MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

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

Session 2022

Rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA.

Enquête menée dans trois collèges avec une section d'enseignement général et professionnel adapté [redacted].

Mémoire présenté par

SAUVAGE Adrien

Introduction **1**

I. Ecole pour tous, égalité des chances et école inclusive. Place de la SEGPA dans le système éducatif français **3**

A. Ecole pour tous : le droit de savoir 3

B. Egalité des droits et des chances 4

C. L'Ecole inclusive : histoire et évolution des pratiques pédagogiques 6

1. L'Ecole inclusive : un nouveau concept ? 6

2. L'inclusion des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage 7

3. L'inclusion : une réflexion au sein même de l'espace classe 9

4. La différenciation au service de l'inclusion scolaire 11

D. La SEGPA : structure inclusive… Un oxymore ancré dans son histoire 13

1. Histoire de l'adaptation scolaire 13

2. La SEGPA de nos jours 14

3. Les différentes pratiques inclusives en SEGPA 14

II. Méthodologie et terrains d'enquête **15**

A. Description de la méthode d'enquête 15

B. Sur le terrain 17

1. Le département de [redacted] 17

2. Trois établissements du second degré 17

III. Traitement et analyse de données **19**

A. Contexte des établissements et recueil des pratiques sur le terrain 19

1. Collège 1 : Une jeune histoire inclusive 19

2. Collège 2 : L'inclusion en recul ? 21

3. Collège 3 : Une Segpa inclusive… à part ! 23

B. Le concept d'inclusion : des définitions variées 24

C. Impact des pratiques inclusives 26

1. La communication au service de l'image de la SEGPA 26

2. La SEGPA : structure ressource au profit du partenariat 27

D. Freins identifiés à la mise en œuvre de pratiques inclusives 30

1. Les moyens : le carburant des projets 30

2. Du manque de temps au besoin de concertation 30

3. Les résistances des professionnels 32

4. Les principales conclusions de l'enquête 34

IV. Le rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives **34**

A. Temps et temporalité : considérer un projet dans sa durée 34

B. Environnements et espaces. Reconsidérer la notion de frontière 36

C. Reconnaitre et valoriser les acteurs comme levier du changement 37

D. Impliquer la recherche… si possible 38

E. Favoriser les démarches collaboratives et constituer une communauté apprenante 39

Conclusion **42**

Bibliographie **44**

Introduction

En qualité de professeur des écoles spécialisé option F et directeur adjoint chargé de SEGPA faisant fonction, j'ai coordonné un projet inclusif pendant cinq ans dans deux SEGPA dans lesquelles j'ai exercé. Il a consisté en l'alignement horaire de toutes les classes du niveau sixième sur deux heures d'accompagnement personnalisé (français et mathématiques). Ainsi, des groupes de besoins ont été réalisés grâce à l'outil d'évaluation et de suivi des élèves *Openscol*. J'ai constaté que son élaboration était centrale dans une dynamique d'ouverture de la structure SEGPA. J'ai fait face à des difficultés de différents ordres mais ai pu mesurer l'impact positif qu'il générait pour les différents acteurs engagés, notamment et surtout les élèves.

La mise en œuvre de pratiques inclusives pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA, cadrée par la circulaire EGPA n° 2015-176 du 28-10-2015, existe sur le territoire national selon différentes modalités. D'une académie à une autre, au sein même de chaque académie, en fonction du contexte de chaque établissement public local d'enseignement, les dynamiques inclusives diffèrent.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, je me propose de questionner le : " Rôle du directeur adjoint chargé de la SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA."

De cette interrogation découle plusieurs questionnements :

Quels sont les bénéfices des projets inclusifs pour les différents acteurs, particulièrement les élèves pré-orientés en sixième SEGPA ? De manière générale, en quoi l'élaboration et le pilotage de pratiques inclusives supposent-ils une réflexion et un engagement des équipes autour de la différenciation pédagogique ?

La première hypothèse résulte de ces questionnements. Elle suppose que la réussite de tout projet inclusif dépend de l'implication de ses différents acteurs, de leur capacité à travailler ensemble et à s'adapter à de nouvelles pratiques pédagogiques (différenciation pédagogique, co-intervention…)

Elle s'est centrée sur la dimension collaborative de la démarche de projet.

La seconde hypothèse s'articule autour des questions suivantes :

Quelles réalités et pratiques effectives concernent le département [redacted] ? Quels sont les freins et les leviers pour leur réalisation sur le terrain d'enquête ?

Elle suppose que la réussite de tout projet inclusif dépend de la politique inclusive, du contexte et des moyens propres à chaque établissement public local d'enseignement.

Elle s'est centrée sur la notion de pilotage et de politique éducative.

La dernière question, dont découle le titre de ce mémoire ainsi que la dernière hypothèse, peut être considérée comme la question centrale, problématisée, qui guidera notre réflexion tout au long de l'analyse :

Dans quelle mesure le directeur adjoint chargé de la SEGPA joue-t-il un rôle décisif dans le pilotage et la coordination de pratiques inclusives pour les élèves de sixième pré-orientés ?

Ce questionnement suppose que le directeur adjoint chargé de la SEGPA, expert et ressource dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, peut favoriser la mise en œuvre de projets inclusifs à l'échelle de son établissement.

Cette hypothèse est centrée sur le rôle du directeur adjoint chargé de la SEGPA, sur sa capacité à lever les freins qu'il aurait identifiés et à manager une équipe pluri-professionnelle.

Pour présenter le résultat de mon étude, je ferai d'abord un éclairage sur les notions historiques, sociétales, théoriques et réglementaires qui encadrent l'école inclusive et la SEGPA de nos jours.

Dans un deuxième temps, je présenterai la démarche engagée ainsi que les terrains choisis dans le cadre des travaux d'enquête de ce mémoire.

La troisième partie présentera l'analyse des résultats de l'enquête menée dans les trois établissements terrains d'enquête.

La quatrième et dernière partie décrira, au regard de l'analyse précédente, le rôle du directeur adjoint chargé de la SEGPA dans la mise en œuvre des pratiques inclusives en sixième SEGPA.

I. Ecole pour tous, égalité des chances et école inclusive. Place de la SEGPA dans le système éducatif français

A. Ecole pour tous : le droit de savoir

Avant d'axer cette partie théorique sur la notion d'inclusion scolaire et sur la structure SEGPA, il semble nécessaire de rappeler quelques généralités essentielles. La vocation universelle de l'école ne va pas de soi, l'état de notre système éducatif résulte d'une histoire particulière, celle de la France, à mettre en perspective avec la situation mondiale en termes d'éducation.

Les crises sanitaires et politiques que nous connaissons montrent à quel point la mondialisation impacte notre quotidien, en tant que citoyen, adulte, ou en tant qu'élève, enfant. Agir collectivement sur l'éducation, au niveau international, est une ambition durable pour anticiper les problématiques écologiques, économiques et sociétales de demain.

Le plan de l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour la paix et la prospérité des personnes de la planète définit un programme en 17 objectifs de développement durable (ODD). Parmi le changement climatique (ODD 13), l'industrie, l'innovation et les infrastructures (ODD 15), la lutte contre la pauvreté (ODD 1), on trouve un objectif centré sur l'éducation (ODD 4) :

« Le quatrième objectif vise à garantir l'accès à tous et toutes à une éducation équitable, gratuite et de qualité à travers toutes les étapes de la vie, en éliminant notamment les disparités entre les sexes et les revenus. Il met également l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et de niveau supérieur pour vivre dans une société durable. L'ODD4 appelle aussi à la construction et à l'amélioration des infrastructures éducatives, à l'augmentation du nombre de bourses d'études supérieures octroyées aux pays en développement et du nombre d'enseignants qualifiés dans ces pays. » (Organisation des Nations Unies, s.d.)

L'accès à l'éducation est une condition essentielle à l'épanouissement de chaque individu et à la construction d'une société équilibrée. Dans le monde, 264 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés (UNESCO, 2017/8), soit 1/5 de la population mondiale du même âge. L'enjeu est majeur et les efforts à poursuivre restent considérables.

En France, c'est au XVIIIe siècle qu'apparaît l'idée d'une éducation pour tous. Comme une nécessité pour contrer l'obscurantisme et la mainmise de l'Église catholique sur la société française, c'est Condorcet, pendant la Révolution française, qui défend cette idée dans un Rapport sur l'instruction publique remis en avril 1792 à l'Assemblée législative.

"Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain des opinions de commandes seraient d'utiles vérités. Le genre humain n'en resterait pas moins

partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves." (De CONDORCET, 1792)

Au cours du XIXe siècle, l'instruction publique et l'éducation populaire sont portées par différents courants d'idées qui cherchent à donner à chaque individu les moyens de devenir un citoyen, capable de participer à la vie du pays, à partager les savoirs et à former du personnel pour répondre aux besoins de l'économie moderne.

Evoluant au fil des organisations politiques du pays, le ministère, d'abord d'instruction publique puis d'éducation nationale, se développera autour du principe de laïcité, valeur fondamentale de la République, centrée sur l'émancipation et la liberté de penser de chaque individu. Il est inscrit dans la constitution française que « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État » (Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946).

Par ailleurs, L'article L-111-1 du code de l'éducation précise que « l'éducation est la première des priorités nationales. »

B. Egalité des droits et des chances

Ce même article se poursuit ainsi :

« Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. »

L'égalité des droits et des chances est donc le moteur de l'école pour tous, en France. Il est le principe qui tend à réduire les inégalités, à aider chaque individu à avoir les mêmes opportunités de développement social, peu importe son origine ethnique, son sexe, son origine sociale, ses convictions religieuses ou un éventuel handicap.

On retrouve fréquemment ce concept dans les textes officiels, depuis la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées jusqu'à la circulaire de rentrée 2021 : « L'École, un 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 réalisation de l'École inclusive. » (Bulletin Officiel, 2021).

Pour autant, malgré l'ouverture de l'école en termes d'accessibilité, elle reste loin d'enrayer toutes les inégalités de réussite. L'étude de l'enquête PISA de 2018 montre que l'école n'a toujours pas réussi à réduire les inégalités sociales. Pire, elle les accentue. La France est ainsi le pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort : « Les résultats de la France dans ces deux domaines restent parmi les plus fortement corrélés des pays de l'OCDE avec le niveau socio-économique et culturel des familles. » (DEPP, 2019)

Il convient donc d'analyser les causes de cet écart entre la réalité institutionnelle, philosophique, et la réalité de terrain.

Pour Bourdieu, "La reproduction des inégalités sociales par l'école vient de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir que l'école traite comme "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique" (BOURDIEU, 1966). Ainsi, cette mauvaise assimilation du message pédagogique, renvoyant à la notion d'échec scolaire, doit nous interroger sur ses causes et sur la responsabilité de l'institution.

Philippe Perrenoud distingue trois mécanismes complémentaires pour expliquer l'échec scolaire, je citerai ici les concepts ainsi que des analogies fines et éclairantes qu'il propose:

- « La notion de *curriculum*, autrement dit le chemin qu'on veut faire parcourir aux élèves. Tous les élèves ne partent pas du même point et ne disposent pas des mêmes ressources pour avancer. » (PERRENOUD, La pédagogie à l'école des différences, 1995). Il fait ensuite une analogie parlante : « Il y a toutes sortes de façons de nager. En instituant l'une d'elles comme norme, on avantage tous ceux auxquels elle est familière, on pénalise les autres. Il n'en va pas autrement de la langue et des savoirs. »
- « Il y a ensuite l'aide qu'on apporte à chacun pour parcourir ce chemin. Là se pose le problème de l'indifférence aux différences », suivie également d'une analogie : « Imaginons que des personnes d'âges et de conditions diverses veuillent atteindre le même sommet. Les plus entraînées peuvent se passer de guide, les plus handicapées auraient besoin d'une équipe entière pour les amener au sommet. Si l'on propose à chacun une aide standard, on retrouvera à l'arrivée les inégalités initiales, les mieux préparés arriveront les premiers alors que les plus faibles n'atteindront même pas l'objectif. »
- « Enfin, selon le moment et la forme de l'évaluation, on contribuera à minimiser ou au contraire à dramatiser les inégalités bien réelles d'apprentissage. Il est sûr qu'à sept ans,

tous les enfants ne sauront pas lire avec la même maîtrise, quand bien même on définirait cette compétence de façon aussi raisonnable et aussi peu élitiste que possible, quand bien même on apporterait à chacun une aide proportionnée à ses besoins. ». Ainsi, Perrenoud interroge l'évaluation, génératrice des concepts d'excellence, de réussite et d'échec et intimement liée à la norme scolaire.

Devra naître de la compréhension de ces mécanismes une analyse critique sur les pratiques effectives sur le terrain, particulièrement du second. En effet, il semble beaucoup plus difficile d'agir sur les notions de curriculum et d'évaluation, fixées par la « norme scolaire » et le « système scolaire ».

Nous nous attarderons donc dans notre analyse sur la notion de différenciation pédagogique et sur son intérêt au service de l'école inclusive.

C. L'Ecole inclusive : histoire et évolution des pratiques pédagogiques

1. L'Ecole inclusive : un nouveau concept ?

La massification de l'enseignement lors du XXème siècle s'accompagnera d'évolutions de paradigmes dans la prise en charge de la diversité des élèves. Du modèle d'une École qui exclut les enfants « inadaptés » à celui d'une École inclusive, notre société a connu (et connait encore) des bouleversements idéologiques.

Charles Gardou développe, dans son ouvrage « La société inclusive, parlons-en ! », ces bouleversements que notre société actuelle devrait opérer pour devenir réellement inclusive. Il énonce les nombreux paradoxes qui rendent cet idéal difficile à atteindre aujourd'hui. Pour lui, « cinq- axiomes - au sens premier de « ce qui est jugé digne » - constituent les arcs-boutants sur lesquels mérite de s'appuyer l'édifice à construire » (GARDOU, 2012). Nous pourrons facilement, sans nous éloigner du sujet, faire le parallèle entre cette vision d'une société inclusive et celle de l'école inclusive qui, de fait, y est inscrite.

- « Nul n'a l'exclusivité du patrimoine ». A sa manière, C. Gardou met dos à dos les concepts d'intégration et d'inclusion. C'est à la société de s'adapter à tous ses membres (inclusion) et non pas l'inverse (intégration).
- « L'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde ». Cet axe insiste sur le caractère fondamental de l'ouverture aux autres nécessaire à l'acceptation de la « différence ».
- « Il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule ». Dans une société marquée par l'individualisme croissant, C. Gardou nous renvoie à notre devise républicaine et insiste

particulièrement sur la « Fraternité » comme manière d'être les uns avec les autres, sans hiérarchie sociale.

- « Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions ». La « différence » à la norme est souvent marquée d'exclusion. Elle est le reflet d'un manque de connaissance de la diversité des individus et est marquée par des représentations anciennes souvent discriminantes.
- « Tout être humain est né pour l'équité et la liberté ». La reconnaissance de la différence progresse à travers le monde. Marquée d'exemples, notamment celui de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, cette partie valorise la récente prise en compte du contexte environnemental et social dans l'approche du handicap ; elle ne se fonde plus uniquement sur un diagnostic médical.

La lecture de cet ouvrage interroge donc sur les réalités objectives de notre société. Se limiter à ne rendre inclusive que l'École ne répondrait pas à tous les besoins identifiés. Comme nous l'avons évoqué plus tôt, le « système scolaire », basé sur la compétition, particulièrement dans son aspect certificatif et sélectif, peut sembler en opposition avec la définition même du « système inclusif ». En liant par exemple cette question de la certification et de la sélection à celle de l'accessibilité professionnelle, on comprend qu'on ne peut se résoudre à penser de manière cloisonnée.

Pour autant, depuis la loi sus citée du 11 février 2005, la situation française est en perpétuelle évolution. Les progrès se mesurent par exemple au nombre croissant d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Les dispositifs de l'éducation nationale se développent et les institutions spécialisées, considérées autrefois comme ségrégatives, s'ouvrent sous l'impulsion de réglementations incitatives. Il reste cependant un travail conséquent de mobilisation et de formation des acteurs de l'institution pour que l'adéquation aux enjeux d'une réelle école inclusive permette un changement effectif.

2. L'inclusion des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage

L'Unesco, dans ses « Principes directeurs pour l'inclusion », propose de définir l'inclusion scolaire comme « une approche dynamique permettant de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage ». (UNESCO, 2009)

L'inclusion scolaire ne se résume pas à la prise en charge des élèves en situation de handicap. « Avec la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013, l'école inclusive se sépare

ainsi du champ du handicap, tel que défini par le législateur, pour pénétrer le droit commun et concerner toutes les catégories d'élèves, même si ses déclinaisons concrètes restent encore très fortement associées, en France du moins, au traitement social du handicap. » (REY & BUISSON-FENET, 2018) Elle s'attache aux besoins éducatifs particuliers des individus. Notons ici, pour appuyer notre définition du concept d'École inclusive, que ce sont les besoins éducatifs qui sont particuliers, pas les individus.

Un élève à besoins éducatifs particuliers est un élève en difficulté face à la « norme scolaire ». Difficultés d'ordres cognitif, physique, psychique, sensoriel, social et/ou linguistique. Sans vouloir dresser une liste exhaustive de ces besoins, car ceux-ci sont multiples, intimement liés et inséparables du parcours de chaque élève, Annick Ventose-Y-Font et Julien Fumey, dans leur ouvrage « Comprendre l'inclusion scolaire », identifient « des grands types de besoins à mettre en regard d'un objectif majeur : construire un milieu d'apprentissage qui permette à chacun de construire ses connaissances » (FUMEY & VENTOSE-Y-FONT, 2016) :

- Des besoins de temps.
- Des besoins matériels.
- Des besoins d'adaptation des supports, des espaces de travail et des méthodes pédagogiques.
- Des besoins de suivi et d'encadrement supplémentaire.

On peut aisément faire le lien entre cette catégorisation des besoins et les mécanismes de l'échec scolaire cités plus haut. En effet, l'un et l'autre sont intimement liés. Il semble logique et évident qu'il faille identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves pour lutter contre l'échec scolaire.

L'école inclusive concerne chaque enfant. Nul adulte n'a pas un jour été en difficulté face à une tâche scolaire… Chacun d'entre nous se souvient de passages plus ou moins difficiles dans son parcours. C'est dans l'identification de ces difficultés et dans leur mise en évidence que l'institution doit considérer le processus inclusif. « L'élève, lorsqu'il est l'objet d'attention diagnostique (observation, dépistage, évaluation…) et d'attentions (soins, réadaptations, préconisations, rééducations) n'en est pas moins objet […], objet et non sujet. Cela revient à donner à la personne en processus d'inclusion sa part de responsabilité et son pouvoir d'agir » (FUMEY & VENTOSE-Y-FONT, 2016)

« Si on injecte le même virus à mille personnes, on ne s'attend pas à ce que toutes réagissent de la même façon : les unes en mourront ou presque alors que d'autres seront à peine affectées. Pour expliquer ces différences, on peut invoquer toutes sortes de caractéristiques individuelles,

prédisposant diversement à contracter le virus et à y réagir. On cherche alors à identifier les individus à haut risque, qui cumulent les handicaps ». (PERRENOUD, 1995) Cette nouvelle analogie peut être mise en parallèle avec le traitement de l'échec scolaire. Certains élèves auront besoin d'être davantage accompagnés dans le processus d'acquisition des compétences scolaires. L'École inclusive envisagera de répondre aux besoins identifiés dans un espace commun, comme on envisagerait dans l'exemple précité des traitements différenciés dans un hôpital commun.

3. L'inclusion : une réflexion au sein même de l'espace classe

Au sein d'un établissement scolaire, disposant d'une politique éducative plus ou moins autonome (Premier ou second degré), la plupart des enjeux se situent dans l'espace classe. L'évolution de l'École intégrative vers l'École inclusive suppose des modifications conséquentes d'appréhension de cet espace commun.

Des directives de Jules FERRY en 1882 où « l'école primaire publique doit agir, non sur quelques enfants pris à part, mais sur la masse de la population enfantine. L'enseignement y est nécessairement collectif et simultané ; le maître ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous. » (FERRY, 1882) à l'idéal de l'éducation inclusive qui « suppose une refonte du système éducatif s'appuyant sur une école exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplôme et de compétence » (MAZEREAU & GUIRIMAND, 2016) , on prend conscience de la mutation induite de la profession enseignante.

Une analyse de ces mutations qui s'opèrent dans les pratiques enseignantes, proposée par N Guirimand et P Mazereau dans leurs travaux de recherche, montre que les principes d'une pédagogie inclusive sont intériorisés par les enseignants dès lors qu'ils touchent à la socialisation des élèves. Cependant, ils relèvent de multiples propos d'enseignants faisant part de leur sentiment d'incompétence et d'impuissance dans la mise en œuvre concrète d'adaptations pédagogiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. « Les enseignants généralistes ont souvent l'impression d'être démunis » (MAZEREAU & GUIRIMAND, 2016). La classe « ordinaire », dans un système ou l'enseignement spécialisé est un enseignement « à part », a très longuement été placée hors de la réflexion sur la diversité des élèves. Elle est un lieu d'exercice solitaire pour l'enseignant.

La conclusion des travaux de recherche de Mazereau et Guirimand remet en question ce fonctionnement cloisonné de la classe « ordinaire ». Ils mettent en évidence « qu'une

coopération forte qui privilégie les modes horizontaux de collaborations » est une condition majeure de l'accompagnement des parcours scolaires dans le cadre de l'École inclusive.

On souligne en parallèle l'orientation des politiques éducatives issues de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui abondent dans le sens de la conclusion précédemment citée. On peut lire :

- « En cohérence avec le projet éducatif territorial, celui-ci propose au conseil d'administration du collège et aux conseils des écoles de ce secteur des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs visant à l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1. Parmi ces propositions, des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat. » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République)
- « Cette dotation horaire attribuée à l'établissement lui permet de favoriser le travail en groupes à effectifs réduits et les interventions conjointes de plusieurs enseignants. » (Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège)
- « La co-intervention : elle permet au professeur de la discipline et à l'enseignant de la Segpa de travailler un objet d'apprentissage et d'apporter un étayage particulier aux élèves qui éprouvent des difficultés, dont ceux qui relèvent de la Segpa. Conçue comme une présence simultanée de deux professionnels dans le même lieu, cette organisation permet une observation plus fine des élèves, de leurs activités, de leurs réactions face aux apprentissages et un étayage immédiat pour les élèves en difficulté. » (circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 Relative aux SEGPA)

La modification du référentiel de l'enseignant spécialisé, formalisée lors de la transition de la certification CAPA-SH[1] vers le CAPPEI[2] dans la Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 fait « apparaître la spécificité des formes d'intervention des enseignants appelés à :

- exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive.
- exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire.

[1] Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en situation de handicap

[2] Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

- exercer une fonction de **personne ressource** pour l'éducation inclusive dans des situations diverses. »

Cette dernière compétence de l'enseignant spécialisé a pour vocation de devenir une réponse aux besoins identifiés de formation/conseil à destination des enseignants non spécialisés.

C'est également le sens des articles 30 et 31 de la loi n°2019-791 pour une école de la confiance qui renforcent la coordination entre les structures de l'éducation nationale et celles du secteur médico-social, notamment avec la création des équipes mobiles d'appui à la scolarisation.

Le développement des « services école inclusive », en parallèle du développement des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), a également vocation à mettre à disposition des enseignants des outils répondant aux problématiques de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Au terme de leur conclusion, Mazereau et Guirimand interrogent la place de la différenciation pédagogique au sein de l'espace classe dans l'adaptation aux besoins éducatifs particuliers :

« Nul doute que le genre professionnel enseignant est appelé à se modifier en tirant les conséquences de la légitimation de la différenciation pédagogique afin de réintroduire la question des acquisitions scolaires des élèves en situation de handicap dans les préoccupations des enseignants et des professionnels participant à l'accompagnement de ces élèves. » (MAZEREAU & GUIRIMAND, 2016)

4. La différenciation au service de l'inclusion scolaire

Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013, l'article L. 111-1 du code de l'éducation reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. »

Pourtant, « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. » (PERRENOUD, La pédagogie à l'école des différences, 1995). Il revient donc aux équipes éducatives la mission de susciter les capacités des élèves pour permettre à chacun d'apprendre et de progresser. Les principales conclusions des travaux de recherche de Carl ROGERS montrent que les équipes éducatives peuvent améliorer considérablement leur efficacité en facilitant les relations interpersonnelles avec leurs élèves. « Les enseignants qui ont naturellement ou sont formés pour avoir de l'empathie, de l'authenticité (congruence) et qui accueillent leurs élèves avec une absence de jugement développent un niveau élevé de confiance dans leurs salles de classe ou établissements ce qui accroit la motivation des élèves et impacte très favorablement l'accès aux

apprentissages ». (ROGERS, LYON, & TAUSCH, 2014). On parle alors « d'effet enseignant », voire « d'effet établissement ».

Ce préalable étant posé, il reste maintenant à définir le concept de différenciation pédagogique. Trouver une définition pourrait sembler aller de soi tant ce concept est mobilisé mais il n'en est rien. Même si les auteurs s'entendent sur une définition générale du concept, les spécificités surgissent quant à son opérationnalisation concrète. Notons quelques définitions générales de différents auteurs :

"La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés." (PRZESMYCKI, 2004)

"La pédagogie différenciée n'est donc pas une nouvelle pédagogie ; c'est la mobilisation de la diversité des méthodes pour faire face à la diversité des élèves, pour des objectifs communs, c'est-à-dire les programmes nationaux." (ASTOLFI, 2004)

"Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. (PERRENOUD, 1997) "

On considèrera donc la différenciation pédagogique comme une adaptation de l'enseignant, ou de l'équipe pédagogique, à la diversité des élèves. Elle est donc LA réponse pédagogique à la généralisation de l'École inclusive. (Cf Schémas en annexe)

Différentes pratiques peuvent y être associées et ont donné lieu à de nombreux travaux de recherche (tutorat, co-intervention, classe inversée…).

Plaidant pour une différenciation réaliste, Philippe Meirieu souligne à juste titre que « nous ne connaîtrons jamais toutes les variables qui entrent en jeu dans un apprentissage et, a fortiori, nous ne pourrons jamais les maîtriser simultanément ». « Il faut donc renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale ». (MEIRIEU, 1985)

Après cette analyse réflexive sur les concepts d'inclusion, de différenciation pédagogique et après l'étude « structurelle » de notre système éducatif, focalisons-nous sur notre objet d'étude :

la SEGPA. Confortée en tant que structure mais encouragée à devenir davantage inclusive, en quoi la SEGPA, grâce à son histoire et son expertise, peut encourager le collège à la prise en compte de la diversité ?

D. La SEGPA : structure inclusive… Un oxymore ancré dans son histoire

1. Histoire de l'adaptation scolaire

Depuis 1909 jusqu'en 1967, les enfants et adolescents dits « arriérés » sont accueillis jusqu'à l'âge de 14 ans dans des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires.

La circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 instaure la « Section d'Enseignement Spéciale » (SES) dans les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), pour l'accueil des élèves considérés « déficients intellectuels légers » jusqu'à 18 ans. Le premier objectif de ces structures est de proposer aux adolescents une formation professionnelle par le biais d'une éducation différente de celle des autres collégiens. Le second est de les préparer à la vie sociale et à la vie pratique. De leur création jusqu'aux années 1989-1990, les SES fonctionnent de manière autonome et proposent aux élèves qui les intègrent une formation professionnelle non qualifiante, ouverte sur le monde professionnel.

Vers la fin des années 80, le concept de déficience intellectuelle est remis en cause par de nombreux travaux de recherche et la prise en compte des orientations de l'Organisation Mondiale de la Santé. Les SES deviennent alors des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté lors de la parution de la circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 mais une redéfinition conséquente de la structure sera impulsée par la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. Les SEGPA « accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier ». La SEGPA n'a plus une vocation immédiatement professionnelle. Il s'agit de « faire acquérir aux élèves une autonomie et les acquisitions suffisantes en fin de troisième pour préparer une formation qualifiante et diplômante de niveau V » en mettant en œuvre un parcours vers une « professionnalisation progressive en quatrième et en troisième ».

Encouragée à s'ouvrir sur le collège, la SEGPA évoluera peu. La dynamique inclusive, centrée principalement sur le champ du handicap, impulsée par la loi du 11/02/2005 et formalisée par la loi de 2013, n'impactera fortement la structure que dix ans plus tard, soit lors de la parution de la circulaire du 28/10/2015.

2. La SEGPA de nos jours

Parue la même année que la « réforme des collèges », génératrice de crispations politiques et syndicales, la circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 relative aux SEGPA ne sera pas considérée à sa juste mesure. Paradoxale, car confortant la structure mais l'invitant à fonctionner en dispositif, particulièrement au niveau sixième, elle reste aujourd'hui l'objet de débats et est appliquée de diverses manières sur le territoire.

