le niveau enseignant. Ça va être intervenir sur différentes segpa. Ça m'est arrivé la semaine dernière, je suis intervenu à [REDACTED] par exemple, sur l'équipe de Segpa, pour évoquer l'école inclusive, les attentes aussi, les enjeux, parce que c'est pareil, je vous dis, il faut raisonner sur le long terme. Mais on sait que demain, pour les élèves de Segpa et les élèves qui sont en enseignement professionnel, le CAP ne sera plus suffisant. Le niveau de recrutement sera plutôt à Bac Professionnel donc il va falloir qu'on amène un maximum d'élève. Ce sera au prix de leur insertion professionnelle. Je crois que c'est la cible qui était donnée, c'est 50% d'une classe d'âge segpa au bac pro en 2030, vous voyez à peu près. On a aussi ces cibles là au niveau national, et puis c'est une cible en plus qui européenne celle-là donc 2030, c'est loin, même temps il n'y a plus que 8 ans. La marche est quand même relativement haute, donc je pense que ce sont des choses qu'il faut aussi partager avec les équipes. C'est ce que je disais la semaine dernière à [REDACTED], on peut se dire, on en reste au CFG et au CAP sauf qu'en 2030, ces gamins-là ne s'inséreront pas et on a quand même ce rôle de les amener à s'insérer. Sinon c'est bien qu'ils fassent 4 belles années au sein de la segpa, qu'ils aient progressé mais s'ils n'ont pas assez progressé pour pouvoir s'insérer, c'est arriver à un résultat qui sera quasi nul donc, il faut-il faut l'avoir en tête. C'est donc d'aller à la rencontre des enseignants mais physiquement une circonscription ne peut pas tout faire donc c'est aussi travailler par l'intermédiaire de l'ENT. On a l'espace tribu qu'on a développé qui est ouvert aussi sur une grande partie à tous les enseignants. On essaie de communiquer efficacement. En circonscription, en autre stratégie aussi, on travaille sur des 4 pages de circonscription. C'est un outil que j'ai mis en place, que j'avais mis en place sur mon ancienne circonscription à titre expérimental, qui avait bien fonctionné et on le transpose aujourd'hui sur le pan ASH. Ils sont construits avec différents personnels suivant les thèmes, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, DACS, CPE... On essaie de communiquer avec les enseignants sur des petits feuillets qui sont simplifiés à l'extrême, mais qui vont aussi au cœur même des attentes de l'école inclusive. On leur présente quelques éléments de textes et puis derrière, très rapidement, des outils pratiques qui leur permettent de travailler. Le premier était sur comment travailler avec une AESH, donc référentiel de compétences d'un PE, d'un PLC et d'une AESH, la complémentarité et puis juste derrière des outils qui permettent de travailler ensemble. Ce sont des pistes pour qu'ils puissent se nourrir et aussi aller chercher par eux-mêmes parce qu'on fait aussi peu de l'auto-formation quand même, on travaille avec des cadres A de la fonction publique, des enseignants. Ils ont un pan d'auto-formation, de formation tout au long de la vie. Au-delà d'aller leur apporter de la formation sur site, c'est aussi leur donner envie par des documents, en faisant vivre l'école inclusive de manière indirecte par des publications comme ça, trimestrielles contribuant à faire vivre au sein des établissements, l'école inclusive. On en avait créé un par exemple l'année dernière sur Ulis Segpa, comment rendre ces dispositifs plus inclusifs ? On essaie d'y mettre des éléments à destination des chefs d'établissement mais aussi des profs, c'est aussi notre entrée. Et puis après, la dernière piste, c'est engager les enseignants aussi sur la voie du CAPPEI parce qu'aujourd'hui, le CAPPEI, c'est pour effectivement travailler dans des structures spécialisées ou sur des postes spécialisés, mais ça peut aussi être pour travailler en classe ordinaire. On entend souvent qu'on aide les élèves les plus en difficulté mais ces élèves ne sont pas forcément qu'en REP. Les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas forcément dans un dispositif. On a aujourd'hui aussi plus de la moitié de nos élèves qui sont quand même en classe ordinaire, donc les enseignants ont aujourd'hui dans leur classe de plus en plus d'élèves qui sont en grande difficulté, voire en situation de handicap. Et passer le CAPPEI, c'est aussi s'outiller pour pouvoir les accompagner en classe ordinaire sans forcément glisser sur un dispositif ou un établissement.

Donc un enseignant qu'on pourrait apparenter à un professionnel inclusif, n'est pas forcément un professeur des écoles spécialisé. On peut engager le CAPPEI dans le 2nd degré en tant que PLC ou PLP maintenant, et devenir personne ressource.

Oui. L'intérêt c'est de développer un pôle ressource suffisamment conséquent. J'aurai l'année prochaine aussi une tripléte de maître formateur qui ont le CAFIPEMF et le CAPPEI donc ça me permet 3 1/3 temps supplémentaires pour intervenir en formation.

D'accord et ils interviendraient dans les établissements ou en formation à l'extérieur ?

En formation initiale et formation continue dans les établissements.

Donc on est sur les le volume d'heures désormais alloué dans la formation initiale aux futurs enseignants sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Oui, 10% de la maquette de formation INSPE aujourd'hui, pour la formation initiale des enseignants, premier et 2nd degré, doit être dédié à l'école inclusive. Donc ils pourraient intervenir, c'est à définir, la tripléte est en train de se mettre en place mais ça faisait partie aussi de mes priorités. On a de plus en plus d'établissements qui demandent de la formation parce que le département accueille chaque année de plus en plus d'élèves, on est à 7,5% cette année, probablement même 8% d'élèves à besoins éducatifs particuliers supplémentaires dans l'académie. Et ça fait 3,4 ans chaque année, on prend 7%. C'est ce que je disais, aujourd'hui tous les enseignants sont concernés. 7% on ne va passer à 0% l'année prochaine, ça va continuer. Alors ça se réduira peut-être un peu ou ça continuera à monter ça je n'ai pas de visibilité, mais on en a encore je pense pour quelques années. Il faut absolument qu'on sensibilise un maximum d'enseignants. Ici, une circonscription ASH un inspecteur, 3 conseillers péda, ce n'est pas suffisant pour faire vivre l'école inclusive quand on est sur 2 bassins, 13 circonscriptions donc j'ai besoin de monter mon pôle de formateurs. On a une politique extrêmement forte en circonscription de développement d'enseignants, maîtres formateurs, donc aller vers le CAFIPEMF aussi. On en accompagne chaque année, en moyenne 3 par an. Ce qui fait qu'en fin d'année, on aura 9 enseignants, 6 qui auront le CAFIPEMF et 3 qui auront validé une partie ou qui termineront étant donné qu'on a changé de modalités cette année donc ça complique un peu les choses, mais disons que globalement, l'idée c'est d'engager chaque année 2 ou 3 enseignants sur le CAFIPEMF pour augmenter mon pôle potentiel de formateur. Et là on a validé au niveau de la carte scolaire la création d'un poste de MF sur la circonscription donc j'aurai 3 nouveaux formateurs l'année prochaine, en plus de mes 3 conseillers pédagogiques. On ne réussira, et ça, c'est une conviction, à faire vivre l'école inclusive qu'au prix de la formation des enseignants. On demande aujourd'hui aux enseignants de faire un métier pour lequel ils n'ont pas été formés. C'est une prise de position forte, j'en suis conscient, mais on demande aujourd'hui à des PLC ou à PE d'accueillir des gamins pour lesquels ils n'ont jamais eu de formation. Alors d'accord, i n'y a pas de pédagogie spécialisée mais ce regard particulier, cette capacité à analyser les besoins d'un élève pour essayer d'y répondre, à dépasser, comme dirait mon collègue conseiller technique du recteur [REDACTED] le trouble pour aller au symptôme. Ils n'ont pas été formés à ça, donc ils restent centrés sur les troubles sans chercher les symptômes et les obstacles aux apprentissages donc ce travail-là est un travail de longue haleine parce que 2 bassins, cela fait énormément d'enseignants et le redis, ce n'est pas avec 3 conseillers pédagogiques qu'on peut y arriver, donc il me faut des EMF, il faut des formateurs académiques, il faut que j'aille chercher de la ressource ailleurs. Aujourd'hui les établissements nous demandent de plus en plus de formation. On est passé de 2-3 formation en établissement à 12-15 cette année alors on ne peut pas répondre, il va falloir qu'on étale. Sauf que l'année prochaine, on aura probablement encore une dizaine de demandes et ce sera compliqué si veut répondre dans un laps de temps raisonnable. Quand on dit aux personnes, oui on vous formera dans 3 ans ce n'est pas sérieux hein. C'est aussi un des leviers, c'est monter mon pôle de formateur pour pouvoir réellement aller sur le terrain accompagné. Et repenser la formation, c'est encore une autre entrée. Penser une formation qui dépasse juste le VRP de l'ASH. Venir se poser 3h dans un établissement, vendre le truc et puis peut être revenir 3h et ça s'arrête là. Il faut faire évoluer donc penser sur des temps plus longs peut être en responsabilisant d'abord davantage les équipes, en ayant des temps d'alternance sur une ou sur deux années où il y aurait des temps de retour en classe, d'essais, de de partage d'expérience et d'accompagnement dans la professionnalisation plutôt que juste venir vendre une idéologie. Effectivement les équipes ont besoin d'être accompagnées et c'est en les aidant dans la mise en place des gestes professionnels qu'on y arrivera et pas uniquement sur des situations complètement abstraites qui dépassent leur vécu concret. Il faut donc s'appuyer sur les élèves qu'ils ont dans leur classe pour les aider à les prendre en charge plutôt que travailler sur des situations complètement déconnectées de leur réalité du quotidien.