En Juillet 2018, un rapport de l'inspection générale (DESPREZ & ABRAHAM, 2018) met en perspective des observations réalisées sur le terrain avec le principe de l'école inclusive consacrée par la loi du 8 juillet 2013, la réforme des collèges et les dispositions de la circulaire du 28 octobre 2015. Il note que « L'inclusion, individuelle, partielle ou totale, se développe progressivement et de façon très variable selon les différentes académies et établissements visités » et propose des recommandations aux échelles nationale, académique et locale. Recommandations relatives aux besoins de formation des différents acteurs (« proposer une formation continue en établissement en équipe pluridisciplinaire et intercatégorielle »…), aux modifications organisationnelles de la structure (« Organiser le temps scolaire, les espaces de formation, la temporalité des activités d'enseignement pour permettre aux équipes pédagogiques d'adapter les apprentissages aux besoins particuliers des élèves ») et au rayonnement de la structure au sein des EPLE[3] et des bassins dans lesquels elle s'inscrit (« Il s'agit donc de conforter la SEGPA dans sa spécificité et de la considérer, non comme une structure à part ou qui se referme sur elle-même, mais plutôt comme un « pôle ressource de la difficulté scolaire », ouvert sur son environnement, dynamique et efficace du traitement plus global de la grande difficulté scolaire »).

Il convient de définir les différentes modalités inclusives existantes en SEGPA sur le territoire national.

3. Les différentes pratiques inclusives en SEGPA

Une des préconisations du rapport sus-cité de 2018 est de « faire évoluer le regard dépréciatif porté sur la Segpa par une meilleure communication sur sa capacité inclusive ».

La circulaire SEGPA de 2015 invite à des modifications organisationnelles de la structure. Elle vise à « conforter l'existence et les moyens de cette structure pour une meilleure inclusion des élèves ». Elle incite donc fortement à la mise en œuvre de pratiques inclusives, particulièrement en sixième, dernière année du cycle de consolidation.

[3] Etablissement public local d'enseignement

Reprises et développées dans le vade-mecum du fonctionnement de la SEGPA en mode inclusif de l'académie de Lille, paru en décembre 2016, on y lit : « Il existe certainement autant d'organisations différentes que d'établissements qui les mettent en pratique. Les contextes sont singuliers et l'organisation choisie doit s'adapter aux particularités de la structure (catégorie du collège, cité scolaire, REP plus etc.) et à son environnement. »

L'académie de Lille a, dès 2016, fait le choix de prioriser l'inclusion totale, rattachant ainsi les élèves pré-orientés dans des classes de référence et favorisant des interventions complémentaires entre PE et PLC (Co-intervention, co-enseignement).

D'autres modalités existent et se sont développées, notamment les « mises en barettes », c'est-à-dire les alignements d'emploi du temps de plusieurs classes sur une ou plusieurs heures, permettant de brasser les élèves et réaliser des groupes mixtes hétérogènes et/ou des groupes de besoins : « Les élèves d'un niveau d'enseignement, dont les élèves qui bénéficient de la Segpa, sont répartis en groupes de besoin. Les professeurs de la discipline et l'enseignant spécialisé accompagnent chacun un groupe, l'enseignant spécialisé apportant un étayage aux élèves les plus en difficulté. » (circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 Relative aux SEGPA).

La pédagogie de projet permet également de mobiliser plusieurs classes avec une finalité commune. Les modalités d'organisation peuvent être variées. Il peut s'agir par exemple de préparations à des sorties culturelles, des travaux collaboratifs sur le développement durable, la réalisation d'un ou plusieurs objets finis, etc. Les plateaux techniques ainsi que l'expertise des PLP de SEGPA sont de vrais atouts pour la mise en œuvre de ce type de projet.

Dans le cadre de réponses individualisées, les équipes pédagogiques de SEGPA proposent depuis longtemps des « Pass individuels » ou « inclusions individuelles » à des élèves dont les compétences leur permettent de suivre les enseignements avec les autres classes du même niveau. Nécessitant des aménagements d'emploi du temps, ces pratiques, théoriquement plus intégratives qu'inclusives, permettent aussi de modifier le regard souvent altéré des enseignants et des élèves de l'enseignement « général » sur les élèves de SEGPA.

C'est dans l'optique d'un prolongement de l'analyse du rapport de juillet 2018, centré sur le département de [redacted], que s'articule la méthodologie d'enquête de ce mémoire.

II. Méthodologie et terrains d'enquête

A. Description de la méthode d'enquête

Les travaux d'enquête de ce mémoire privilégient une approche qualitative centrée sur l'analyse d'entretiens semi-directifs. Un entretien est dit semi-directif lorsqu'« il n'est ni entièrement

ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (QUIVY & VAN-CAMPENHOUDT, 1995). Des guides spécifiques à chaque corps de métier interviewé, réalisés autour de la problématique et des hypothèses formulées, ont pour vocation de centrer les échanges sur le sujet d'étude tout en laissant libre court à la discussion. Il est ainsi envisageable de voir naître dans les interactions des pistes de réflexion qui n'auraient pas été anticipées, réinterrogeant alors la problématique et les hypothèses avancées ou nourrissant celles-ci de nouvelles idées.

Quinze entretiens ont été menés auprès de différents professionnels. Tous ont été enregistrés et retranscrits. Afin de faciliter le travail d'analyse, un tableau de recueil des citations pertinentes au regard des thématiques liées aux grilles d'entretien est réalisé et présenté en annexe. Les thématiques principales sont les suivantes :

- Existence et connaissance des projets académiques / départementaux / d'établissement / de SEGPA.
- Contexte des établissements et description des pratiques inclusives
- Freins identifiés à leur mise en œuvre
- Leviers et bénéfices de leur mise en œuvre
- Rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA

Une codification spécifique est utilisée pour préserver l'anonymat. Celle-ci est présentée ci-dessous et sera systématiquement utilisée pour désigner les interlocuteurs cités.

Structure	**Interlocuteurs (Codes)**
Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN)	- Directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) - Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (IEN ASH)
Collège 1 SEGPA 1	- Chef d'établissement (CE1) - Directeur (DACS1) - Professeur des écoles (PE1) - Professeur de lycée et collège (PLC1)
Collège 2 SEGPA 2	- Chef d'établissement (CE2) - Directeur (DACS2) - Professeur des écoles (PE2) - Professeur de lycée et collège (PLC2)
Collège 3 SEGPA 3	- Chef d'établissement (CE3) - Directeur (DACS3) - Professeur des écoles (PE3) - Professeur de lycée et collège (PLC3) - Professeur de lycée professionnel (PLP3)

Afin de recueillir davantage de données auprès des enseignants et des élèves pré-orientés des établissements choisis, deux questionnaires « web » spécifiques ont été réalisés sur la plateforme Framaforms.

Le questionnaire enseignant a pour objectif de compléter les données collectées lors des entretiens individuels et d'élargir l'analyse sur un panel plus large d'interlocuteurs. Il s'articule autour de deux thèmes : Le collège inclusif et la SEGPA inclusive.

Le questionnaire élève est destiné à recueillir le ressenti des élèves quant à leur inclusion au collège.

B. Sur le terrain

1. Le département [redacted]

Situé dans l'académie [redacted], le département [redacted] compte cinquante-cinq collèges publics dont quinze disposant d'une SEGPA.

Il y a encore cinq ans, cinq SEGPA parmi les quinze ne disposaient pas de directeur (pas de support de poste). Le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) de l'époque, nouvellement arrivé, et l'IEN ASH, décidèrent de créer des postes et d'entamer une dynamique de formation des personnels qui s'engageaient à faire fonction.

Une expérimentation a dans le même temps été présentée aux équipes des SEGPA du département. Celles qui le souhaitaient pouvaient proposer un projet inclusif à destination des élèves de sixième SEGPA pour répondre aux directives de la circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015. Après analyse des projets proposés, tous les ans, la direction des services de l'éducation nationale (DSDEN) [redacted] a attribué trois heures supplémentaires années (HSA) à cinq d'entre eux.

Cette année 2021-2022, un nouveau directeur académique a été nommé. Son diagnostic a été analysé dans ce mémoire suite à un entretien.

2. Trois établissements du second degré

Les trois établissements terrains d'enquête n'ont pas été sélectionnés au hasard. Tous trois disposent d'une SEGPA mais leurs caractéristiques diffèrent tout comme les pratiques inclusives qu'elles ont, ou non, mises en œuvre. Les principales données sont présentées dans le tableau suivant :

		COLLEGE 1	COLLEGE 2	COLLEGE 3
Données établissement	**Typologie**	Collège plutôt mixte socialement (Rural)	Collège plutôt défavorisé (REP/QPV[4])	Collège plutôt mixte socialement (Urbain)
	Dispositifs particuliers	ULIS[5]	ULIS UPE2A[6]	UEE (IME de proximité)
	Champs professionnels SEGPA	Hygiène-Alimentation-Services / Habitat	Hygiène-Alimentation-Services / Habitat	Hygiène-Alimentation-Services / Production Industrielle
	Géographie de la SEGPA	Enseignement général dans le bâtiment principal / Aile spécifique ateliers + Directeur de Segpa	Enseignement général dans le bâtiment principal / Aile spécifique ateliers + Directeur de Segpa	Bâtiment à part Segpa.
Population	**IPS[7] Collège**	98,4	83,3	97,7
	IPS SEGPA	74,2	69,3	77,8
	Nombre d'élèves collège	622	518	234
	Nombre d'élèves SEGPA	60	65	61
Personnels et moyens	**Nombre de divisions collège**	25	24	10
	Nombre de divisions SEGPA	4	4	4
	Ancienneté sur le poste du chef d'établissement	Sur le poste depuis 2017	Sur le poste depuis 2017	Sur le poste depuis 2016
	Ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement	9,3	5	14
	Age moyen des enseignants	43	40	50
	Composition de l'équipe SEGPA	1 Directeur / 3 PE (2 non spécialisés, 1 en formation CAPPEI) / 2 PLP	1 Directeur/ 3 PE (2 spécialisés) / 2 PLP	1 Directeur / 3 PE spécialisés / 2 PLP (1 spécialisé)
	Ancienneté du DACS sur le poste	Sur le poste depuis 2018 (Titulaire du DDEEAS depuis 2012)	Sur le poste depuis 2021 (Titulaire du DDEEAS depuis 2016)	Sur le poste depuis 2016 (Titulaire du DDEEAS depuis 2016)

[4] Réseau d'éducation prioritaire/ Quartier prioritaire de la ville
[5] Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
[6] Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
[7] L'Indice de Position Sociale mesure l'origine sociale des élèves d'un établissement. Il est compris entre 38 (défavorisé) et 179 (favorisé).

III. Traitement et analyse de données

Cette analyse de données sera majoritairement centrée sur l'analyse des entretiens. Les données issues des questionnaires serviront d'appui à l'analyse qualitative des entretiens.

En effet, les retours des questionnaires comportent ici certaines limites :

- Le nombre de répondants enseignants est très limité (17 retours d'enseignants pour trois établissements)
- Les répondants sont certainement les plus concernés par le sujet, ce qui induit inévitablement un biais dans l'analyse.

Dans un premier temps, le recueil des données permettra de définir le contexte et les pratiques de chaque établissement terrain d'enquête. Une analyse thématique horizontale interrogera ensuite les hypothèses formulées.

A. Contexte des établissements et recueil des pratiques sur le terrain

« Voilà, il y a une histoire d'établissement qui pèse lourd dans l'héritage de la Segpa.» **DACS1**. En effet, chaque EPLE a son histoire. L'histoire de chaque établissement, dont les marges d'autonomie ont mené à des choix variés, situés dans des contextes particuliers, impacte fortement les dynamiques inclusives observées lors de cette enquête.

1. Collège 1 : Une jeune histoire inclusive

Marqué par l'absence de directeur de SEGPA jusqu'en 2018, « l'histoire inclusive » de cet établissement est plutôt récente. « *Pendant des années ici, la Segpa était vraiment à part. »* **PE1**

Une ULIS y a été créée en 2018, dans la douleur, puisqu'une grande partie de l'équipe enseignante s'est mobilisée contre cette ouverture, invoquant des effectifs très importants par classe et un manque de formation à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Un projet de création d'une unité d'enseignement externalisée d'un institut médico éducatif de proximité, proposé à l'établissement en 2020, a avorté et migré vers un autre établissement, suite à une opposition identique à celle décrite précédemment.

Pour autant, les différents acteurs de l'établissement interrogés s'accordent à dire que les choses évoluent dans le bon sens, particulièrement au niveau de la situation de la Segpa et des échanges avec l'enseignement général qui se multiplient. *« Quand je suis arrivé c'était les gamins de la Segpa contre le collège et d'ailleurs visuellement on le voyait dans la cour. Petit à petit, les choses se sont dissipées, ils se sentent beaucoup mieux. »* **DACS1.** *« Depuis maintenant 2 ans. Les échanges pédagogiques entre les professeurs de collège et entre les professeurs de la Segpa se sont énormément améliorés. »* **CE1**

Les principaux objectifs fixés par l'équipe de direction en place depuis 2018 vont dans le sens d'une meilleure articulation entre les enseignements proposés aux élèves de Segpa et ceux proposés aux élèves de l'enseignement général. Cette articulation constitue la première pierre à un processus inclusif qui va s'inscrire dans le temps, car *« tout est à construire »* **DACS1.**

Les différentes mesures prises sont les suivantes :

- Inscrire tous les élèves de Segpa aux sorties pédagogiques et aux projets de niveau de classe : *« C'était extrêmement stigmatisant ! Quand tout un niveau des classes de l'ordinaire allait à Rouen par exemple, les élèves de SEGPA n'y allaient pas. Au Louvres, ils n'y allaient pas. Au cinéma, non plus. Aujourd'hui ce serait impensable qu'ils ne participent pas, les choses ont changé et ça ça participe il me semble à l'inclusion. »* **DACS1**
- Développer les pass individuels : *« On envoie pas mal d'élèves dans le général dans le cadre des Pass.»* **PE1** L'équipe de Segpa est en effet en réflexion sur la mise en œuvre de ces pass. Récents, ils s'accordent à dire que cette modalité d'inclusion reste perfectible : *« C'est jamais arrivé qu'on se mette d'accord sur les compétences, c'est quelque chose qu'on devrait faire. Pour l'instant, on n'a pas encore fait. »* **PE1**
- Mettre en place un dispositif de remédiation à destination des élèves en grande difficulté scolaire de l'enseignement général : *« Nous avons aligné 3 classes de 6e sur 2h. C'est un travail commun entre les PLC des classes de 6e et le PE pour extraire au maximum 6 élèves sur les 3 classes qui sont alignées. Sur 1h de français, ils sont pris en charge pour réellement travailler l'acquisition des mécanismes de la lecture, pour les mathématiques, nous utilisons les résultats des évaluations nationales. »* **CE1**

Le plus étonnant lors des différents entretiens est que tous les interlocuteurs ont omis de citer la pratique la plus inclusive qui concerne les élèves de sixième Segpa. *« Non, ça ce n'est pas une spécificité, c'est comme ça, c'est naturel ! C'est pour ça que je ne vous en ai pas parlé ! En EPS, les élèves de Segpa sont inclus totalement. C'est simple, on prend toutes les classes et on fait des groupes. Il y a 5 professeurs d'EPS et ils font des groupes qui ne sont pas des groupes de niveau. »* **CE1** Cette réalité a interpellé **DACS1** lors de son arrivée dans l'établissement : *« Quand je suis arrivé ici, il y avait un fonctionnement en EPS où toutes les classes étaient mélangées, SEGPA compris, on avait toujours fonctionné comme ça et personne ne remettait ça en cause. Et au contraire, ils trouvaient que ça apportait du plus. C'est paradoxal parce qu'ils s'opposaient à toute inclusion, il n'y avait même pas de pass individuel. Voilà, c'était*

très hermétique. Comme quoi la question de l'histoire de l'établissement est déterminante. » **DACS1**

Dans la mesure où la situation de l'établissement ne permettait pas, au regard de l'équipe de direction, la mise en œuvre d'autres pratiques inclusives, aucune participation à l'appel à projet départemental n'a été réalisée jusqu'alors.