Vous dites qu'il y a de plus en plus de demandes de formation dans les établissements avec l'impossibilité de répondre à toutes, dans ce contexte, est-ce que selon vous le directeur adjoint de segpa, un rôle à jouer dans les établissements pour accompagner ces personnels, les engager ou remporter l'adhésion ?

Oui bien-sûr. Ce sont des leviers de proximité. Mais à condition qu'ils soient eux-mêmes convaincus de l'inclusion. Vous allez avoir des DACS qui sont pro inclusifs et d'autres qui freinent cette inclusion parce que derrière il y a des enjeux par rapport à leur propre poste. Si ça devenait un dispositif, peut-être qu'on aurait moins besoin de DACS, je n'en suis pas persuadé, je ne travaille pas au ministère. Mais effectivement, il y a des craintes par rapport à ça donc tous ne jouent pas forcément pleinement le jeu de l'inclusion, mais on a aussi des directeurs qui s'engagent parce qu'ils ont mesuré l'intérêt pour les élèves en essayant de faire adhérer. Je n'échoue pas systématiquement avec l'ensemble de

mes directeurs de segpa. Certains s'y essayent, certains s'y engagent, certains font machine arrière, d'autres l'amplifient, c'est très variable. Mais le constat est qu'une majorité ne se sont pas encore accaparé ce rôle de promoteur de l'école inclusive. Pour ceux qui essaient, ils sont un maillon fort de transmission, un relai de notre politique de formation. Ils peuvent se révéler précieux dans l'animation pédagogique d'un établissement comme j'ai pu le voir lors de PPCR notamment mais ils sont une minorité. Sur la réunion DACS de demain, je vais leur demander un point précis par rapport à l'inclusion. Là aussi, le suivi qu'on peut en faire en tant qu'inspecteur en termes de pilotage est important. Ça a fait 2-3 ans que je les embête beaucoup sur ce pan école inclusive. Là, je vais leur demander de me faire un diagnostic collège par collège, segpa par segpa de manière très précise. Combien d'heures pour combien d'élèves, dans quelle classe ... ça fait partie des choses que je vais leur présenter demain. Parce qu'en tant qu'inspecteur, je suis le garant de la qualité des enseignements sur le territoire qui m'est confié. C'est comme ça qu'on nous le dit quand on est en formation. Donc voilà, je vends l'école inclusive. J'essaie de faire adhérer, mais après il faut aussi que je puisse mesurer l'impact de mon action. Donc là on va faire une photographie très précise deux ans et demi après mon arrivée pour voir là où on en est, comment on peut accompagner. Parce que si on ne peut pas le faire pour tous les établissements qui le demandent, on peut peut-être privilégier les endroits qui en ont le plus besoin par rapport à ce qui me sera remonté. Voilà ce qu'on est en train d'engager pour avoir une représentation très précise.

Faire un état des lieux pour pouvoir construire quelque chose de pertinent.

Oui, avoir un tableau de bord précis. Donc quand on arrive, on ne change pas trop les habitudes. Vous êtes en formation, vous le voyez bien, accompagner le changement, ça ne se fait pas de manière brutale. D'abord on s'installe, on crée des liens de confiance, on échange sur ces sujets-là. Mais après un moment, il faut aussi pouvoir regarder les choses avec objectivité et puis regarder là où on aura plus besoin d'accompagner, là où il y a moins de besoin. C'est un travail qu'on engage aussi et je pense qu'il faut qu'ils sentent qu'il y a ce cadrage derrière, parce que sinon, chacun fait comme il veut, chacun dans son coin, c'est toujours un peu le risque. On a tous une autonomie mais l'autonomie est quand même dans un cadre défini. Moi j'ai des comptes à rendre au directeur académique et quelque part les directeurs ont des comptes à me rendre sur la mise en place de l'inclusion de leurs élèves de segpa. L'idée, c'est aussi de le faire en toute transparence, la fiche on va la regarder, si il faut la faire bouger un peu, on la fera bouger un peu avant de le renvoyer mais après on fait cette enquête. Je leur ferai une restitution précise comme on peut le faire sur le niveau de certification, comme on peut le faire sur les conseils de discipline. Sur l'inclusion, on fera aussi des points réguliers chaque année pour voir u comment les choses évoluent, les secteurs où on serait un peu en creux par rapport à d'autres.

D'accord. J'ai encore deux questions, est ce que vous pouvez me parler du réseau RESPIR dont j'avais entendu parler mais que j'ai découvert cette année au SEI ? Est-ce qu'il peut avoir un impact sur la scolarisation inclusive ou on est plus que sur le champ TSA?

Non, on n'est pas que sur les TSA avec RESPIR. Il y a 2 entrées, le réseau des enseignants spécialisés pour une inclusion réussie, c'est une équipe avec deux axes de travail. Il y a un pan TSA effectivement, mais il y a aussi un pan difficultés relationnelles et comportementales. L'idée, c'est de pouvoir apporter une aide indirecte à des enseignants qui sont en difficulté avec des élèves qui sont bien-sûr à BEP, donc par leur intervention, ils apportent soit des outils, soit des stratégies supplémentaires. L'idée, c'est de d'outiller l'enseignant lambda, non spécialisé pour qu'il puisse mieux faire réussir les élèves avec qui il est en difficulté dans la classe d'accord donc effectivement ça ne peut que contribuer à l'école inclusive. Après, par rapport à la segpa, ils n'ont pas vocation particulièrement intervenir ou à intervenir auprès d'enseignants spécialisés. Leur cœur de cible, c'est plutôt des enseignants ordinaires en difficulté avec des élèves qui ont un pps ou des élèves qui ne sont pas encore notifié mais qui les mettent en difficulté dans leurs enseignements.

Après, on a l'équipe mobile d'appui médico-social aussi, qui est mise en place sur le territoire [REDACTED] et qui va se mettre en place sur [REDACTED] pour septembre 2022. L'EMAS se généralise sur le département donc le modèle qui va être conservé, c'est l'expérimentation qu'on avait depuis 2 ans sur le bassin d' [REDACTED]. Ça va être généralisé sur tout le département pour une mise en place effective au 1er septembre.

C'est donc de réunir l'expertise du médico-social et de l'éducation nationale au sein d'une équipe.

Oui. C'est le même principe de fonctionnement que RESPIR, de l'aide indirecte à des enseignants qui sont en difficulté avec leurs élèves mais cette fois-ci sur le pan éducatif. RESPIR intervient sur le plan pédagogique. Bon, après les 2, parfois se rejoignent et on s'aperçoit aussi que parfois on fait intervenir les 2 pour qu'il y ait une complémentarité de regard. C'est toujours pareil, parfois, pour faire adhérer les équipes à des évolutions de pratique, il ne suffit pas de l'entendre une fois, donc si on a des enseignants spécialisés qui viennent leur dire qu'il faut bouger au niveau des

pratiques dans tel sens, que derrière on a l'inspecteur qui passe et qui leur dit qu'il faut bouger dans le même sens et puis qu'ensuite on a l'équipe mobile d'appui, qui vient aussi en relais et qu'elle réinsiste, ça imprime la notion. Parfois la répétition fixe la notion quand même et ça permet de faire bouger les pratiques. Il faut croiser les regards, c'est l'idée parce que s'il n'y a qu'un interlocuteur, on peut remettre en doute ce qui a été dit. Si plusieurs équipes différentes interviennent auprès de collègues, ça leur permet de se sentir soutenus, pas être tout seul face à des élèves qui les mettent en difficulté, mais ça leur permet aussi, de bouger dans leurs pratiques. On a de plus en plus d'équipes qui se téléportent vers les collègues pour leur apporter des ressources comme ça, c'est assez large, des outils, des stratégies, des modalités de fonctionnement un peu différentes pour mieux prendre en charge leurs élèves.

D'accord. Y a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?

De manière toute bête, c'est une phrase que je dis souvent, il faut tout un village pour élever un enfant, proverbe africain. Au niveau de l'école inclusive, c'est encore plus vrai, c'est à dire que l'école inclusive, on ne pourra pas la faire sans le médico-social, on ne pourra pas la faire sans que les enseignants ordinaires aient mesuré le rôle qu'ils ont à jouer et au-delà d'une armée d'enseignants spécialisés et de formateurs, il faut aussi une réelle adhésion de l'ensemble des acteurs. C'est quelque chose qui se construit dans la durée, mais qui, je pense, se construit de plus en plus. Il y a un vrai changement de focale, je trouve, et quand il y a 10 ans, c'était compliqué d'installer une Ulis dans un collège, aujourd'hui, j'ai beaucoup de chefs d'établissement qui m'appellent en me demandant d'installer les dispositifs.

Pour bénéficier du soutien.

Oui, pour bénéficier de la personne ressource spécialisée, des moyens pour pouvoir mieux accompagner parce qu'ils ont de plus en plus d'enseignants qui se sentent en difficulté dans leur classe par le fait d'accueillir des profils qui n'étaient pas dans les classes avant. Donc aujourd'hui, il y a une pression qui vient du terrain. Les choses s'inversent un peu, donc on, je pense qu'on est plutôt sur la bonne voie. Maintenant, c'est effectivement à nous au sens large, pas que l'inspection mais les DACS, les Psys, les ERSE de faire vivre tout ça, les PIAL aussi, on n'en a pas parlé du tout, mais là aussi, c'est aussi un maillon qui est essentiel aujourd'hui, arriver à faire vivre cette école inclusive au sein des établissements. Je pense qu'on est sur le chemin. Les choses se mettent en place. Mais il y a encore pas mal de travail, d'accord, voilà.

Je vous remercie.

Merci à vous.

ANNEXE II : Retranscription entretien chef d'établissement B – 19/01/22

Pouvez-vous vous présenter moi, votre décrite, votre parcours jusqu'à votre arrivée dans l'établissement ?