Tous les élèves de la classe de sixième Segpa disent, au travers des réponses au questionnaire, se sentir bien dans leur classe et dans leur établissement. Trois parmi les 16 disent ne pas fréquenter les élèves de l'enseignement général. Seul deux élèves citent l'EPS comme temps d'apprentissage mixte avec des élèves du général. L'élève concerné par un pass indique avoir l'impression de mieux apprendre lors de ses temps d'inclusion.

2. Collège 2 : L'inclusion en recul ?

D'éducation prioritaire, situé dans un quartier de la politique de la ville, cet établissement a connu une réelle mutation suite à la refonte de la carte scolaire qui a suivi la fermeture d'un autre collège d'éducation prioritaire renforcée du même quartier en 2018. « *Notre collège est un collège de 600 élèves classé REP qui est entré dans une démarche de cité éducative cette année, qui attend la labellisation et à l'intérieur duquel il y a une ULIS, une UPE2A également et puis une SEGPA 64. Une grande majorité d'élèves est issue du quartier QPV avec une mixité sociale de plus en plus faible. Depuis la resectorisation. »* ***CE2*** L'impact de cette resectorisation a toujours des conséquences sur la vie de l'établissement. L'équipe enseignante a été abondée d'une partie de l'équipe de l'établissement qui a fermé ; générant difficultés, crispations et tensions. *« Quand les collègues sont arrivés la première année, en 2018, ils ont beaucoup souffert de l'organisation du REP. Ils venaient tous me dire les uns après les autres que c'est drôlement dur la REP parce que eux ils étaient habitués aux 45 min de temps de cours et puis aux temps d'échanges, tout était programmé puisqu'il y avait la pondération et nous ici, il n'y a pas. »* ***CE2.*** Les effectifs sont passés de 450 à 600 élèves environ (redescendus cette année à 582) « *Actuellement, les équipes […] ont l'impression d'être sous pression en permanence. Un public qui est de plus en plus compliqué et de plus en plus démuni. On se retrouve avec des profils très fragiles socialement et scolairement et parfois même cognitivement. C'est compliqué à gérer. »* ***DACS2*** Cette mutation soudaine de l'établissement interroge tous ses acteurs et modifie en profondeur l'organisation pédagogique et l'appréhension des difficultés rencontrées. *« Je viens là de récupérer les statistiques des évaluations de nos élèves de 6e, avec les stats de l'éducation prioritaire des établissements* [redacted] *et ceux au national. On est 20 à 25%*

en dessous des résultats académiques et nationaux. Ça fait peur… Nos élèves de 6e, là, on est arrivé sur du REP+, en termes de niveau. » ***CE2***

La situation difficile à laquelle l'équipe fait face engendre de ce fait des modifications dans la mise en œuvre des pratiques inclusives. Alors que depuis 2017 les heures d'accompagnement pédagogiques (AP) sont alignées « *sur 1h hebdomadaire en français et en mathématiques avec les autres classes de 6e […], c'est à dire que quand on a un groupe de besoin d'AP, on a 2 enseignants. »* ***CE2,*** ces *« pratiques sont requestionnées »* ***DACS2*** pour la rentrée à venir. Ces groupes de besoins, réalisés suite aux résultats d'« *une évaluation pensée pour tous les élèves et après avoir compulsé les résultats de ces évaluations grâce au site Openscol »****PE2*** sont pourtant définis de manière élogieuses par DACS2, sur le poste depuis la rentrée 2021: *« Quand je suis arrivé, je le redis, j'ai trouvé ça très, très intéressant. Parce que dans mon ancien établissement, ce qu'on mettait en place c'était de l'inclusion, ce que j'appelais cousue main, c'est à dire un élève a des compétences, appétences particulières dans une matière donc on va l'inclure dans une classe de son niveau pour qu'il puisse suivre l'enseignement de mathématiques par exemple, ce qui désorganisait beaucoup son emploi du temps parce que, comme on ne peut pas tout aligner en tout temps et en toute chose, il va rater 1h d'histoire géo, 1h d'Anglais et 1h de français pour aller faire 3h00 de maths. On en demande plus à un élève qui a plus de difficultés, donc ce n'est pas tout à fait satisfaisant non plus. Là, comme c'est institutionnalisé, c'est réglé, c'est carré. Alors ce n'est que deux heures, certes, mais au moins ça permet à chacun d'y trouver sa place et une réponse didactique à la hauteur de ses besoins. »*

Pour des raisons multiples, qui seront déclinées dans la suite de ce mémoire, l'équipe de français ne souhaite plus poursuivre « l'alignement inclusif ». *« L'année prochaine, les professeurs de français ne souhaitent plus cet alignement. Donc, pour compenser, il n'y aura pas d'alignement avec la Segpa mais j'ai positionné 1h de professeur de lettres pour un co-enseignement avec le professeur des écoles sur le niveau 6e SEGPA. Les mathématiques vont conserver l'alignement inclusif. »* ***CE2***

Impliqués dans tous les projets de l'établissement : « *clubs, ateliers, UNSS, tout ce qui est extra-scolaire en dehors de la classe, toutes les activités auxquelles participent les élèves du général »* ***PE2***, les élèves de Segpa sont définis comme « *des collégiens comme les autres. Vraiment pas que dans les textes… Il n'y a pas de problème de stigmatisation. »* ***DACS2***

Cet établissement n'a pas répondu, malgré les pratiques effectives, au projet départemental sixième inclusive. CE2 ne se souvient pas avoir eu une quelconque information sur sa mise en œuvre.

Quatorze élèves de sixième Segpa sur seize ont répondu au questionnaire. Tous disent se sentir bien au collège et dans leur classe. Onze se sentent mieux aidés dans les apprentissages qu'à l'école primaire, les trois autres aussi bien aidés. Onze disent fréquenter les autres élèves du collège et neuf citent l'AP comme matière commune. Parmi eux, sept répondants ont l'impression de mieux apprendre durant ces temps d'apprentissages partagés.

3. Collège 3 : Une Segpa inclusive… à part !

Seul établissement de l'enquête à bénéficier des heures départementales inclusives, le collège 3 est pourtant celui dont l'organisation géographique laisse penser qu'il existe « *2 collèges en un. D'un côté la Segpa et puis de l'autre côté le collège traditionnel.* » ***PLC3*** Une unité d'enseignement externalisée d'un IME de proximité y a été implantée il y a deux ans. Parfaitement intégrée à l'établissement aujourd'hui, elle n'est pour autant pas suffisamment inclusive d'après **CE3** : « *Je pense que dans le fond, l'idée c'est qu'il n'y a pas de souci pour ouvrir nos portes, par contre, de là à passer le cap de l'inclusion, c'est autre chose. C'est autre chose d'accueillir dans l'ensemble de l'établissement que d'accueillir dans la salle de classe…* »

Défini par **DACS3** comme « *un petit collège de 325 élèves avec 14 classes en tout dont 4 de Segpa* »**,** cet établissement est constitué d'une équipe de Segpa spécialisée dont « l'ambition inclusive » est une priorité. *« Le projet, on essaie de faire le maximum d'inclusions qu'on définit comme collectives. »* ***DACS3*** Centré sur la mise en œuvre d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) issus de la réforme des collèges de 2015, il consiste en la réalisation d'œuvres d'art collectives : « *Il y a eu des artisans, des artistes qui ont travaillé avec les élèves avec les techniques médiévales et puis des tailleurs de pierres […] pour faire le fenestrage de ce vitrail commun. L'œuvre est exposée à l'entrée du collège. Donc c'est un projet inclusif puisque les 6e général et les 6e Segpa ont participé à ce projet.* » ***DACS3***

Constitués *« d'alignements en français et en mathématiques sur le niveau 6e »* ***CE3,*** il impliquait *« 2 classes donc 16 élèves de sixième Segpa et 24 ou 25 du général, donc une quarantaine d'élèves, 2 groupes de vingt avec 2 professeurs à chaque fois. »* ***DACS3***

Ces pratiques inclusives effectives dans l'établissement subissent depuis plusieurs années des aléas multiples :

- *« On a dû partager, au regard de la baisse des effectifs, le professeur de mathématiques en question qui était impliqué. […] et puis j'ai dû supprimer le poste de français […]. C'est mal tombé pour l'inclusion parce que de ce fait il a fallu qu'on réfléchisse à une*

nouvelle organisation, en sachant que les professeurs restants n'étaient pas nécessairement intéressés par l'inclusion. » ***CE3***

- *« Les projets sont compliqués à mener aujourd'hui, aussi par rapport à la situation sanitaire »* ***DACS3***
- *C'est difficile de faire bouger les lignes, alors déjà d'ordinaire, c'est difficile, mais dans une structure aussi petite que la nôtre…. Forcément, on a peu d'enseignants sur lesquels s'appuyer.»* ***CE3***

Pour autant, malgré ces difficultés, l'équipe met en place depuis 2 ans « *des mini projets […]. Dès qu'il y a une éclaircie au niveau sanitaire, on fonce, on met en place notre mini projet ». « Lorsqu'on s'aperçoit qu'une classe de 6ème a du français en même temps que notre français à nous, on s'adapte. Les professeurs des écoles de Segpa enseignent plusieurs matières, donc on peut facilement s'adapter à changer une matière d'un cours sur l'autre […]. Et puis ça va permettre aux 2 classes de se rencontrer. »* ***DACS3***

Treize élèves sur seize de sixième Segpa ont répondu au questionnaire. Parmi eux, un dit se sentir mal au collège et dans sa classe et l'explique de la manière suivante : *« Des fois des personnes me parlent mal et des fois je suis bien, il y a des soucis avec un élève de ma classe qui me déteste »*. Un autre dit se sentir mal au collège mais bien dans sa classe : « *Parfois des 4èmes ou des 3èmes me cherchent un peu.* ». Deux autres, au contraire, se sentent bien au collège mais pas dans leur classe, le premier l'exprime de la manière suivante : « *Je me sens tout seul à l'écart* » et le second : « *Parce que je suis en Segpa et je n'aime pas être en Segpa* ».

Tous disent ne pas avoir de temps de classe partagés avec des élèves de l'enseignement général, ceci est expliqué par le fait qu'aucun mini-projet n'ait vu le jour jusqu'alors pour cette classe. Quatre élèves sur les treize ne fréquentent à aucun moment les autres élèves du collège.

B. Le concept d'inclusion : des définitions variées

Obtenir le point de vue des acteurs quant à leurs représentations des concepts d'inclusion et de collège inclusif est un préalable à la compréhension et l'analyse des actions mises en œuvre.

Ce qui ressort en premier lieu du recueil de ces représentations est qu'il existe plusieurs catégories de définitions proposées. D'abord les définitions « sociales », centrées sur les effets des pratiques, sur « l'ambition inclusive » :

- *« C'est permettre à tout le monde de pouvoir s'épanouir et vivre ensemble de toute façon, malgré des différences de niveau, de comportement, de handicap aussi. Montrer qu'on peut faire des choses quand même ensemble, même si on est tous différents. »* ***PLC1***

- *« C'est une question d'ouverture d'esprit, et si on en revient à l'inclusion, est ce que ce n'est pas ça, finalement, l'inclusion ? »* ***PE3***
- *« Pour moi l'inclusion aujourd'hui, ça veut plus dire grand-chose. En fait, on parle d'hétérogénéité des élèves, j'espère que ce terme d'inclusion disparaîtra pour finalement prendre en compte l'hétérogénéité de chaque être humain en fait, la différence à part entière. »* ***DACS3***

La dimension sociale est au centre de tous les projets mis en œuvre. Cependant, elle n'est pas forcément au cœur des représentations des différents acteurs interrogés. La question qui se pose, qui ressort des entretiens réalisés, est la suivante : Les pratiques pédagogiques inclusives sont-elles des outils au service de la cohésion sociale ou l'inverse ? En d'autres termes, une SEGPA qui développe des pratiques pédagogiques inclusives va-t-elle améliorer la cohésion sociale dans son établissement et/ou est-il nécessaire que des liens entre enseignants, entre élèves, existent préalablement ? Nous y reviendrons lors de la partie suivante.

Viennent ensuite des définitions plus pratiques, centrées sur des considérations organisationnelles et pédagogiques:

- *« Tous les jours au quotidien, c'est des applications sur des documents, le choix des documents, la longueur des documents la présentation des documents et les objectifs des documents. »* ***PLC2***
- *« Il faudrait qu'il y ait des heures communes à tous les gamins et puis des heures spécifiques où les gamins pourraient travailler leurs difficultés, c'est ça l'école inclusive en fait. »* ***PE3***
- *« Alors la notion d'inclusion, c'est permettre aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de suivre leur scolarité dans un environnement qui relève de l'ordinaire et avec bien entendu un certain nombre d'aménagements, qu'ils soient pédagogiques, matériels ou humains. »* ***DACS2***

Ces considérations, bien que centrales pour les acteurs, ne doivent pas éluder la finalité de l'inclusion. En effet, les pratiques pédagogiques inclusives, construites autour d'ajustements différenciés, doivent être au service de la participation sociale de tous. C'est ainsi qu'on se retrouve paradoxalement avec des pratiques dites inclusives mais qui relèvent finalement de dynamiques intégratives, avec l'utilisation de l'expression « Ils vont en inclusion », qui maintient l'idée d'une école à deux voies avec « l'ordinaire » d'un côté et le « spécialisé » de l'autre, demandant aux uns de fournir des efforts pour s'adapter aux autres. DACS3 l'aborde de la façon suivante :

« On a beaucoup discuté sur l'inclusion individuelle et on s'est aperçu que ça s'est avorté bien souvent, en fait, les élèves s'auto censurent, ne s'autorisent pas à réussir dans une inclusion dans les classes générales. Ils sont exclus de la classe, en tous les cas, c'est le ressentiment qu'ils ont en fait, ils ont l'impression de louper quelque chose et finalement ils se sabordent eux même parce qu'ils ne vont pas faire d'efforts dans l'inclusion dans la classe générale »

Sur les dix-sept répondants au questionnaire enseignant, quatorze ont donné leur définition d'une École inclusive. Dix en font une définition « sociale » («École pour tous », « École qui prend en compte chaque élève », « École dans laquelle tous les élèves se sentent bien »), trois proposent une définition plus proche du concept d'intégration (« C'est une École, justement, où les élèves qui ont besoin de travailler et d'apprendre différemment peuvent être dans les classes "normales" avec une assistance (AP, AESH, tuteur...), ainsi que des moments où ils peuvent souffler dans une classe plus personnalisée pour reprendre des notions à leur rythme... »). Un répondant conçoit l'école inclusive comme « une grande fumisterie qui tend uniquement à réduire les coûts de l'école publique. »

C. Impact des pratiques inclusives

1. La communication au service de l'image de la SEGPA

« Il faut de toute façon des projets inclusifs pour montrer, ne serait-ce que montrer ce que l'on fait derrière ces murs, sinon c'est pas possible » ***DACS3***

« Il y a déjà le regard de tous les acteurs sur la SEGPA qui est valorisé » ***DASEN***

« Une Segpa n'est pas un appendice dans l'établissement. La Segpa fait partie de l'établissement.» ***CE1***

Valoriser l'image de la Segpa est une des principales préconisations du rapport de l'inspection générale sur les SEGPA (DESPREZ & ABRAHAM, 2018). L'équipe de direction du collège 1 n'a eu de cesse depuis la création du poste de directeur adjoint chargé de la SEGPA en 2018 de mettre en œuvre des actions concrètes pour modifier le regard des acteurs du collège sur la SEGPA (Inscription des élèves de Segpa aux projets de niveau, aux sorties pédagogiques, aux activités du foyer, aux clubs…) La cohésion sociale et le regard porté sur la structure sont, pour eux, un préalable à toute démarche pédagogique inclusive réussie. A contrario, le collège 3 utilise ses projets pour vaincre des conceptions ancrées, encore, chez de nombreux acteurs de l'établissement : « *puisque c'est très difficile de faire venir à nous, on va montrer ce qu'on est capable de faire »* ***DACS3.*** Le collège 2, d'éducation prioritaire, ne semble pas rencontrer de difficulté sur cette question d'image dégradée de la Segpa, DACS 2 propose une explication

centrée sur « l'effet quartier », les élèves se connaissant car issus du même quartier, avec des réalités sociales proches : *« Je pense que la différence sociale […] entre les élèves des classes ordinaires et les élèves de la Segpa est bien plus faible que dans mon ancien établissement. […] Les publics sont plus proches, du coup on a moins de stigmatisation. »* ***DACS2*** Ces réalités sociales, qui engendrent plus facilement chez les professionnels des réflexions et considérations autour de la difficulté scolaire, favorisent également le travail partenarial autour de la différenciation pédagogique et l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, facilitant la mise en œuvre de pratiques inclusives.

Nous différencierons dorénavant les pratiques inclusives sociales, qui ont vocation à modifier le regard souvent erroné sur la SEGPA à l'échelle d'un établissement, aux pratiques pédagogiques inclusives qui se centrent davantage sur l'action et l'organisation pédagogique, même si elles restent toutes deux interconnectées.

2. La SEGPA : structure ressource au profit du partenariat

« Il y a lieu de bien réfléchir sur comment on peut se servir d'une Segpa dans un collège pour accompagner ces élèves de Segpa et les autres dans les classes dites ordinaires. La Segpa est constituée de forces vives, donc travaillons sur ces forces vives pour pouvoir accompagner l'ensemble des élèves. » ***IEN-ASH***

« La sixième inclusive, c'est toujours avec l'appui d'une structure spécialisée, la Segpa. » ***DACS2***

« Les professeurs du général nous sollicitent assez régulièrement quand ils détectent un élève qui a des besoins éducatifs particuliers. » ***PLP3***

a) L'évaluation comme diagnostic de la grande difficulté scolaire

« C'est difficile lorsqu'on a un enfant en fragilité ou en difficulté d'analyser le pourquoi de cette difficulté. Si le diagnostic n'est pas bon, la réponse n'est forcément pas bonne, donc il faut vraiment qu'on arrive à aider les équipes à bien décoder la fragilité de l'enfant et à repérer sa difficulté. » ***DASEN***

« L'évaluation, les professeurs du premier degré savent faire, parce que ils ont commencé avant nous, lorsque je dis, nous, c'est le 2nd degré. » ***CE1***

Les évaluations diagnostiques sont des outils installés dans les pratiques des enseignants spécialisés en SEGPA. L'utilisation de plateformes d'évaluation et de suivi comme *Openscol* permet d'établir un diagnostic individuel élève précis. L'équipe de la SEGPA du collège 2, à l'initiative de « l'alignement inclusif » des heures d'accompagnement personnalisé en français

et en mathématiques, a instauré l'utilisation de cet outil pour tous les élèves du niveau de sixième. Ce diagnostic de toute la cohorte permet la mise en œuvre de groupes de compétences et met en évidence des porosités dans les besoins entre les élèves de SEGPA et les élèves du général. Les interactions entre les professeurs des écoles (PE) et les professeurs de lycée et collège (PLC) prennent ainsi tout leur sens.

L'expertise des enseignants spécialisés dans l'évaluation par compétence est également un levier pour la développer à l'échelle d'un établissement. C'est ainsi que CE3 à généralisé son usage au sein du collège 3 : *« J'ai souhaité qu'on passe à l'évaluation par compétences sans notes […] Les élèves de Segpa aussi travaillent sur les mêmes compétences […] L'objectif n'est pas le même mais on travaille quand même sur des compétences communes. C'est là-dessus qu'on peut travailler. »* ***CE3***

Pour élargir cette question de l'évaluation au suivi des projets individuels des élèves identifiés comme à besoins éducatifs particuliers, l'IEN ASH a décliné tout l'intérêt du déploiement à venir du Livret Parcours Inclusif (LPI) : *« on va y mettre en évidence toutes les adaptations pour l'élève. Il y aura une continuité des adaptations d'une année sur l'autre, mais aussi d'un trimestre à l'autre et d'un enseignant à l'autre. L'objectif est de rendre visible les adaptations. Je pense qu'on gagnera du temps et ça sera un moyen d'investir davantage les enseignants. »* ***IEN-ASH***

b) La personne ressource et le travail partenarial au service de la différenciation pédagogique

« L'enjeu c'est que l'enseignant de Segpa soit davantage dans cette mission ressource pour permettre aux enseignants de comprendre les enjeux des adaptations. C'est tout ça, la difficulté qu'on rencontre actuellement sur le terrain : faire vivre la différenciation pédagogique. » ***IEN-ASH***

« Ce lien PLC/PE est primordial, les PE peuvent partager leur expertise et leur façon de faire avec les PLC. Ainsi, On va monter en compétence les PLC. » ***DASEN***

« Pour que les enseignants travaillent ensemble, rien de mieux que la mise en place de projets communs. » ***CE1***

Cette dernière citation de CE1 illustre parfaitement la notion de partenariat. Atteindre un objectif commun, ici l'inclusion, grâce au « *travail collaboratif* » ***IEN-ASH*** permet aux PE de SEGPA et aux PLC *« d'apprendre de l'autre »*, de *« remettre en question leur pédagogie […] pour l'adapter et se rendre plus en capacité de répondre aux besoins individuels des élèves. »* ***CE3.*** Ainsi, des professionnels différents, *« mutualisent »* ***PE3*** leurs compétences et *« co-*

construisent » ***IEN-ASH*** une nouvelle professionnalité, davantage centrée sur *« les besoins de l'élève »* ***CE3.*** Plusieurs critères sont annoncés pour la réussite du partenariat :

- Les affinités : « *C'est une histoire humaine. Il faut que les professeurs s'entendent »* ***DACS3***
- La vision du concept d'inclusion *: « Il faut que les professeurs aient un peu la même vision de l'inclusion »* ***DACS3***
- La notion de gagnant-gagnant : *« Permettre les échanges, c'est du gagnant-gagnant. Du gagnant-gagnant au service de l'enfant. »* ***DASEN***

Cette notion de gagnant-gagnant, qui renvoie aux travaux de Michel Crozier sur les stratégies des jeux d'acteurs, permet de comprendre la place de la personne ressource au sein du partenariat. Les compétences particulières de ce dernier, qui lui confèrent un certain « pouvoir », sont un levier pour initier le changement de pratiques vers une meilleure prise en compte de la diversité des besoins dans l'espace classe, de favoriser ainsi l'inclusion par la différenciation pédagogique. Le pilotage et l'organisation des pratiques, dont le directeur adjoint chargé de SEGPA a la charge, vont donc être une condition sine qua non au changement vers un modèle inclusif.

c) Un rayonnement au bénéfice des élèves

« Je pense que la plus grande des plus-values, c'est de permettre aux élèves de Segpa de se rendre compte qu'ils ne sont pas différents de leurs camarades de collège général, qu'ils peuvent s'apporter des choses mutuellement. » ***CE3***

« Finalement, est ce qu'un élève du général qui est au fond de la classe en échec scolaire est inclus? Je ne pense pas. Est-ce qu'un élève qui travaille avec un autre, même s'ils n'ont pas tous les 2 le même statut scolaire, un élève de Segpa, un élève du général, mais que tu arrives, grâce à des projets, à les faire travailler ensemble est ce qu'on est pas davantage dans l'intérêt de tous ? On les tire vers le haut.» ***PE3***

« Pour l'élève, ça va apporter la possibilité d'aller se confronter à des exigences qui correspondent à ses besoins. Quelque fois il est difficile dans une classe, même quand on est enseignant spécialisé, de pouvoir répondre par la différenciation totale. Là l'avantage c'est que ça va permettre d'aller donner à chaque élève une réponse didactique qui est adaptée. » ***DACS2***

L'exigence, ici citée par DACS2 et souvent abordée lors des entretiens, est une notion qui a fréquemment été liée à « un climat d'autorité, d'ordre, d'incitation à l'effort et de concurrence afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles.» (SARREMEJANE, 2017). La bienveillance, prescrite depuis la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 de refondation de l'école de la république,

soulève également des critiques, à tel point qu'elle peut être considérée comme « une sorte d'élixir pour panser les maux de l'école, en dissimulant parfois des apprentissages insuffisants. » (SAILLOT, 2018). « *Très honnêtement, vu l'état de confiance en eux, dégradée, l'estime d'eux hyper dégradée, on passe le premier semestre à faire de la bienveillance, on les rebooste, à aucun moment ils sont mis en échec. »* ***PE2***

La dichotomie bienveillance/exigence, qui est d'ailleurs une des priorités de la politique d'éducation prioritaire, semble faire davantage consensus. Centrée sur l'élève, elle invite chaque membre de l'équipe éducative à tenir compte des besoins de chacun tout en laissant une grande place au plaisir d'apprendre ; plaisir d'apprendre qui nait d'ailleurs bien souvent de la relation de confiance qui nait entre élèves et équipe éducative.

L'analyse des entretiens et questionnaires montre que les élèves se sentent bien dans leur collège (53 répondants sur 56) et ont l'impression d'être plus à l'aise dans les apprentissages (54 répondants sur 59) que lorsqu'ils étaient à l'école primaire. Les enseignants interrogés et répondants sont très attachés au bien-être des élèves et montrent par leurs réponses un réel attachement à cette dualité bienveillance/exigence.