Alors je suis [REDACTED]. J'ai d'abord été professeur de mathématiques pendant une petite dizaine d'années, d'abord dans un collège. À l'époque, c'était éclair, maintenant REP+ puis ensuite mutation dans un collège de centre-ville. A ce moment-là, l'envie de prendre un peu de hauteur par rapport à la scolarité des élèves donc j'ai passé 2 fois le concours de personnel de direction. J'ai eu le plaisir de la voir la 2e année. J'ai ensuite pris mes fonctions en tant que proviseur adjoint dans une grosse cité scolaire au niveau de [REDACTED] donc proviseur adjoint du lycée, 1200 élèves de la 2nde au BTS et 2 filières technologiques, ST2S et STMG problématiques inhérentes déjà à la mixité des publics on va dire. Et puis ensuite, 4 ans à [REDACTED], puis j'ai été principal à [REDACTED], qui était un collège assez favorisé dans la banlieue [REDACTED], donc là avec une segpa et une histoire par rapport à cette segpa qui était un peu particulière dans l'établissement. Il y avait eu une habitude assez ségrégative, donc ça restait assez ancré dans l'image enfin dans l'esprit de chacun donc, il a fallu travailler sur ça et puis l'acceptation aussi des élèves qui sont en en grande difficulté scolaire par l'ensemble des parents, parce que là on avait des parents dont les enfants étaient plutôt en réussite, des parents issus de PCS favorisées, c'est assez corrélé souvent donc un travail sur l'acceptation et puis ensuite, après [REDACTED], 4 ans à nouveau, je suis arrivé à la [REDACTED] de [REDACTED]. Ici on mixe un peu les problématiques que j'ai rencontrées précédemment par rapport à ce sujet-là, c'est à dire qu'il y a à la fois une segpa et des filières technologiques, donc, que ce soit au niveau du collège ou du lycée, un public qui est un petit peu différent à traiter avec une attention particulière. Alors là, contrairement à [REDACTED] pas d'habitude ségrégative au niveau de la segpa, une segpa qui était déjà très intégrée, bien en avance sur l'inclusion en 6e en particulier. Mais ça reste toujours des publics qui ont du mal à se mélanger, que ce soit au niveau des élèves mais aussi au niveau du corps enseignant. Donc il y a pas mal de pas à faire encore.

Pouvez-vous me présenter votre établissement même si vous l'avez déjà fait en partie ? Ses particularités ? Est-ce qu'il y a des expérimentations novatrices ?

Alors, c'est une cité scolaire, un collège et un lycée de taille moyenne, ce qui fait une cité scolaire de taille respectable au final, donc à peu près [REDACTED] élèves au niveau du collège [REDACTED] au niveau du lycée, les BTS donc, au global, on est entre [REDACTED] élèves, une segpa dont les classes ne sont pas complètement remplies, qui tourne environ à [REDACTED] élèves. Donc, un public très mixte, une cité scolaire dont la caractéristique principale, c'est sans doute la ruralité. On est au cœur de la [REDACTED]. L'indice d'éloignement, il doit être à 2, je pense pour le Collège, donc en fait partie des 5% de collège les plus éloignés de toute structure, un peu culturelle ou d'apprentissage dans l'académie. Ça induit une politique assez active en termes de de développement de la mobilité, que ce soit dans les têtes ou dans les jambes, et puis aussi au niveau de l'ouverture culturelle qui est un des axes forts du projet d'établissement. Au niveau des expérimentations alors, il n'y a pas d'expérimentation à proprement parler mais pas mal de petites innovations et une volonté de de réfléchir sur ce qu'on fait, on va dire, et avec une grande habitude de pratique réflexive sur les structures et les instances elles-mêmes. Par exemple, l'année dernière, on s'est posé sur le fonctionnement du Conseil pédagogique et on l'a rénové. L'objet du Conseil pédagogique, c'était le fonctionnement du Conseil pédagogique. Donc c'est bien une pratique complètement réflexive. Donc on a institué une habitude de groupe de travail qui impactent le fonctionnement de l'établissement et qui ont permis de développer des conseils de classe qui ont une forme un petit peu innovante un peu inspirés de ceux mis en place par mon collègue directeur de segpa l'année dernière, des réunions parents profs aussi. Et puis cette année, encore une fois ce n'est pas une expérimentation, mais plus une innovation, il y a une 6e coopérative qui est apparue suite à une réflexion commune et qui fonctionne plutôt pas mal, peut-être le ferment de quelque chose.

Avez-vous été engagé dans le processus d'auto-évaluation des établissements ? Si oui, pouvez-vous m'en parler. Le directeur de Segpa a-t-il joué un rôle ? L'accompagnement et la scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers a-t-elle fait l'objet de discussions ?

Alors oui, on s'est engagé dans l'auto-évaluation dès l'année dernière, encore une fois, parce qu'il y a une habitude de réflexion sur nous-mêmes et donc ça tombait sous le sens j'ai envie de dire. Donc on est un établissement qu'on pourrait qualifier d'apprenant et là, ça nous a permis, tous ensemble de se poser et puis de réfléchir, encore une fois, de manière réflexive, à la structure. La place des élèves à besoins éducatifs particuliers a été discutée bien évident avec des marges de progrès qui ont été identifiés aussi de temps en temps, faut le dire un satisfécit parce qu'il y a quand même une habitude de la mixité des publics dans l'établissement. L'acceptation et là sans doute, peut être que le traitement pédagogique est pas toujours adéquat et donc la marge de progrès, elle est peut-être dans le côté différenciation qui ne touche pas que les élèves à besoins éducatifs particuliers de toute façon, hein, il faut qu'on arrive

à dépasser les labels et qu'on diagnostique chaque élève par rapport à ses propres besoins qu'ils soient, besoins éducatifs particuliers ou difficulté.

Pouvez-vous me décrire les grands axes du projet d'établissement ?

Le projet se décline en 3 axes [REDACTED]. Donc c'est en même temps devenu la devise de l'établissement. Il y a eu beaucoup de réflexions sur l'ordre des axes parce que les projets d'établissements retrouvent toujours un petit peu finalement les mêmes, les mêmes enjeux. Mais on a souhaité d'abord poser le fait que les élèves étaient là pour grandir en tant qu'élèves, mais en tant qu'êtres humains avant tout, et donc surtout en cité scolaire, on les accueille, ils ont 10 ou 11 ans. Et puis on les amène parfois jusqu'à la majorité, donc il va falloir qu'on en fasse des citoyens complètement posés sur leurs 2 pieds. Il y a aussi une problématique, que je n'ai pas évoqué, c'est l'internat qui existe, et qu'on a agrippé avec beaucoup de force parce que c'est un des grands chocs de ma carrière quand j'ai vu des élèves de 10 ans qui étaient séparés de leur famille et puis qui restaient la semaine-là donc voilà, de gros investissements du côté de l'internat, donc dans cette de développement, [REDACTED]. Ensuite, le 2e axe, c'est [REDACTED], sur les autres pays avec comme je le disais, un point majeur sur l'ouverture culturelle, beaucoup de sorties vers des musées, des cinémas. Enfin voilà, essayer de faire en sorte que les élèves s'ouvrent culturellement, mais pas que, qu'ils s'ouvrent aussi sur le territoire et sur les autres territoires pour éviter qu'il y ait une sclérose en fait, parce qu'on s'est rendu compte, dans les indicateurs qu'il y avait par exemple, un taux d'orientation vers les CPGE, qui était 2 fois moins qu'au niveau académique donc on a travaillé là-dessus. Cette ouverture nous semble absolument nécessaire et la pandémie a confirmé en fait la nécessité d'ouverture parce que les élèves sont restés très confinés au sens propre et figuré pendant 2 ans et on se rend compte qu'il y a un impact évident sur l'ouverture d'esprit aussi. Et donc dernier point, [REDACTED]. Evidemment, l'objectif de tout établissement, c'est la réussite des élèves. Après, ça dépend ce qu'on met derrière la réussite. Dans l'établissement, on a pensé qu'une fois que les élèves auraient grandi dans leur tête, ils seraient ouverts à l'autre et à la culture. La réussite, elle déclinerait de là, elle viendrait un peu de soi. Il y a des actions qui sont spécifiques qui sont, alors encore une fois pas des expérimentations, mais des choses qui sont un peu vers l'avant, l'autonomie, un centre de ressources, des choses comme ça qui permettent la réussite tout en confirmant le fait de [REDACTED].

Quelle place occupe la structure Segpa au sein de votre établissement ? Avez-vous agi pour faire évoluer son organisation, son implantation, son image ? Quelle place occupent le directeur adjoint chargé de Segpa ?

Alors, de la même manière que, plutôt l'adjointe du collège mais aussi le proviseur adjoint participent à la réflexion sur la Segpa de manière globale, pas forcément de manière pointue, mais quand des décisions un peu structurantes à prendre donc ça c'est sa place, vraiment un adjoint en titre et c'est important aussi parce que spatialement, son bureau est juste en face du mien, donc on a un pôle de direction avec les 3 adjoints pédagogiques que sont la principale adjointe, le proviseur adjoint et puis le directeur adjoint en charge de la Segpa. Alors concernant la Segpa, comme je l'ai dit, il n'y avait pas vraiment une ségrégation forte en fait dans l'établissement, avec une inclusion en 6e pour laquelle l'établissement avait été en avance, mais là on était un peu sur un plateau, on va dire avec, on vivait un peu sur cet acquis novateur d'il y a 5 ou 10 ans. Donc ça a été relancé un peu il y a un an ou 2 avec une volonté d'intégration plus grande au niveau de l'espace. On s'est rendu compte que les élèves de 5e Segpa, par exemple, avaient leur cours de matières générales dans un bâtiment assez éloigné du bâtiment de cours habituel, alors qu'il n'y avait rien qui le nécessitait, donc l'idée, c'est de les rapatrier au maximum hors cours d'ateliers forcément. Et puis après on se rend compte que les résistances elles ne sont pas forcément là où on peut l'imaginer. Il y a eu un fait marquant, c'était au brevet. On a organisé le brevet l'année dernière et un collègue de Segpa qui est arrivé et les professeurs du collège classique ne le connaissaient pas alors qu'il était dans l'établissement depuis 10 ans. Ça m'a posé beaucoup de questions et là, le projet, c'est de rapatrier en fait la salle des professeurs qui existe encore en Segpa vers la salle des personnels classiques et la résistance est plutôt du côté des professeurs de Segpa qui ont l'impression qu'on leur enlève quelque chose plutôt qu'on les intègre. Donc ça demande beaucoup de de RH.