D. Freins identifiés à la mise en œuvre de pratiques inclusives

1. Les moyens : le carburant des projets

On pointe ici la limite de l'autonomie de l'EPLE. Dans la mesure où les dotations horaires globales, enveloppes d'heures dévolues au fonctionnement des enseignements, disposent de marges d'autonomie limitées, les équipes de direction doivent faire des choix dans la répartition des moyens. Le contexte de chaque établissement influe énormément sur ces choix : « A*ujourd'hui, les DHG sont telles qu'on ne peut plus avoir autant de co-enseignements, donc j' en ai remis 2 pour la rentrée prochaine dont une pour compenser le français sixième inclusive, mais on ne peut pas mettre autant que ce qu'on avait mis avant et c'est bien dommage, parce que ça, ça a créé du lien et puis c'était quand même un plus pour nos élèves de Segpa. »* ***CE2***. L'établissement le plus impacté par les variations de moyens, du fait de son faible effectif, est le collège 3 *« Depuis 5 ans, nous avons perdu 2, 3 divisions sur le collège général ce qui fait qu'on a perdu aussi des professeurs qui étaient investis avec nous en mathématiques, en français […]. Le fait que ce soit un petit collège, ça freine l'inclusion, c'est clair. »* ***DACS3.***

2. Du manque de temps au besoin de concertation

« Le temps est indispensable…. Comment permettre à un enseignant de devenir ressource ? Il faut lui donner du temps. » ***IEN-ASH.*** Inscrire chaque action dans une temporalité, planifier

ses actions, est un impératif pour tout projet. Le cadre de la démarche managériale, dont le directeur adjoint chargé de la SEGPA doit se saisir, commence par la planification des actions à mener pour tout projet. La crise sanitaire a mis à mal les organisations. Tous les interlocuteurs soulèvent la « problématique covid » qui a fortement impacté les pratiques inclusives en place. DACS3 a adapté l'organisation du projet inclusif du collège 3 pour essayer autant que possible de favoriser les liens entre les classes de sixième générales et la classe de sixième SEGPA : *« Avec la situation sanitaire, on a trouvé une parade, c'est à dire qu'on a fait des mini projets plutôt que d'utiliser à la semaine nos 2 HSA allouées qu'on a réparties sur toute l'année, on faisait des blocs pour faire des mini projets. »* ***DACS3***

La difficulté également est l'accumulation des tâches à accomplir chez les acteurs: *« On leur demande de faire des devoirs faits, on leur demande d'absorber des HSA, on leur demande, on leur demande, on leur demande, et puis du temps de concertation… Et puis donc là, l'équipe a fait savoir qu'elle souhaitait arrêter le projet. »* ***DACS2***

Toutes les personnes interrogées, que ce soit dans le cadre des entretiens que dans celui du questionnaire, déclarent manquer de temps de concertation formalisés : *« Ce qui est mis en avant c'est qu'il faudrait de la coordination, il faudrait se rencontrer, il faudrait avoir le temps... »* ***DACS2*** Pour avoir fait fonction de DACS pendant une année dans un établissement REP+, après avoir enseigné onze ans en REP, j'ai pu prendre toute la mesure des bénéfices apportés par la pondération[8]. Des concertations institutionnalisées, des échanges pédagogiques autour de la construction de séances de co-enseignement, autour de la réalisation de groupes de besoins furent de riches instants de partage autour des besoins des élèves. Lorsque ces temps n'existent pas, les équipes s'organisent comme elles peuvent, souvent sur leur temps personnel : *« On communique vite fait en récré. C'est là où ça pêche, il faudrait qu'on puisse avoir de vrais temps de concertation, faire des séances pour le choix des documents. »* ***PLC2***

Ces difficultés de communication, accentuées par l'absence de concertation, sont souvent à l'origine de malentendus et de problématiques organisationnelles : *« L'année dernière on a eu des difficultés, il y avait un système qui n'allait pas du tout. Les élèves n'étaient pas au courant de ce qui avait été fait la semaine d'avant. Enfin bref, c'était compliqué. »* ***PLC3***

[8]Dans les REP+, le temps enseignant est organisé différemment grâce à une pondération de 1.1 des heures d'enseignement dans les collèges. Ainsi, en dehors des heures strictes d'enseignement, les personnels peuvent mieux se consacrer aux autres dimensions essentielles de leur métier : travailler collectivement et se former ensemble, concevoir et organiser le suivi des élèves, coopérer davantage avec les parents d'élèves.

3. Les résistances des professionnels

Le phénomène de résistance des professionnels à la mise en œuvre de pratiques inclusives est multifactoriel. Nous déclinerons les différents points saillants évoqués lors des entretiens :

a) La méconnaissance de la SEGPA

Là où nous avons mis en évidence que la SEGPA devait être reconnue, c'est justement pour modifier des représentations ancrées qui illustrent à quel point la SEGPA souffre encore d'une réputation dégradée : *« Des profs de général qui considèrent que les élèves de Segpa sont des nouilles, sont idiots et puis sont difficiles. Ça s'entend tu sais, il y en a encore. »* ***PE3***

PLC1, qui est pourtant acteur d'une démarche totalement inclusive en EPS, admet également que l'inclusion des élèves de SEGPA véhicule « *de la peur ».*

Cette méconnaissance est accentuée lorsque l'organisation géographique d'un établissement, comme le collège 3, sépare physiquement la SEGPA de l'enseignement général. Heureusement, les restructurations des établissements anciens prennent en compte cette dynamique d'ouverture de la structure : *« L'inclusion, ça ne fonctionne peut-être pas si bien que ça. Il ne faut pas oublier que notre bâtiment il est à part ça joue aussi. Dans le nouveau collège les classes de Segpa vont être avec les classes de général donc peut être que ça va aussi faire évoluer les choses. »* ***PE3***

b) La difficile gestion de l'hétérogénéité dans la classe

Cette peur, justifiée par les modifications importantes de la « structure classe » depuis 2005, se fonde également sur les difficultés des enseignants à gérer de plus en plus de profils variés dans leurs classes : *« Vous demandez aux enseignants de collège d'accueillir à la fois des élèves relevant du champ du handicap, de gérer les inclusions d'ULIS et en plus on leur demande d'inclure des élèves de SEGPA et de l'enseignement adapté. C'est compliqué pour eux.»* ***DASEN***

Plusieurs facteurs accentuent cette difficulté :

- Le nombre d'élèves par classe : *« Je suis professeur principal, ils sont déjà 27 dans la classe. On accueille 2 élèves de Segpa en français et deux élèves d'ULIS donc ça fait 31 des fois. Ça fait quand même lourd pour le professeur à gérer tout ce monde-là. Ce n'est quand même pas toujours facile. »* ***PLC1***
- Une vision de l'enseignement trop transmissive, où l'écart à la norme est souvent mal perçu : *« C'est vraiment, je pense, la réticence quant au profil du public accueilli en Segpa et la méconnaissance du public, même si on a beaucoup de projets communs, […] je pense, que c'est plus sur le plan pédagogique que ça bloque, […] On a encore*

des collègues qui ont une vision élitiste de l'enseignement, ça c'est compliqué. C'est difficile de faire bouger les lignes. » ***CE3***

- Le manque de formation : *« Il faut que tout le monde monte en compétence. C'est sûr que la formation est centrale et on a besoin de personnes ressources qui, sur le terrain, ont les connaissances et les compétences »* ***DACS2 ;*** *« J'observe lors de mes inspections une différenciation pédagogique, je dirais un peu au doigt mouillé… et c'est là qu'il faut accompagner, accompagner par la formation pour réaffirmer les compétences des enseignants. »* ***IEN-ASH***

c) La sixième SEGPA sanctuarisée : Besoin de réassurance

La « transition inclusive » de la SEGPA, impulsée par la circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015, laisse craindre à certains interlocuteurs interrogés la disparition de la mission jusqu'alors première de la sixième SEGPA de restauration de l'estime de soi des élèves pré-orientés. Le rapport de l'inspection générale « bilan des SEGPA » a également mis en évidence ce paradoxe qui finalement émane d'une circulaire qui conforte une structure en lui proposant un fonctionnement de type dispositif. Ces craintes, souvent liées à la peur de voir disparaître la SEGPA, s'expriment de la manière suivante :

« La 6ème SEGPA, ça a un côté magique. […] Moi je serais assez pour qu'on sacralise au contraire ce groupe de 6ème Segpa qu'on fasse ce groupe protégé, qu'on restaure l'estime de soi et une fois qu'on les a mis en confiance, qu'on envisage les choses autrement, en cinquième par exemple. La sixième totalement inclusive je pense que c'est une catastrophe. » ***PE1***

« On s'aperçoit qu'au-delà des besoins didactiques où pédagogiques, la fragilité de certains élèves fait que ce petit groupe avec, en gros, une temporalité différente sans pression de programmes permet à un certain nombre d'élèves de 6e Segpa de se rétablir dans leur personnalité. J'ai peur qu'en parlant d'inclusion totale et de disparition de la 6e Segpa on perde ça. » ***DACS2***

« Regarde les gamins qu'on récupère en 6e, les gamins qui étaient finalement en inclusion puisqu'ils étaient en école primaire, la plupart du temps en général et qui étaient en souffrance parce que pas d'estime d'eux même, parce que mis de côté parce que voilà l'impression d'être nul etc. Et quand ils arrivent en Segpa finalement, on leur redonne confiance en eux.

Donc pour moi, les structures spécialisées, c'est donc hyper important même. » ***PE3***

Le paradoxe est d'autant plus prégnant dans le sens où ces mêmes interlocuteurs sont souvent les plus investis dans la mise en œuvre des pratiques inclusives au sein de leur établissement.

L'enjeu va donc être, comme le souligne finalement cette même circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015 de réussir à mobiliser les équipes pour maintenir « un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant » pour les élèves pré-orientés tout en prenant en compte « l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté » « au sein d'un collège plus inclusif », ainsi de « conforter l'existence et les moyens de cette structure pour une meilleure inclusion des élèves » (circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 Relative aux SEGPA).

4. Les principales conclusions de l'enquête

L'articulation entre les freins identifiés et l'impact positif des pratiques mises en œuvre au sein des établissements terrain d'enquête montre que doucement les choses avancent, que les acteurs prennent conscience de la nécessité de faire évoluer le collège dans son ensemble malgré des obstacles conséquents.

L'enquête tend à confirmer les deux premières hypothèses. En effet, l'analyse théorique et les retours de terrain illustrent à quel point la collaboration entre les différents acteurs est primordiale et montrent que le contexte dans lequel se situe chaque établissement a un impact important dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.

IV. Le rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives

A. Temps et temporalité : considérer un projet dans sa durée

« Le temps de la réflexion est une économie de temps » Publius Syrus

Dans la dimension managériale de ses missions, définies par l'arrêté du 19 février 1988 modifié créant le diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée, le directeur adjoint chargé de la SEGPA « facilite l'élaboration de projets cohérents de prise en charge par les équipes pluridisciplinaires ». Le DASEN décrit son rôle comme « *fondamental. Il est à la fois le pilote et le coordonnateur pédagogique. C'est à lui de travailler l'ensemble des projets avec le collège, notamment les projets d'inclusion. Par exemple, il intervient au collège dans la répartition des services et les heures qu'on peut demander au PE et PLC d'effectuer en SEGPA et inversement.* » Il doit donc planifier les actions liées aux dynamiques de projets à court, moyen et long termes. La planification est la première des sept fonctions essentielles[9] au pilotage définis dans les travaux des deux théoriciens experts en administration publique Luther Gulik et Lyndall Urwick.

[9] POMCERB : Planification/Organisation/Mobilisation/Communication/Evaluation/Restitution/Budgétisation

Impulser une pratique inclusive dans un établissement nécessite au préalable de réaliser un diagnostic stratégique de situation (Méthode MOFF : Menaces, opportunités, forces et faiblesses). Il convient, pour bien cerner le contexte et les enjeux de la situation, d'analyser la dynamique de l'établissement, l'implication de ses acteurs, faire état des pratiques existantes, des partenariats, identifier des points d'appui et anticiper d'éventuelles difficultés.

Ainsi, par exemple, la présence d'une ULIS, l'existence de pratiques d'inclusion individuelles (Pass-individuels) ou le fait qu'une SEGPA comme celle du collège 1 a développé beaucoup de « pratiques inclusives sociales » constituent une force. Au contraire, l'existence d'un bâtiment à part comme dans le collège 3, la présence de tensions existantes dans les équipes suite à des modifications structurelles comme dans le collège 2 ou la diminution des moyens alloués à l'établissement constituent une faiblesse.

Le chef d'établissement porte la responsabilité de la politique de l'EPLE qu'il dirige. Le directeur adjoint chargé de la SEGPA va donc, en tant qu'adjoint, avoir un « rôle ressource » pour l'accompagner vers une politique inclusive afin, à termes, d'intégrer le projet d'établissement et faire sens chez tous les acteurs. L'enquête réalisée montre des divergences de lecture et d'appréhension des projets d'établissements. L'IEN ASH développe leur importance : *« Il faut s'appuyer sur un projet inscrit dans la durée, très clair, sinon on use les équipes et il y a un turn-over trop important. Il faut dépersonnaliser les choses. ».* Pourtant, il ressort des entretiens des difficultés de lisibilité chez les acteurs, particulièrement chez les enseignants : *« C'est très éloigné de ma pratique […]. Il faudrait que ce soit concret en fait et pour moi il n'y a rien de concret. Quand je lis le projet d'établissement, j'ai l'impression que ce n'est pas spécifique à un établissement mais que ce qui est écrit c'est valable pour tous les établissements. En fait, le projet il est trop impersonnel. C'est ce qui me dérange.»* ***PLP3***

Le rôle du directeur adjoint chargé de la SEGPA va donc être multiple. Il doit, en plus de sa fonction ressource au sein de l'équipe de direction, donner du sens au projet d'établissement aux yeux des enseignants, particulièrement sur les axes qui valorisent les pratiques inclusives. Il peut pour cela s'appuyer sur une temporalité bien définie, prenant en compte le contexte de l'établissement mis en évidence lors du diagnostic pour impulser de nouvelles pratiques. Des guides d'auto-évaluation comme Qualinclus sont à mobiliser pour « la mise en œuvre d'une éducation inclusive et de qualité » qui « ne peut que résulter d'une action collective dans laquelle tous les membres internes et externes de la communauté éducative s'impliquent. » (QUALINCLUS - Guide d'auto-évaluation pour une école inclusive, 2021)

Le directeur adjoint chargé de la SEGPA veillera à se saisir des temps de concertation dédiés comme les conseils pédagogiques, conseils d'enseignement (en lien avec la répartition de la DHG par exemple), les réunions de synthèse, les réunions de pré-rentrée pour aborder les sujets de la mise en œuvre de pratiques inclusives, de la réalité d'une politique d'établissement inclusive.

B. Environnements et espaces. Reconsidérer la notion de frontière

« Là où l'infini de l'espace recoupe l'infini du temps, on trouve un endroit précis à un moment donné : j'y suis souvent. » Grégoire Lacroix

La notion de frontière est prégnante dans la réflexion autour du concept d'inclusion. Là où le concept d'intégration pose une frontière entre la norme et l'anormal, le concept d'inclusion la supprime. Cependant, l'enquête menée illustre qu'entre le prescrit et le réel, il y a un décalage profond…

Le directeur adjoint chargé de la SEGPA, dans le référentiel de ses missions, « assure la promotion de l'intégration scolaire et la gestion des dispositifs de prise en charge adaptés aux personnes et au contexte. » (Arrêté modifié créant le diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée, 1988). Daté, le terme « intégration » peut légitimement être remplacé par le terme « inclusion », en vigueur pour ce qui concerne la SEGPA depuis au moins la circulaire 2015-176 du 28-10-2015.

Son rôle va donc être d'œuvrer pour effacer les frontières. Les trois directeurs de SEGPA rencontrés sont très au clair sur cette mission et en font une priorité, malgré les difficultés.

DACS3 la résume ainsi : *« Le rôle du directeur de Segpa, c'est […] aider les professeurs à monter des projets, ouvrir notre Segpa sur l'extérieur, sortir de l'établissement […] aller découvrir un petit peu le monde, d'autres façons, d'autres lieux d'enseignement, des lieux d'entreprise, multiplier toutes ces situations […]. J'accompagne mes équipes pour qu'il y ait un maximum de projets qui puissent voir le jour. Et puis l'ouverture aussi sur le collège, aux autres, aux autres classes, aux autres élèves, aux professeurs ».*

Il faut en outre situer cette mission du directeur adjoint chargé de la SEGPA au sein de l'équipe de direction.

Dans ma propre expérience, j'ai été marqué par la localisation de la SEGPA au sein de l'établissement dans lequel j'ai fait fonction. Malgré une restructuration récente, toutes les salles de la SEGPA, de l'ULIS et mon bureau étaient situés dans une aile dédiée de l'établissement. Ce choix du chef d'établissement était mu par sa volonté de rendre la gestion de la SEGPA plus pratique, de favoriser le partenariat SEGPA/ULIS et de rapprocher les salles

dédiées à l'enseignement général des élèves de SEGPA des plateaux techniques afin de réduire leurs déplacements (réduisant d'autant leur autonomie…). Suite à de nombreux débats en réunion de direction et à ma volonté de convaincre sur la nécessité « d'ouvrir la SEGPA » plutôt que de la refermer sur elle-même, des évolutions ont vu les jour au cours de cette année ; lors des temps d'accompagnement personnalisé, toutes les classes de sixième étaient partagées en groupes de compétences dans plusieurs salles de l'établissement, hors SEGPA ; les salles spécifiques (Physiques/chimie/SVT /Technologie/ Musique/Art plastique) se sont ouvertes aux élèves de la SEGPA. Il reste cependant encore à convaincre de la nécessité de disposer de salles d'enseignement général des élèves de SEGPA dans les mêmes environnements que les élèves de l'enseignement général.

C. Reconnaître et valoriser les acteurs comme levier du changement

« Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose… Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer. » Antoine de Saint-Exupéry

Convaincre de la nécessité du changement n'est pas quelque chose de simple. Il faut déjà soi-même être convaincu. Comme annoncé dans l'introduction, la parution de la circulaire 2015-176 sur les SEGPA fût pour moi vectrice d'incompréhension. Comment conforter une structure (ce que je souhaitais finalement, par crainte de la voir disparaître) tout en lui demandant d'être inclusive ? Nous nous sommes posé cette question à plusieurs reprises dans ce mémoire… Comment fonctionner concrètement en dispositif sixième SEGPA ? Comment articuler les enseignements ? Comment permettre la mise en œuvre de cette circulaire ?

En qualité d'enseignant spécialisé, j'ai profité des formations liées à la réforme des collèges pour poser mes questions. Les divisions de SEGPA vont-elles aussi bénéficier des heures de marge dans les DHG pour permettre les fonctionnements inclusifs ?

Toutes ces questions restaient sans réponse.

Nous avons échangé, longuement, mes collègues et moi. Il nous fallait être force de proposition pour apporter une réponse à cette circulaire. Cette réflexion collégiale a finalement abouti à la mise en œuvre du dispositif inclusif du collège 2, collège dans lequel j'ai enseigné onze ans.

Avec du recul aujourd'hui, je suis conscient d'avoir évolué dans mon positionnement. Je mesure maintenant cette volonté du législateur de proposer le changement sans être radical, en laissant la main aux équipes pour adapter leurs pratiques au contexte local.

Cependant, pour que ces pratiques existent, il faut impulser le changement. Sans prise de conscience des équipes sur le terrain de sa légitimité, il n'existera pas.

Les équipes de direction, dans lequel les directeurs adjoints chargés de la SEGPA ont toute leur place, doivent s'appuyer sur les compétences de chacun, valoriser les identités professionnelles tout en menant une réflexion collective sur les nouvelles « règles du jeu » ainsi générées.

Ma volonté première, lorsque je faisais fonction de directeur adjoint chargé de SEGPA, fut justement de faire partager mon expérience pour illustrer la légitimité de la mise en œuvre des pratiques inclusives en sixième SEGPA, d'abord auprès de l'équipe de direction, de l'équipe de la SEGPA puis des enseignants de l'enseignement général (Mathématiques et français en particulier). Se positionner comme une personne ressource, en termes de pédagogie, d'organisation, d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, est également un des enjeux majeurs pour faire adhérer à un projet : *« Le directeur de Segpa est garant de son équipe et de sa fonction ressource bien évidemment. »* ***IEN-ASH***

L'enquête a montré que tous les acteurs interrogés, questionnaire compris, considèrent le directeur adjoint chargé de SEGPA comme une personne ressource, force de persuasion et facilitatrice du quotidien : *« Il est forcément de mon côté, je n'ai pas besoin de le convaincre. Par contre lui, il va devoir convaincre le général »* ***PE3***

« Il est au courant de tout, il est un peu le coordonnateur de tout. Il a des liens avec un peu toutes les structures extérieures sur lesquelles on n'est pas forcément à l'aise ou avec lesquels on a très peu de contacts. » ***PLC2***

D. Impliquer la recherche… si possible

« Dans la recherche commune des arguments, celui qui est vaincu a gagné davantage, à proportion de ce qu'il vient d'apprendre. » Epicure

L'existence d'universités à proximité de l'établissement d'exercice du directeur adjoint chargé de la SEGPA peut constituer une opportunité. L'innovation pédagogique est souvent une thématique centrale de la recherche en éducation. Les étudiants des master MEEF (master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) peuvent, lors de leur parcours préparatoire au professorat des écoles, centrer leur recherche sur la thématique de l'inclusion scolaire, d'autant plus qu'ils disposent maintenant d'un contenu de formation dédié.

Dans une dynamique partenariale, le directeur adjoint chargé de la SEGPA peut prendre contact avec les équipes professorales de l'université et définir avec eux un éventuel partenariat.

L'intérêt est alors multiple. L'apport de la recherche, les questionnements ainsi posés vont être vecteurs de réflexions communes au bénéfice de tous. Ces partenariats s'inscrivent parfaitement dans une dynamique de formation continue des acteurs et sont très valorisants pour tous ceux qu'ils engagent.

E. Favoriser les démarches collaboratives et constituer une communauté apprenante

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre. Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple. » Antoine de Saint-Exupéry

Après la planification, les fonctions essentielles à la dimension de pilotage des missions du directeur adjoint chargé de la SEGPA sont l'**organisation**, la **mobilisation**, la **communication**, l'**évaluation**, la **restitution** et la **budgétisation**.

Pour exercer ces fonctions, il n'est pas seul. Nous avons abordé l'importance de sa fonction ressource au sein de l'équipe de direction mais lorsqu'il est en charge de la mise en œuvre de pratiques inclusives, ses interlocuteurs privilégiés sont les enseignants.

Dans un premier temps, il va devoir fédérer autour de lui son équipe proche composée des enseignants de la SEGPA. Il les **mobilisera** lors des réunions de coordination et de synthèse et les invitera à réfléchir aux questions liées à l'intérêt (pour les élèves, pour la SEGPA, pour le collège) de l'**organisation** de nouvelles pratiques inclusives. Il pourra s'appuyer sur l'existence de telles pratiques dans des établissements voisins ainsi que sur l'expertise de l'IEN ASH et de son équipe. Valoriser les acteurs de la SEGPA ainsi que leurs initiatives et développer un climat de confiance dans cette équipe restreinte, en prenant le temps nécessaire, sont les fondements d'une synergie qui aura vocation à s'élargir ensuite à l'échelle de l'établissement.

Le contenu des réflexions internes à la SEGPA devra ensuite être **communiqué** et élargi. La mise en évidence dans les travaux de ce mémoire de l'existence de professionnalités différentes, liées aux différents statuts des enseignants (PLC/PE/PLP), aux attendus de l'institution et à leur formation initiale, ne doit pas pour autant être un frein. Le principe déjà évoqué du gagnant/gagnant, issu des travaux de M. Crozier, situe la place du directeur adjoint chargé de la SEGPA. Il devra fédérer autour de l'intérêt premier de l'élève, tout en insistant sur le fait que le travail collaboratif apportera à chacun de ses acteurs. Les PLC apporteront leur savoir disciplinaire, les PE leur savoir pédagogique et les PLP (s'ils interviennent dans le cadre de pratiques inclusives en sixième) leur savoir technique. Notons que ces caractérisations sont simplistes voire caricaturales mais elles correspondent tout de même à une certaine forme de réalité observée lors de l'enquête. Les temps de réflexion en conseil de cycle et conseil

pédagogique seront à privilégier. Les temps d'autoévaluation de l'établissement instaurés par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance seront également des temps d'échanges privilégiés pour aborder ces questions, les guide d'autoévaluation Qualinclus pourront y être saisis.

A l'issue des échanges, c'est en équipe de direction que devront naître les possibilités d'**organisation** de ces pratiques inclusives. Elles devront associer les volontés des acteurs aux moyens disponibles (**budgétisation**/DHG) et au contexte de l'établissement. Le dialogue de gestion à la direction académique avec le DASEN est également un temps fort de présentation et de **communication** autour de la dynamique inclusive engagée. Plusieurs organisations sont possibles, elles sont évoquées dans la première partie de ce mémoire et ont été, pour la plupart, mises en œuvre dans les terrains d'enquête (hormis l'inclusion totale). **Communiquée** lors des conseils d'enseignement, conseils pédagogiques et conseils d'administration dans le cadre de la répartition de la DHG, l'**organisation** de ces pratiques sera alors actée pour la rentrée de l'année suivante.

Les équipes directement engagées seront alors à nouveau **mobilisées** pour rédiger le projet pédagogique de l'action envisagée. Le directeur adjoint chargé de la SEGPA coordonne, formalise et **communique** à nouveau le projet rédigé au sein de l'établissement et à l'inspection ASH. Il pourra également présenter l'action en réunion départementale ou académique des directeurs adjoints chargés de la SEGPA.

Dans la mesure du possible, des temps de concertation seront anticipés. Dans mon expérience de faisant fonction en REP+, la pondération a permis d'inscrire dans les emplois du temps des enseignants (PLC Maths/Français et PE) des temps de concertation hebdomadaires dédiés. Ils furent de riches moments de partage de pratique, de réflexion pédagogique autour de la différenciation pédagogique et de formation (intervention d'un formateur en mathématiques à plusieurs reprises). Mon action était alors tant pédagogique qu'organisationnelle.

Les temps de formation (ici des formations d'initiative locale) prennent ainsi tout leur sens et répondent aux besoins des équipes sur le terrain.

La question de l'**évaluation** est centrale dans ce type de projet. D'abord, comme il s'agit d'un projet pédagogique, une réflexion autour de l'**évaluation** des élèves (diagnostique, formative et sommative) doit avoir lieu, mais aussi car comme tout projet, il devra faire l'objet de réajustements si besoin et d'un bilan avant un éventuel prolongement. Cette évaluation fera l'objet de **restitutions**… aux acteurs de l'établissement, à l'équipe de direction, aux autorités

académiques mais aussi aux parents. Ceux-ci doivent être informés des pratiques pédagogiques en œuvre dans l'établissement de leur enfant et des apports que ceux-ci engagent.

Toujours dans le cadre de mon expérience de faisant fonction, l'utilisation de la plateforme d'évaluation *Openscol* a permis de présenter de manière très pointue le niveau d'acquisition des élèves à leur famille ainsi que les axes de travail individualisé élaborés par l'équipe pédagogique.

L'élargissement du travail collaboratif à l'échelle de l'établissement pourrait prendre la forme de « collectifs d'apprentissages professionnels », groupes de réflexion autour de thèmes choisis dont le « mode de fonctionnement développe l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration qui amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant aux apprentissages des élèves, et à se questionner sur les manières dont leurs pratiques puissent répondre davantage aux besoins de ces derniers. » (CTREQ, s.d.) Le directeur adjoint chargé de la SEGPA y aurait alors toute sa place.

Conclusion

Parachever l'école inclusive, c'est l'ambition de la circulaire de rentrée 2021. Notre enquête au sein du département [redacted] et notre analyse montrent cependant que du chemin reste à faire pour que les SEGPA soient connues et reconnues comme des entités à part entière des collèges Eurois.

Depuis 2015, les mentalités, les représentations ainsi que les pratiques évoluent, les différents professionnels prennent conscience de la nécessité d'élaborer des stratégies collectives face au défi du « collège inclusif ». La SEGPA a un rôle central dans cette transition. L'important reste de s'en saisir et pour cela la mise en œuvre de pratiques inclusives en sixième est une des clés de la réussite, non seulement pour les élèves mais également pour le collège dans son ensemble.

L'implication du directeur adjoint chargé de la SEGPA, encouragé par son chef d'établissement et son IEN-ASH, est un des principaux leviers vers ce changement.

L'analyse des données de l'enquête a d'abord montré, et c'est une donnée qui a toute son importance, que les élèves de sixième SEGPA se sentent bien dans leur établissement scolaire, qu'ils considèrent que l'accompagnement des équipes répond à leurs besoins. L'implication de ces dernières dans les trois terrains d'enquête a ainsi constitué une riche expérience professionnelle à observer et analyser.

La première hypothèse que j'ai formulée a supposé que la réussite de tout projet inclusif dépendait de l'implication de ses différents acteurs, de leur capacité à travailler ensemble et à s'adapter à de nouvelles pratiques pédagogiques. Cette hypothèse a été validée par mon étude. En effet, j'ai observé qu'une grande part de la réussite des projets mis en œuvre était liée à l'investissement de ses acteurs et à leur volonté de co-construire. Le directeur de SEGPA a alors un rôle de coordination et d'accompagnement. En qualité d'expert et de personne ressource en termes d'éducation inclusive, il est en position d'agir pour favoriser des pratiques pédagogiques innovantes et collaboratives. Il doit agir en équipe de direction pour favoriser la mise en œuvre de co-enseignement, de temps de concertation dédiés mais surtout il est essentiel qu'il valorise la SEGPA pour favoriser l'investissement de toute la communauté éducative autour de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, en essayant de vaincre des conceptions anciennes liées souvent à une histoire ségrégative.

La seconde hypothèse a supposé que la réussite de tout projet inclusif dépendait de la politique inclusive, du contexte et des moyens propres à chaque établissement public local d'enseignement. Cette hypothèse est également validée par mon étude. En effet, j'ai pu mettre en évidence l'importance du contexte dans la mise en œuvre des pratiques inclusives. Les trois

établissements choisis pour l'enquête ainsi que mon retour d'expérience dans un établissement REP+ illustrent la variété des réalités de terrain dans lesquelles exercent les équipes de SEGPA. Leur « dynamique inclusive » doit donc s'adapter à ces réalités et cette adaptabilité nécessaire est une des compétences que le directeur adjoint chargé de la SEGPA doit développer.