Que signifie la notion d'inclusion scolaire pour vous ? Est-ce qu'elle concerne tous les acteurs de votre établissement uniquement une partie, comment la voyez-vous ?

Dans l'idéal, il faudrait que chacun soit conscient de la nécessité de l'inclusion. On fonctionne un peu par vague parce qu'en fait c'est les personnes qui sont les plus en contact avec les élèves qui nécessitent un effort d'inclusion, qui vont eux-mêmes faire l'effort et puis ensuite ça diffuse. Mon rôle en tant que chef d'établissement, c'est que chacun agrippe cette problématique. Et comme j'ai dit précédemment, ça nécessite une pédagogie sans doute spécifique, mais qui peut sourdre pour d'autres élèves qui ne sont pas forcément strictement dans le champ de l'inclusion mais qui ont des difficultés diverses et variées. Donc, pour moi, l'inclusion est dans la loi, hein, ça concerne tous les personnels de l'établissement et à force de de le dire et de le proclamer, ça, ça finit par s'entendre. Après, il y a toujours une grande

résistance. Enfin, il existe des personnes qui résistent en fait, ce que l'on peut concevoir parce que la charge qui pèse sur les épaules des professeurs s'est quand même drôlement alourdie avec l'intégralité des protocoles à mettre en place. Dans une classe, on peut avoir 5-6 traitements différents selon les élèves et leurs besoins donc ça reste compliqué mais on avance.

Justement, vous l'avez un peu évoqué mais comment agissez-vous pour faciliter la démarche inclusive au sein de votre établissement ? Comment valorisez-vous les enseignants ? À quel moment ? Est-ce qu'il y a des rémunérations ? Est-ce qu'ils sont mis en avant dans de la communication ? Comment vous pouvez agir dessus ?

Alors j'essaye de normaliser les choses donc. Il y a un principe qui est un peu paradoxal, parce que mettre en avant, c'est dire que c'est un peu exceptionnel et on souhaiterait que ce soit naturel. Donc il faut trouver le juste milieu en fait, le la juste mesure entre la considération du travail classique est bien fait et quelque chose qui est hors des sentiers battus. Donc on est sur une ligne de Crête en fait, à cet endroit-là. Je discute beaucoup avec eux. La démarche que je mets la plus en place, c'est d'essayer de mixer les publics quand il y a une action qui est faite, alors évidemment l'inclusion ne concerne pas que les élèves de Segpa, mais par exemple, à chaque fois qu'on a une action artistique, on essaie de de d'associer une classe de Segpa avec une classe de 3e classique pour qu'ils travaillent ensemble. Là, le dernier exemple en date, c'est lettres de verre avec un plasticien et un designer. Il y a une classe de Segpa qui est partie prenante du projet et est mixée intégralement dans tous les aspects de la démarche. Les travaux sont exposés au ■■■■, ça valorise la filière et ça explique qu'on peut travailler ensemble dans le même objectif. Il n'y a pas de rétribution particulière pour les profs qui incluent, mais on essaie de mettre en place des formations pour éviter qu'ils soient en difficulté par rapport à ça. Néanmoins, au moment de la DHG, c'est le cas maintenant par exemple, je discute avec mon collègue directeur de Segpa et lui demande de me faire une proposition par rapport à ses souhaits d'organisation, inclusive notamment et après j'arbitre en fonction des possibilités. Après, au sein de l'établissement, on essaie de créer des conditions de travail que je qualifierai d'agréables. On a par exemple cette année une proposition de moments de sophrologie pour les enseignants par une de nos infirmières qui est diplômée dans ce domaine. Cela existait déjà pour les élèves dans le cadre de la préparation aux examens, j'ai trouvé intéressant dans le contexte délicat que nous traversons aujourd'hui de l'étendre aux équipes éducatives. Je n'en ai pas parlé jusqu'ici mais nous sommes très présents sur internet et sur les réseaux également. Le page d'entrée internet était datée, j'ai entrepris de la moderniser, c'est la mission d'une AED depuis l'an dernier et je gère moi-même le compte twitter de l'établissement en postant très régulièrement les actions entreprises donc comme je disais nous ne sommes pas sur de la valorisation mais sur de la communication je dirais positive, efficace, actualisée.

Selon vous, d'une manière plus large. Quel est le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans la construction de la démarche inclusive au collège, dans la gestion des élèves, e à besoins éducatifs particuliers et plus largement au sein de de votre EPLE ?

En fait, je le considère comme une personne ressource très forte au niveau pédagogique parce qu'il est formé, il a des diplômes, qui reconnaissent son caractère d'enseignant spécialisé. Ce n'est pas ma valence au départ, donc moi, en tant que chef d'établissement, je pilote et je m'appuie sur des personnels qui ont la connaissance. Pour tracer un parallèle, je suis bien incapable de réaliser un budget d'établissement pour autant, c'est un acte de l'ordre. De la même manière, il est de mon devoir et de mon rôle et de mon envie de développer des pédagogies un peu innovantes. Mais la compétence n'est pas forcément là parce que je ne suis pas enseignant spécialisé, donc ça va être ma première ressource quand on souhaite mettre en place des choses un peu plus pointues en en Segpa et puis, au global sur l'inclusion, c'est à dire que quand des professeurs peuvent me voir avec leur lot de questions je les renverrai fréquemment vers le directeur adjoint en charge de la Segpa pour qu'il y ait un dialogue qui s'engage. Soit des autoformations, des webinaires, des livres à lire ou juste une, un, un dialogue pour ce qui est ce qu'on peut mettre en place en fait. Je sais que le directeur réunit régulièrement les équipes pour proposer des pistes. Donc, au sein de la structure, c'est de cette manière que je vois son rôle, voilà.

D'accord, très bien. Et puis pour conclure, y-a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?

Je pense qu'on a balayé pas mal de sujets mais je veux juste insister sur un point. Les élèves qui sont à besoins éducatifs particuliers, qui sont en Segpa ou ailleurs, nécessitent une pédagogie qui est forcément un peu plus pointue et parfois adaptée. Et on a parfois l'impression que c'est quelque chose qui leur est spécifique en fait. Moi je crois au contraire que c'est là où il y a une vraie innovation, parce qu'on a des élèves qui, parfois, sont éloignés de la chose scolaire, manquent d'appétence, ont des compétences qui demandent à être confirmées pour aller plus loin et la pédagogie qu'on met en place, là, elle est tout à fait transférable, quelle que soit la catégorie d'élèves qu'on a face à soi et en particulier

dans les classes de collège, tout à fait classiques, on a des élèves qui parfois ont des temps de vie, un peu compliqué où accumulé des déficits pour des raisons diverses et variées, encore plus en ce moment avec la crise pandémique. Ils ont parfois été livrés complètement à la famille qui n'avait pas toujours les moyens de les accompagner et je pense que cette pédagogie, elle est étendable partout, c'est vraiment un laboratoire pour tous les élèves en fait.

Donc le directeur pourrait être force de proposition pour former des enseignants qui pourraient transférer après cette pédagogie à n'importe quel élève en difficulté.

Oui, oui, et dans le cadre de ce que je disais, tout à l'heure dans le cadre de l'établissement apprenant, on a encore quelques pas à franchir. C'est à dire qu'on est un établissement qui réfléchit déjà sur lui-même et ses structures, et les choses à mettre en place. Alors par exemple, un groupe de travail sur la revalorisation de la filière [REDACTED] On pourrait avoir un groupe de travail sur l'amélioration de l'image de la segpa par exemple, ce serait envisageable. Mais ce qui nous manque, c'est une formation à l'interne. En fait, le projet de formation de l'établissement est encore en souffrance et dans le système scolaire français au-delà de notre établissement, on n'a pas tellement l'habitude du partage entre pairs et je pense qu'il y a énormément de choses à apprendre de la part des enseignants spécialisés et du directeur de Segpa. Il a déjà engagé des choses, proposé des réunions de travail mais qui méritent d'être développées à l'ensemble de l'établissement donc on pourrait tout à fait envisager une formation globale à l'interne.

Merci à vous

Je vous en prie.

ANNEXE III : Retranscription entretien directeur adjoint chargé de Segpa A

Pouvez-vous vous présenter, me décrire votre parcours jusqu'à votre arrivée dans l'établissement ?

Je suis PE à l'origine. J'ai été nommé en Segpa sans être spécialisé donc en T1. Je ne savais même pas ce que ça voulait dire Segpa, on n'en parlait pas l'IUFM. Donc j'ai fait mon année, c'était assez loin de chez moi. J'avais 1h30 de route, donc l'année d'après, j'ai demandé un poste de brigade à [REDACTED]. J'ai eu des remplacements longs en ULIS et c'est l'année où j'ai été inspecté, ça s'était très bien passé. La fibre ASH est arrivée à ce moment-là. Dès qu'il y avait un remplacement dans le spécialisé, il était pour moi et du coup, je me suis dit, quitte à faire du spécialisé, autant passer le CAPA-SH et puis redemander une segpa. Donc après mes 2 ans brigades, je suis devenu PE spé. Et puis, en voyant ce que faisait ma directrice, ça a fait sens pour moi et je me suis dit pourquoi ne pas essayer de faire fonction puis entretien pour Suresnes et DDEAS il y a quelques années et me voilà.

Vous pouvez vous me décrire la segpa de de votre établissement ? Le nombre d'enseignants, division des. S'il y a des dispositifs, des partenariats.

Alors, nous sommes dans un collège classé REP+ et en cité éducative. On est à [REDACTED] élèves environ dont [REDACTED] pour notre structure. On cumule les difficultés ici, on a des familles avec qui on a du mal à créer du lien, des élèves en grande précarité sociale et intellectuelle. Je vous vois venir, vous allez me parler d'inclusion. Ici, l'avantage c'est qu'on n'a pas besoin d'expliquer aux parents qu'il va y avoir des pré-orientés dans la classe de leur enfant. Ça se fait assez naturellement. Les résultats aux évaluations 6ème sont très faibles. Les élèves en difficulté ne sont pas qu'en Segpa (sourires). Mais paradoxalement les équipes sont relativement stables, ce qui pourrait être interprété comme une envie commune d'avancer, je ne le vois pas tous les jours sur le terrain (rires). On bénéficie d'un réseau de transport efficace avec le tramway qui nous permet une mobilité pouvant contrer l'immobilisme culturel. On a aussi une ULIS avec qui on n'échange pas assez selon moi. En ce qui nous concerne plus particulièrement, en Segpa on a des élèves de la 6e à la 3e. Mes 6e sont complètement inclus sur 2 classes. En termes d'enseignants, dans mon équipe Segpa, il y a un PLP habitat avec CAPPEI et une PLP vente. Pour les professeurs des écoles, j'ai deux PE anciens, [REDACTED] et [REDACTED] qui sont spécialisés et j'en ai une 3e qui est actuellement en formation CAPPEI. J'ai une PE donc [REDACTED] qui est diplômée à 50% cette année. De ce fait, on nous a octroyé un PLC de maths pour faire des heures en Segpa. On nous a dit qu'il n'y avait pas l'autorisation d'ouvrir l'enveloppe pour recruter en premier degré. Au début, ça fait un petit peu peur parce qu'on se dit qu'il va faire du français de l'histoire... Puis bon, finalement, ça se passe très bien. Moi je lui avais donné plusieurs cours, je lui ai proposé de l'accompagner et puis il a été aussi nourri par les collègues de manière informelle entre deux portes et d'un côté plus pédagogique en réunion de synthèse ou pendant la réunion REP+. Peut-être un futur personnel ressource CAPPEI (sourires). Donc ça se passe très bien et j'ai aussi une autre PE qui vient compléter le temps où madame [REDACTED] est en formation à l'ESPE de [REDACTED]. Donc, il faut quand même souligner que je suis chanceux avec 3 spécialisés et une en passe de l'être. Après, c'était les partenaires, c'est ça ? Alors en partenaires, on travaille avec le lycée [REDACTED] avec qui on met en place chaque année une semaine d'immersion. Ensuite, les années précédentes, on travaillait régulièrement avec l'IME du secteur. On faisait des inclusions d'élèves d'IME en atelier ou dans quelques cours et aussi pour la préparation au CFG. Cette année, la direction m'a informé qu'ils étaient beaucoup plus jeunes, donc pour les inclure en atelier ce n'est pas pratique et ils n'ont pas l'âge pour le CFG. Pour les partenaires extérieurs, il y avait beaucoup d'interventions du Sessad au sein des classes ou dans des lieux différents précédemment mais aucune cette année. J'en oublie peut-être mais voilà.

Les enseignants intervenant en Segpa, participent-ils à certaines instances du Collège ?

Alors j'ai deux PE qui participent régulièrement. A tour de rôle ils siègent au conseil d'administration, sont présents dans des commissions. Les PLP par contre ne souhaitent pas participer plus que ça aux réunions. Ensuite, les enseignants qu'on a à mi-temps, je les laisse digérer la formation et la nouvelle tournure de carrière. Je ne les sollicite pas beaucoup.

Pouvez-vous me présenter rapidement ? Le projet de fonctionnement de la Segpa, s'il y en a un, et les grands axes du projet d'établissement ?

Alors le projet d'établissement est en cours de réécriture, la direction souhaite le réécrire en utilisant l'évaluation de l'établissement cette année. On a d'ailleurs pas mal de réunions à ce sujet en ce moment. Pour notre projet de fonctionnement, j'ai trois axes qu'il faudra sûrement repenser en fonction du nouveau projet. Mettre en place des parcours ambitieux pour les élèves, un objectif étant la préparation au DNB pro, on essaie de mettre en place de la co-intervention en 3e pour les sciences d'ailleurs, l'engagement dans une démarche de développement durable et les parcours inclusifs. En termes de lutte contre le décrochage scolaire, on travaille avec la MLDS du lycée [REDACTED].

Ensuite, c'est surtout travailler autour de l'orientation, un des points, si ce n'est le point fondamental, par rapport au décrochage scolaire parce que les élèves qui arrivent au LP sans une orientation choisie décrochent quasiment systématiquement. Quand je suis arrivé ici, il faisait 2 stages de 3e, 2x3 semaines et moi j'ai fait en 3x2 semaines pour essayer de leur trouver un stage supplémentaire et s'ouvrir le champ des possibles. On va aussi visiter, sur nos moyens propres, des lycées professionnels en plus des stages d'immersions proposées par la circonscription. En termes d'autonomie dans les transports, j'ai aussi mis en place le projet [REDACTED] que j'utilisais déjà en tant qu'enseignant avant. L'un de mes objectifs est une orientation ambitieuse. On a la chance d'avoir un réseau de transport intéressant mais les élèves ne cherchent pas plus loin que leur secteur donc il faut aussi développer les projets. La circonscription est étendue, ça peut être un désavantage comme un avantage en permettant des recherches de stages plus éloignées et une orientation post 3ème plus ambitieuse.

Pouvez-vous me parler de la démarche et de l'organisation inclusive dans votre établissement ? Est-ce qu'elle concerne dans les pré-orientés ou le cycle 4 en fait partie. Pour quelle raison vous avez opté pour ce fonctionnement ?

Alors, tous les pré-orientés sont en inclusion à 100% sur deux classes. Un PE spécialisé est en co-intervention constante avec les PLC en français et mathématiques. Ça fait quelques années qu'ils ont l'habitude de fonctionner ensemble, c'est l'avantage d'une équipe stable. Ils forment ce que j'appellerai un noyau. La démarche inclusive a été mise en place très tôt ici, à la rentrée 2015 après la loi de 2013 je crois donc il y a eu plusieurs expérimentations, ajustements pour arriver au fonctionnement actuel. Il faudra demander à [REDACTED] qui est là depuis une dizaine d'années et qui a démarré l'inclusion. Après ans les autres disciplines en 6ème, ils sont seuls. Sur les autres niveaux, on fait de l'inclusion au cas par cas. A Suresnes, ils diront sûrement que c'est de l'intégration mais je ne veux pas mettre en difficulté et les élèves, et les PE et les PLC. Donc là, cette année, on a réduit à cause de la demande de non-brassage due à la situation sanitaire mais sinon les années précédentes j'en avais beaucoup. On fonctionnait un peu comme une Ulis avec parfois, lorsque les moyens le permettent une co-intervention PE/PLC. Puis ensuite, en début d'année, on fait le point avec les enseignants, en réunion de de synthèse sur ceux qui seraient susceptibles de pouvoir suivre en en inclusion donc à ce moment-là par rapport à la liste, aux élèves que j'ai et aux emplois du temps, moi je vais à la rencontre des enseignants et on essaie de construire un emploi du temps d'inclusion. À ce moment-là, donc, je fais un emploi du temps individualisé. Ça ressemble à un petit contrat où je mets l'emploi du temps et je fais signer par la famille et l'élève en preuve d'engagement. On fait le point régulièrement. Et puis je laisse aussi l'emploi du temps à la vie scolaire pour qu'il puisse voir où sont les élèves. Avant, les modifications avant, je ne les faisais pas, mais maintenant je les fais dans Pronote, ça avance. Après, il y a des retours en arrière possible quand c'est trop compliqué. On arrête un moment, on voit si on peut reprendre. Il n'y a rien de figé quoi.

C'est une démarche qui est sans cesse évolutive. Il faut l'évaluer pour pouvoir l'ajuster.

Voilà, ce n'est pas du tout pour rien. L'inclusion à tout prix non merci. Là par exemple, il y a un élève de 5ème segpa en inclusion complète en ordinaire. Les professeurs ont dû te parler de [REDACTED]. Donc en fait, c'est un élève qui était pré-orienté l'année dernière en inclusion complète. Il a été orienté en 5e segpa par la CDO. On a monté le dossier, l'élève et la famille étaient au clair lorsque je les ai rencontrés l'année dernière. Sauf qu'au début d'année, il a eu un gros malaise par rapport au fait d'être scolarisé en 5e segpa et il l'a exprimé en indiquant qu'il souhaitait poursuivre en 5e ordinaire. On en a discuté avec l'équipe et on a proposé un emploi du temps où il était quasiment tout le temps dans une autre 5e avec des retours, quelques retours chez nous pour pouvoir l'aider sur ses difficultés. Et puis, on a posé également des engagements, un contrat avec les enseignants concernés. Et puis il s'est rendu compte que pour certaines disciplines c'est peut-être un peu trop difficile pour lui pour, justement, qu'il accepte ces retours en segpa et qu'on puisse justement maintenant caler ses inclusions par rapport à ses compétences et ses difficultés.

Comment parvenez-vous à engager des nouveaux personnels, PE, PLP PLC et à maintenir leur engagement dans la démarche inclusive ? Sont-ils ouais sont-ils choisis, volontaires ? Est-ce qu'on leur impose ?

Je n'impose rien parce que je pense que si tu imposes les choses et sans aider, forcément ça va mal se passer et le gamin va le ressentir et puis au bout de 3 semaines, il va être dans mon bureau avec toute son incompréhension, sa tristesse. Moi il m'est déjà arrivé il y a 2,3 ans d'avoir un élève ici en pleures parce qu'il voulait arrêter l'inclusion parce qu'il ne se sentait pas bien.

Un élève pré-orienté ?

Non, un élève de 5e segpa qu'on avait inclus en physique-chimie. Il faut que ce soit construit et puis qu'on discute ensemble, qu'on fasse le point régulièrement. Moi j'ai ma porte est toujours ouverte à côté de la salle des profs.

Justement comme ça je les vois passer tous les jours, j'essaie de créer un lien. Dès qu'il y a un souci, ils font ou je fais un petit crochet. Là par exemple, j'ai la professeure d'Anglais, professeure principale de la 5e de l'élève de segpa en question qui vient régulièrement. "On m'a dit que c'était difficile dans cette discipline. Je vais revoir avec [REDACTED], comment ça se passe ? ..." On fait le point. C'est l'avantage d'avoir son bureau ici et pas à l'administration. Après le gros inconvénient, et on s'éloigne un peu du sujet, quoique, c'est que je ne suis pas au cœur du centre de prise de décisions de l'établissement. On parle souvent du DACS comme membre de l'équipe de direction à part entière en formation. On est ici sur une unité de direction. Le principal est sur deux établissements. Lorsqu'il parle de son équipe de direction, je suis parfois oublié même si je suis associé à toutes les réunions, invité à toutes les instances et reconnu par tous les enseignants et personnels. Pour proposer des orientations, des idées je dois me déplacer.

Comment présentez-vous la démarche pour convaincre les équipes pédagogiques ? Utilisez-vous des outils, des présentations ?

La démarche, c'est donc en début d'année déjà, à la pré-rentree puis en réunion REP+ qu'on a chaque semaine. Je fais un petit point sur l'inclusion scolaire. J'explique qu'ils seront forcément confrontés à la difficulté scolaire puisque tous les élèves en difficulté ne sont pas orientés en segpa. Il est préconisé dans la circulaire académique que la pré-orientation Segpa doit relever d'un caractère exceptionnel donc des élèves en difficulté scolaire, ils en ont dans leur classe. Donc en fait justement prendre nos élèves et puis aussi bénéficier des conseils des enseignants spécialisés, des personnes ressources, ça sera bénéfique pour eux et à l'avenir. Il faut, entre guillemets, pas le vendre comme ça, mais presque.

Leur expliquer qu'ils vont pouvoir transférer les acquis d'un fonctionnement inclusif pour prendre en compte la diversité des autres élèves.

C'est exactement ça. Parce que quand tu arrives ici, tu t'es déjà REP+, tu as des gamins qui ne sont pas faciles et tu dis aux enseignants "Je vais te rajouter deux ou trois gamins en grande difficulté". Voilà, si ce n'est pas forcément une fibre chez eux, ils vont se dire, c'est du travail en plus alors que justement, il faut leur montrer qu'ils ne sont pas tous seuls et que les billes qu'ils vont pouvoir attraper, ça leur servira et ça leur servira à d'autres élèves.

Merci. Comment maintenez-vous l'engagement de ce que vous avez nommé noyau sur la durée ? Comment les accompagnez-vous ? Est-ce qu'il existe une mémoire inclusive ?

Le tenir sur la durée, c'est justement faire le point avec eux. Et puis écouter, quand ça ne se passe pas bien, rectifier les choses et pas leur dire, on l'a inclus à l'année, vous allez souffrir avec lui.

Donc c'est de ne pas être figé, de communiquer régulièrement et de faire un point, d'analyser ce qui est fait.

C'est ça exactement, écouter écouter, et puis si on peut leur donner une solution par rapport à leurs difficultés. Je leur dis, "allez on va essayer de faire comme ça ou on continue au moins jusqu'au vacances. On ajustera après." C'est ça qui fait que d'année en année, ils disent oui. Et quand je vais les voir, "au fait j'ai 2 élèves à proposer en inclusion" c'est souvent "Oui, pas de problème, tu peux me les mettre".

Et par quel moyen ça peut être valorisé ? J'ai compris que la communication ici était primordiale, mais attribuez-vous des nouvelles responsabilités aux enseignants qui s'engagent, s'orientent-ils après vers le CAPPEI ?

Je pense que c'est ça aussi. C'est un premier point dans la spécialisation. Par exemple, il y a une enseignante en français qui inclus deux élèves de 3e segpa avec qui j'ai commencé parce que, à la base, c'était les emplois du temps qui collaient le mieux par rapport au sien, cette année donc, j'avais demandé pour 2 élèves, elle m'a dit OK, pas de souci. Et là, dernièrement, elle a eu son entretien de carrière avec son inspecteur et elle a évoqué le fait de vouloir se spécialiser.

Donc oui, c'est le résultat d'une démarche engagée il y a quelques temps.

C'est ça.

Et comment sont accompagnées les équipes éducatives pour les faire monter en compétence et permettre une meilleure accessibilité pédagogique ? Comment c'est structuré dans l'année ?

Alors, comme je disais au début de l'entretien. J'ai la chance d'avoir des profs diplômés donc les PLC montent en compétences à leur contact. Les moments de co-intervention qu'on essaie de rendre le plus nombreux sont précieux.

Après c'est vrai que [REDACTED] mon prof spécialisé qui est là depuis le début de l'inclusion me dit parfois qu'il fatigue, il a dû t'en parler. Pour les profs du collège, le noyau d'enseignants en inclusion est constitué et bouge peu chaque année. Si je voulais faire adhérer plus, il faudrait, comme je disais aller à leur rencontre, échanger, convaincre. On n'a pas encore de plan de formation sur ce sujet parce que c'était pas utile mais on aurait les moments comme la réunion REP + et les personnels pour les construire sans problème.

Est-ce que ouais est ce que l'heure de synthèse et de coordination a une place privilégiée par rapport à l'inclusion ?

Alors, lors de synthèses, j'ai déjà invité des PLC, mais après ils ne viennent pas forcément. C'est sur l'heure du midi, il n'y a pas d'heure sup, il n'y a rien du tout. Après effectivement je pourrais en fonction de l'investissement dans ces réunions peut être rémunérer en HS si j'en ai mais je pense que ce n'est pas la bonne démarche. Comme je viens de le dire que c'est plutôt dans la co-construction que ça se joue, ils se forment l'un l'autre indirectement. Après je pense qu'il faut aussi réussir à préserver le ou les PE qui accompagnent cette inclusion. Ce n'est pas eux de tout faire donc à l'avenir, si je vois une fatigue importante s'installer, ce sera mon rôle de proposer autre chose. Cette formation entre pairs, c'est un peu ce qu'on m'a demandé quand j'étais enseignant dans une segpa pilote pour la 6ème inclusive il y a 8,9 ans. On nous avait aussi un peu vendu qu'en tant qu'enseignant, on allait former nos collègues du collège mais indirectement. On avait été accompagné les deux premières années par l'inspection je crois mais pas beaucoup plus.

Organisez-vous les réunions inclusives avec les différents corps d'enseignants pour présenter les bilans des analyses d'évaluation ?

On le fait mais pas de manière structurée. On dit "tiens, on va faire un point sur tel ou tel élève. Qu'est-ce que t'en penses ?" ou via Pronote ? On fait des points, des bilans plutôt que de se réunir autour d'une table dire "Alors, on en est où ?"

Est-ce qu'il y a des enseignants qui sont demandeurs d'aide ? Est-ce qu'ils verbalisent des besoins d'accompagnement ? Est-ce qu'ils vous sollicitent ?

Oui quelques-uns, mais pas tous mais c'est toujours les mêmes qui sollicitent et après il n'y a pas de souci. Ce n'est pas qui sont en difficulté c'est qu'au contraire ils aimeraient encore aller plus loin.

D'accord, oui, oui, je comprends. Ce sont déjà des enseignants engagés.

Alors que j'ai vu des enseignants en difficulté qui ne viennent pas forcément demander de l'aide. Tu vois ce que je veux dire ? Ils pourraient rester dans la difficulté en se voilant la face alors qu'il y a des enseignants pour qui ça se passe super bien et puis qui viennent quand même pour ajuster leurs propositions pédagogiques.

Est-ce qu'il y a des enseignants qui ont souhaité arrêter la collaboration, l'accueil des élèves de segpa, la co-intervention ?

Oui, par exemple, en physique-chimie à un moment. On avait commencé pour une 4e en milieu d'année puisque c'est son souhait et qu'il était validé par l'analyse de ses compétences par l'équipe sauf que l'enseignante a, au bout d'un moment voulu arrêter. Elle m'avait dit qu'elle préférerait avoir un élève qui avait fait tout le cycle avec elle sauf que quand on a des élèves qui arrivent en cours d'année de faire des fois, on ne peut pas anticiper. Sinon après je n'ai pas eu de mauvaise surprise. On vient nous dire quand c'est trop difficile, on fait le point et puis voilà, mais pas de "ah non non, j'en veux plus."

D'accord. Êtes-vous coordonnateur PIAL ? Si oui, pouvez me parler de votre fonctionnement et est-ce que sa gestion vous permet de mieux appréhender la scolarisation inclusive des élèves de Segpa en situation de handicap ?

Alors oui, je suis coordo PIAL. En fait, le coordo fait tout, donc il ne se limite pas forcément à organiser les emplois du temps. Ça prend quand même pas mal de temps. J'ai une AESH qui accompagne en Segpa sur 2 élèves de 3e 6h. Donc après voilà, l'impact sur la segpa est limité. L'avantage que je vois est de rencontrer plus d'enseignants de collège pour faciliter après une collaboration future.

Quelles difficultés ou obstacles ? Rencontrez-vous dans la mise en œuvre de projets inclusifs ? Est-ce qu'il y a des résistances ? Avez-vous constaté des difficultés chez des enseignants ou chez d'autres membres de l'équipe éducative ?

Pour certaines sorties comme le cinéma par exemple, il m'est déjà arrivé de devoir rappeler que la segpa faisait partie du collège. C'était pas qu'on ne voulait pas d'eux, c'est que des fois ça passe à la trappe, ça peut arriver. C'est rare, mais ça arrive. Comme la mention du directeur de segpa dans l'équipe de direction (sourires).

Justement comment agissez-vous pour faciliter la démarche inclusive au sein du collège en général ? Quel est votre rôle au sein de l'équipe de direction ? Le chef d'établissement, que vous sollicite-t-il ?

Comme je l'ai dit avant, je suis inclus dans toutes les réunions. En fait, il faut s'intégrer soi-même et répondre aussi aux enseignants. Je fais plein de choses qui ne sont pas de la segpa. Par exemple, quand un prof me demande de changer une heure pour éviter une permanence, je regarde si c'est possible. J'informe quand même la principale adjointe. Mais il faut en fait, il faut s'occuper de l'ensemble du collège. Si on veut être inclus, il faut aussi s'inclure soi-même. Et même, je dirais aussi parfois, aller de l'avant, par exemple quand il y a un élève décrocheur en 3e, quand tu entends qu'il est difficile de le raccrocher mais qu'il a un projet pro dans le bâtiment, je propose de découvrir nos ateliers. Il faut aussi ouvrir ses portes.

Vous l'avez brièvement évoqué pendant l'entretien mais j'y reviens, selon vous, le directeur de Segpa peut-il proposer une stratégie de formation axée sur l'accessibilité pédagogique ? Si oui, comment vous pouvez l'imaginer, est ce que ça peut être son rôle ou le rôle de la structure ?

Ça peut être son rôle en tant que personne ressource et animateur pédagogique et je vais devoir y venir. J'en demande beaucoup à mes enseignants et tout ne peut pas reposer sur leurs épaules. Après je pense que c'est un travail d'équipe, je pense, il ne faut pas voir le directeur comme le fer de lance de l'inclusion mais travailler avec son équipe de spécialistes. Voilà, je pense que, ça peut être un maillon fort, mais il doit aussi toujours s'inscrire dans l'équipe de direction. Ça dépend de chaque établissement, le plan de formation se construit en équipe de direction. A une échelle inférieure, on a déjà proposé pendant des déclinaisons en ateliers pendant des réunions REP+. Je n'ai pas encore fait mais je pourrais aussi utiliser le conseil pédagogique pour toucher davantage de monde.

Comment évaluez-vous l'impact de la démarche inclusive de votre établissement ? Avez-vous participé à l'autoévaluation des établissements ? Si oui, la scolarisation inclusive a-t-elle été évoquée ?

On regarde derrière nous chaque année. On essaie de garder ce qui a fonctionné, de modifier le reste. Mais chaque élève est différent, ce qui marche avec l'un peut dysfonctionner avec l'autre. Chaque enseignant est différent et je dirais même, un même enseignant peut avoir des jours moins bien et vu l'investissement demandé pour faire marcher l'inclusion, on se doit de les accompagner. Donc pour résumer, je pense qu'il n'y a pas de méthode miracle, on doit adapter en fonction de l'humain de l'année, du contexte et toujours pour la réussite de l'élève. Et c'était l'autoévaluation c'est ça ? Euh on est dedans cette année, on a des réunions. Pour l'instant c'est le début. Je ne peux pas en dire plus.

Merci y a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?

Je rajouterai que l'inclusion est une affaire de personnes et d'une année sur l'autre, ça peut énormément changer. En fait, ça part d'en haut. C'est aussi une volonté du chef d'établissement. Il faut que ce soit un axe fort et que tout le monde soit partie prenante parce que sinon parce qu'on ne peut pas la faire dans un coin uniquement.

Et donc là l'idée peut être, on parlait d'auto-évaluation et du projet d'établissement qui est en cours de réécriture, ce serait qu'elle apparaisse comme un axe majeur ?

Justement oui. Il faut que ce soit vraiment écrit dans le projet d'établissement, dans le projet de fonctionnement segpa, pour se référer à un texte de référence, que les personnes soient aussi impliquées dans le projet et que ce ne soit pas que le directeur de segpa. Et parfois, un changement de chef d'établissement permet de relancer la machine

Très bien, je vous remercie.

Merci

ANNEXE IV : guide d'entretien enseignants

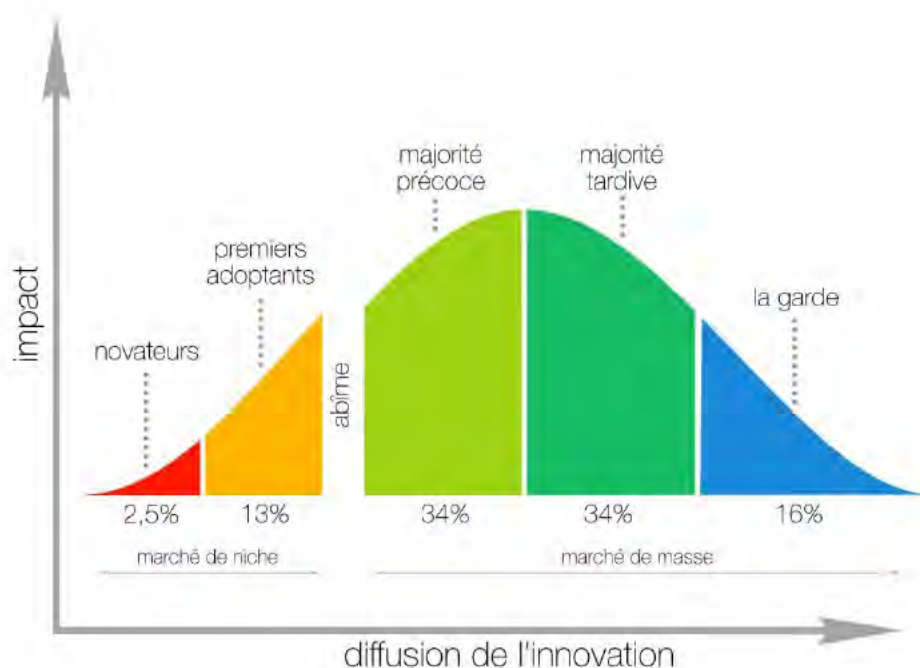
Ce que je veux savoir ?	Pourquoi je veux le savoir ?	Quelles questions vais-je poser ?	Relances éventuelles
1) Prise de contact	Connaître le parcours des enseignants, leurs valeurs et priorités pour l'école	Pouvez-vous vous présenter professionnellement et présenter votre parcours jusqu'ici ?	- Quel est votre corps d'appartenance ? - Quelle est votre ancienneté ? Etes-vous spécialisé ? Depuis combien de temps êtes-vous dans l'établissement ? - Quel est votre parcours professionnel ? - Quelles valeurs vous paraissent-elles essentielles concernant l'école et les élèves ?
2) Informations générales sur la structure	Connaître la place de la structure Segpa dans l'établissement	Quelle place occupe la structure Segpa dans l'établissement ?	- Est-elle une structure à part ou une partie de l'établissement ? - Existe-t-il des échanges entre le collège et la Segpa ? - Quelle image at-elle au sein du collège ?
3) La notion de scolarisation inclusive	Connaître le sens que donne les enseignants à la notion d'inclusion	Que signifie la notion d'inclusion scolaire pour vous ?	- Qui sont les jeunes ou les élèves concernés dans votre établissement ? - Pensez-vous qu'elle concerne tous les acteurs de votre établissement ? - Selon vous, quels sont les principaux objectifs poursuivis autour de ces inclusions ? - Demeure-t-elle une réponse à une commande institutionnelle ? Une innovation par rapport à une évolution sociétale ? Un besoin transférable à l'ensemble de la communauté éducative ?
4) Connaître les organisations inclusives auxquelles les enseignants participent	Connaître les choix d'organisations inclusives privilégiées	Pouvez-vous me présenter la démarche et l'organisation inclusive de votre établissement ?	- Quelles organisations avez-vous choisies pour inclure les élèves de Segpa ? Pour quelles raisons ? - Concernent-elles tous les élèves de la Segpa ? D'autres élèves du collège ?
5) Mise en œuvre de la démarche inclusive par la personne au sein de l'établissement	Connaître les rôles et les places des acteurs dans les différentes actions inclusives de l'établissement	Pouvez-vous me décrire les modalités de mise en œuvre de la démarche inclusive que vous venez d'évoquer ?	- Comment organisez-vous les constructions de séances ? - Comment vous organisez-vous les temps de co-intervention ? - Selon vous, qu'est-ce qui pourrait caractériser une inclusion réussie pour les élèves de Segpa ?
6) L'engagement dans la démarche inclusive	Connaître les raisons d'engagement, les motivations à faire perdurer la démarche	Pouvez-vous m'expliquer les raisons pour lesquelles vous vous êtes engagés dans la démarche et quelles motivations vous avez à faire perdurer cet engagement ?	- Quel personnel vous a évoqué la démarche ? - Avez-vous été contraints, convaincus, volontaires ? Pour quelles raisons ? - Votre investissement est-il valorisé ? De quelles manières ? Est-ce un besoin selon vous ?
7) Place de la scolarisation inclusive dans les projets d'établissement et de fonctionnement Segpa	Connaître le degré d'implication des enseignants dans le projet de l'établissement et de fonctionnement Segpa (Circ. CAPPEI « contribuer à la mise en œuvre d'un projet d'établissement inclusif »)	Pouvez-vous me parler, si vous en avez connaissance, du projet de fonctionnement de la Segpa et du projet d'établissement ?	- La scolarisation inclusive des élèves de Segpa est-elle spécifiée dans le projet de fonctionnement de la Segpa ? - L'école inclusive est-elle spécifiée dans le projet d'établissement ? - Une communication engageante dans ces projets (axe fort du projet d'établissement par ex) vous semble-t-elle nécessaire ? Pensez-vous qu'elle permettrait d'engager plus de personnels et de faire accepter la démarche au plus grand nombre ?
8) L'accompagnement dans la démarche inclusive	Identifier les modalités d'accompagnement des enseignants et les besoins exprimés et identifiés	Comment êtes-vous accompagnés tout au long de l'année pour permettre une inclusion réussie ?	- Quels moments institutionnalisés (ou non) vous permettent de coconstruire ? Existe-t-il des moments qui ne sont pas assez optimisés ? Lesquels ? - Quelle est la place de la réunion de synthèse ? - Avez-vous été formés pour l'école inclusive ? Avez-vous déjà demandé des formations en lien avec la démarche ? (FIL, stages MIN, formation initiale...)

			- Quelle est la place du professeur des écoles spécialisé ? Est-il une ressource ? Pourquoi ? - Existe-t-il des moments de formation dans votre établissement ? - Existe-il des outils permettant de garder une mémoire inclusive (des actions, des besoins des élèves) Si oui, lesquels ?
9) Les difficultés et les freins	Identifier les difficultés et les résistances de la part des enseignants	Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien pour mettre en œuvre la démarche inclusive ?	- D'ordre pédagogique ? Organisationnel ? Relationnel ? Matériel ? -Y a-t-il des freins au sein de l'équipe de direction ? Si oui, pouvez-vous me dire de quel ordre ? -Avez-vous constaté des difficultés chez vos collègues enseignants ? Si oui, lesquelles ? Les enseignants vous font-ils part de certains besoins ? -Avez-vous constaté des difficultés chez d'autres membres des équipes ?
11) L'évaluation de la démarche	Comment la démarche inclusive est évaluée, analysée modulée ?	Comment évaluez-vous les impacts de la démarche inclusive de votre établissement ?	- Aujourd'hui, quel premier bilan tirez-vous du fonctionnement inclusif ? Quels sont les axes de progrès, selon vous ? - Pensez-vous qu'une démarche inclusive peut avoir un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ? Si oui, comment selon vous ? Et sur le collège ? Si oui, comment selon vous ?
12) Permettre à la personne d'ajouter quelque chose si elle le souhaite		Y a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir, ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?	Pensez-vous à des éléments que j'aurais omis d'évoquer permettant d'accompagner l'engagement des équipes pour une scolarisation inclusive réussie ?

ANNEXE V : tableau synthétique des entretiens réalisés

Académie	Circonscription	Etablissement A	Etablissement B	Etablissement C
Conseiller technique du recteur ASH (Non enregistré)	Inspecteur de l'Education Nationale ASH	Principale adjointe	Chef d'établissement	Cheffe d'établissement (Nommée depuis janvier suite à un départ en retraite)
Conseillère pédagogique Service de l'Ecole inclusive		Directeur adjoint chargé de Segpa	Directeur adjoint chargé de Segpa	Principale adjointe Directrice adjointe chargée de Segpa
		1 professeur des écoles spécialisé 1 professeur certifié de lettres modernes	Ancienne directrice adjointe chargée de Segpa	Focus groupe 1 professeur des écoles spécialisé 1 professeure certifiée de lettres modernes 1 professeur certifié de mathématiques
		1 professeur des écoles spécialisée	Focus groupe 3 professeurs des écoles (2 spécialisés et 1 en cours de CAPPEI) 1 PLP habitat titulaire du CAPPEI 1 professeur certifiée de mathématiques 1 professeur certifiée histoire géographie 1 professeur certifiée de SVT	1 professeur de technologie
Conseillère pédagogique ASH	1 PLP habitat titulaire du CAPPEI	Une professeure de lettres classiques		

ANNEXE VI : La loi d'Evrett Rogers (1962)



ANNEXE VII : Organisations inclusives 2021-2022 des 3 terrains d'enquête

		Collège A	Collège B	Collège C
Organisations inclusives 6^{ème}		Classes de référence Les 5 élèves pré-orientés (3+2) sont répartis dans 2 classes de référence hétérogènes allégées (21 et 22 élèves) sur la totalité de leur emploi du temps.	Classes de référence + groupes de besoins ✚ Les 8 élèves pré-orientés (4+4) sont répartis dans 2 classes de référence hétérogènes allégées (25 et 26 élèves) sur la totalité de leur emploi du temps. ✚ Alignement de 3 classes en français et mathématiques de 6 ^{ème} pour permettre des groupes de besoin	Classe de référence Les 9 élèves pré-orientés sont répartis dans une seule classe homogène de faible effectif (19 élèves) sur la totalité de leur emploi du temps. Ils sont regroupés avec les élèves notifiés Ulis en attente de place et les élèves en ayant vu leurs dossiers CDO refusés
Organisations inclusives cycle 4	5 ^{ème}	✚ 1 élève inclus à temps plein dans une classe de référence (retour en 5 ^{ème} Segpa pendant le module d'aides) ✚ 2 parcours individualisés réajustés toutes les périodes en réunion de synthèse		
	4 ^{ème}	4 ^{ème} : 3 parcours individualisés réajustés toutes les périodes en réunion de synthèse		
	3 ^{ème}	Alignement de la 3 ^{ème} Segpa avec une classe de 3 ^{ème} ordinaire en SVT et Physique chimie permettant des « inclusions » ponctuelles en vue du DNB série professionnelle	✚ Alignement de la 3 ^{ème} Segpa avec une classe de 3 ^{ème} ordinaire en SVT et Physique chimie permettant des « inclusions » ponctuelles en vue du DNB série professionnelle ✚ EPS : les élèves sont répartis dans 2 classes alignées avec 3 enseignants (2 PLC ; 1PE)	2 PLC (SVT et physique-chimie) rémunérés en HS (1h chacun/semaine) pour co-intervenir avec PE pour préparer DNB pro
Autres formes d'inclusions et projets		Collège au cinéma Nettoyons la nature Sorties culturelles communes	Projet [REDACTED] en lien avec la DRAC (classe de 3 ^{ème} ordinaire/classe de 5 ^{ème} SEGPA) Tous les projets proposés aux collégiens impliquent les élèves de Segpa	
Modalités d'interventions des enseignants		Co-intervention PE/PLC sur toutes les heures en français et mathématiques en 6 ^{ème}	Co-intervention PE/PLC sur toutes les heures de SVT et Histoire/géographie en 6 ^{ème} Groupes de besoin en 6 ^{ème} en français et mathématiques réévalués tous les 15 jours par les enseignants qui ont la main sur Pronote	Co-intervention PE/PLC dans toutes les disciplines en 6 ^{ème} sauf EPS Co-intervention en SVT et Physique/chimie en 3 ^{ème} 2x1h/semaine

BENSALAH	Baptiste	Session : 2022
Diplôme : D.D.E.E.A.S		
Titre du mémoire : Accompagner l'engagement des équipes pour une scolarisation inclusive réussie des élèves relevant des enseignements adaptés au collège : le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa Etude menée dans trois Segpa du département du Nord.		
Mots clés : inclusion – scolarisation inclusive – engagement enseignant – accompagnement des équipes pédagogiques – personne ressource – projet d'établissement – autonomie des établissements – leadership – pratiques professionnelles – conduite du changement – identité professionnelle – résistances – innovation – établissement apprenant.		
Résumé : La Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, confirmée en 2019 par la loi pour une École de la confiance, affirme l'ambition inclusive de l'École, posant le principe que l'école « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». C'est aujourd'hui à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'inclusion scolaire devient un préalable à l'objectif d'une société inclusive. La circulaire 2015-176 énonce que la Segpa est « une structure spécifique en vue d'une meilleure inclusion des élèves ». Actuellement, chaque enseignant doit donc, en pratique, accueillir et accompagner dans sa classe des enfants à besoins éducatifs particuliers. Au collège, ce changement de paradigme transforme les pratiques pédagogiques et bouleverse des identités professionnelles parfois marquées. L'objectif de ce mémoire est d'analyser comment le directeur adjoint chargé de Segpa peut accompagner l'engagement des équipes pédagogiques dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles face à cette injonction à réaliser l'Ecole inclusive. L'étude conduite dans trois collèges a permis grâce à des entretiens semi-directifs (conseiller technique du recteur, IEN ASH, chefs d'établissements, directeurs adjoints chargés de Segpa, CPC ASH et EI, 16 professeurs (PE, PLC, PLP)) d'observer une réelle volonté de prendre en compte la singularité de chaque élève et de tendre vers un fonctionnement inclusif mais a également mis en lumière des freins et des attentes. En ce sens, le directeur adjoint chargé de Segpa, membre de l'équipe de direction, dispose d'une légitimité, de ressources et d'une expertise pour, comme l'indique la circulaire de rentrée 2021, contribuer à parachever la transformation de l'École inclusive.		