La troisième et dernière hypothèse, s'appuyant sur la réflexion autour des deux hypothèses précédentes m'a permis une réponse à la problématique posée. J'ai pu mettre en évidence la capacité du directeur adjoint chargé de la SEGPA à devenir un acteur central, une personne ressource dans la mise en œuvre de pratiques inclusives et plus largement un expert dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour cela, il doit chercher à connaître au mieux le milieu dans lequel il exerce pour lever les freins qu'il aura identifiés, d'ordres matériels ou humains. Il doit également communiquer sur l'intérêt commun de considérer la communauté éducative comme une réponse collective aux difficultés rencontrées dans le cadre souvent trop fermé de la classe.

Au-delà des indispensables compétences strictement professionnelles, le directeur adjoint chargé de SEGPA se doit d'incarner au quotidien les valeurs qu'il souhaite promouvoir. Engagement, authenticité et cohérence lui permettent alors de légitimer son action et d'étendre le champ de son influence en faveur des orientations d'une politique éducative et pédagogique inclusive d'établissement.

La limite du travail réalisé réside dans le fait qu'il se cloisonne à l'étude de la mise en œuvre des pratiques inclusives aux seuls élèves de sixième. Il me semblerait intéressant de prolonger ce travail pour le développer à l'échelle de toute la structure et mener une réflexion sur des articulations possibles entre la mise en œuvre de démarches inclusives, l'articulation enseignement général/enseignement professionnel, la validation des compétences du cycle 4 du socle commun ainsi que la certification de fin de cycle (DNB pro / CFG).

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre.* PARIS: France : ESF.

BOURDIEU, P. (1966). *La reproduction.*

De CONDORCET, N. (1792). *Rapport sur l'instruction publique.*

DEPP. (2019). *Note d'information N°19.50 PISA 2018 : culture mathématique, culture scientifique et vie de l'élève.*

FERRY, J. (1882, Juillet 27). Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques. *Arrêté du 27 juillet 1882*.

FUMEY, J., & VENTOSE-Y-FONT, A. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire.* Futuroscope: Canopé.

GARDOU, C. (2012). *La société inclusive, parlons en!* Toulouse: Eres.

MAZEREAU, P., & GUIRRIMAND, N. (2016, Fevrier). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, pp. 47-60.

MEIRIEU, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.* Paris: Paris : ESF.

Organisation des Nations Unies. (s.d.). *ODD 4- Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité*. Récupéré sur L'agenda 2030 en France - Site des ODD: https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des

PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences.* ESF.

PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action.* Paris: ESF.

PRZESMYCKI, H. (2004). *La pédagogie différenciée.* Paris: Hachette.

QUIVY, R., & VAN-CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris: Dunod.

REY, O., & BUISSON-FENET, H. (2018). *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* Lyon: ENS Editions.

ROGERS, C., LYON, H., & TAUSCH, R. (2014). *On Becoming an Effective Teacher.* Routledge.

SAILLOT, E. (2018, décembre 19). *« Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées.* Récupéré sur Questions vives: https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280

SARREMEJANE, P. (2017, Juin). *Le bien-être à l'école : analyse et épistémologie d'une notion.* Récupéré sur Recherches et Educations: https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3530

TREMBLAY, P. (2012). *INCLUSION SCOLAIRE Dispositifs et pratiques pédagogiqes.* de boeck.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017/8). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation.*

Textes officiels:

Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. (s.d.).

Bulletin Officiel. (2021, juin 24). Circulaire de rentrée 2021.

Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 Relative aux SEGPA. (s.d.).

Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017. (s.d.).

Circulaire N° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019 relative à la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap. (s.d.).

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. (s.d.).

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. (1946, Octobre 27).

Sitographie:

CTREQ CAP Communauté d'apprentissage professionnel http://cap.ctreq.qc.ca/

TABLE DES ANNEXES :

ANNEXE I :

Schéma des principaux aspects de la différenciation pédagogique

Différencier au sein de la classe / Différencier au sein de l'école

ANNEXE II :

Tableau récapitulatif des interlocuteurs et des modes d'investigation utilisés au cours de l'enquête

ANNEXE III :

Guide d'entretien semi-directif à destination du directeur adjoint chargé de Segpa

Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants

Guide d'entretien semi-directif à destination de l'IEN ASH

ANNEXE IV :

Retranscription de l'entretien avec DACS3

ANNEXE V :

Questionnaire enseignants

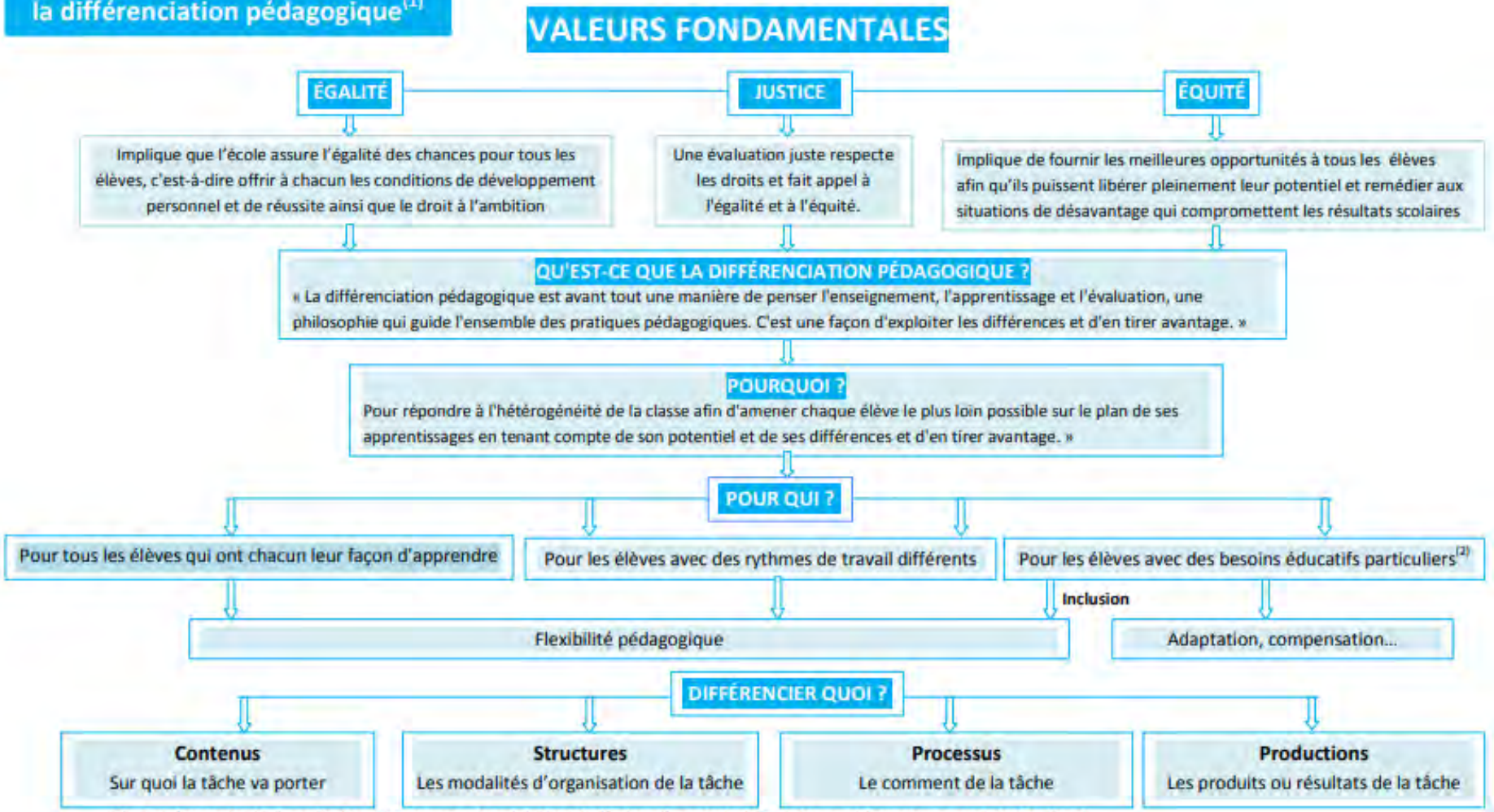
Questionnaire élèves

ANNEXE VI :

Tableau de recueil des extraits d'entretiens classés par thèmes et sous thèmes

Annexe I

Schéma des principaux aspects de la différenciation pédagogique[1]



(1) Schéma adapté à partir d'une ressource du ministère de l'Education, du Loisir et du sport (gouvernement du Québec)
(2) Élèves en grande difficulté scolaire, élèves en situation de handicap, élèves à haut potentiel, élèves allophones

Annexe I

(DSDEN73, 2016)

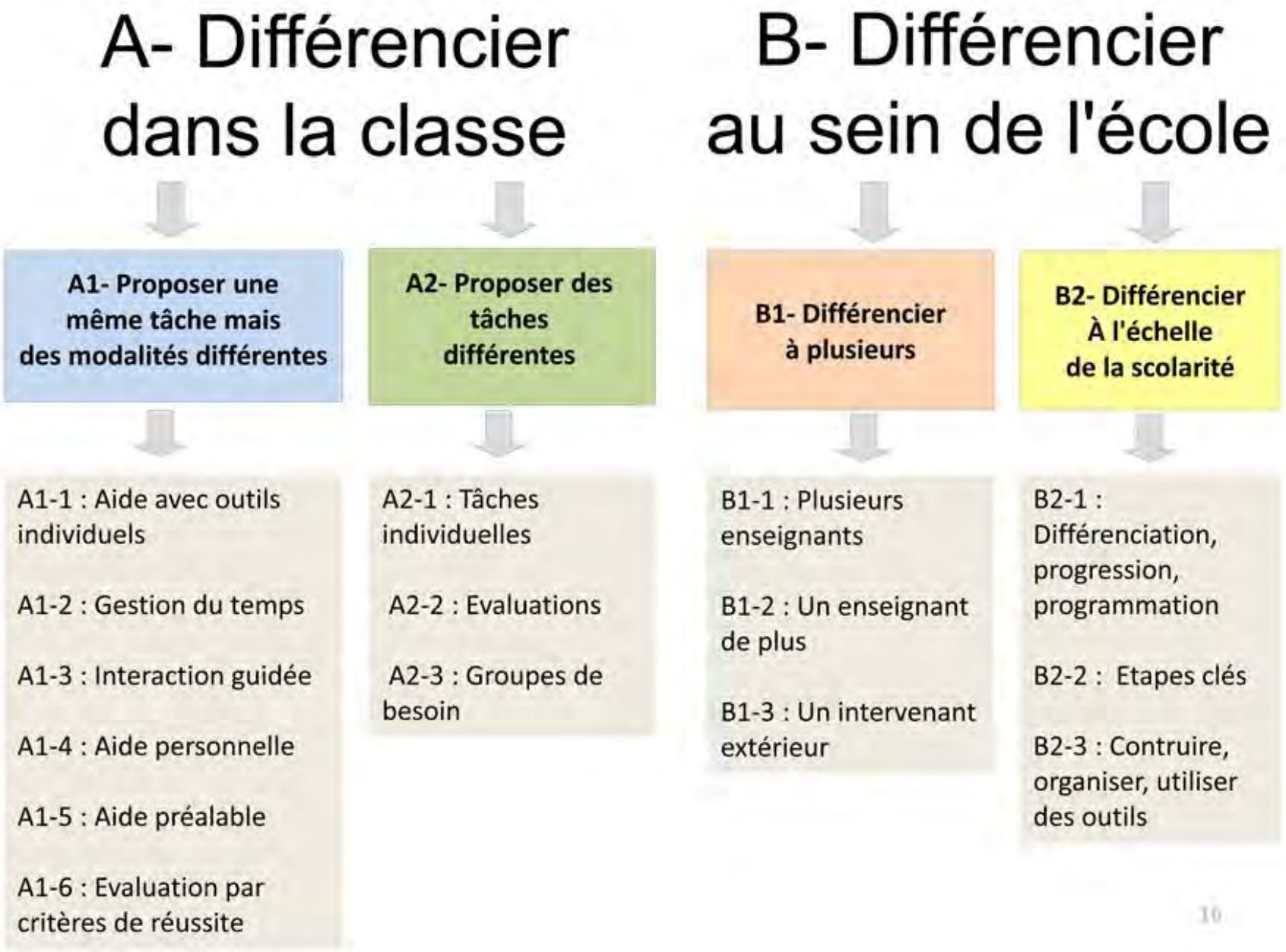


Tableau récapitulatif des interlocuteurs et des modes d'investigation utilisés au cours de l'enquête

Entretiens semi-directifs :			
A DASEN	17/01/2022-17h00		
Inspecteur ASH	15/12/2021-11h30		
	SEGPA1	SEGPA2	SEGPA3
Principal	28/01/2022 - 14h00	31/01/2022 - 16h30 (Visio)	21/01/2022 - 9h00
DACS	17/12/2021 - 10h00	28/01/2022 - 16h45 (Visio)	21/01/2022 - 15h00
Professeur des écoles exerçant en SEGPA	17/12/2021 - 11h30	26/01/2022 -13h30 (Visio)	08/02/2022 -10h30 (visio)
Professeur de lycée et de collège impliqué dans un projet inclusif.	16/12/2021 - 17h	07/02/2022 - 14h00 (Visio)	21/01/2022 - 11h30
Professeur de lycée professionnel exerçant en SEGPA			21/01/2022 - 13h30 (visio)
Questionnaires :			
Enseignants impliqués dans les projets inclusifs	Envoyé le 31/01/2022	Envoyé le 27/01/2022	Envoyé le 26/01/2022
Elèves pré-orientés	04/02/2022	28/01/2022	28/01/2022

Guide d'entretien semi-directif à destination du directeur adjoint chargé de Segpa

INTRODUCTION : Cadre de l'entretien :	1 •Ma présentation	2 •Présentation du travaux : Les pratiques inclusives à destination des élèves préorientés en SEGPA	3 •Explicitation des conditions de l'entretien : Enregistrement / Anonymat et Confidentialité / Durée limitée à 1 heure.
Quelles informations?	**Pourquoi je veux le savoir**	**Quelle question vais-je poser?**	**Quelles relances eventuelles?**
Informations personnelles	Connaître mon interlocuteur	Pouvez-vous vous presenter? Presenter votre parcours?	Quel est votre parcours professionnel? Quelle est votre ancienneté dans l'établissement? Quelles sont les valeurs professionnelles les plus importantes à vos yeux dans votre mission? Que signifie la notion d'inclusion pour vous?
Informations sur l'EPLE / La structure SEGPA	Connaître l'établissement et la SEGPA	Pouvez vous presenter l'établissement dans lequel vous exercez?	Quelle est l'organisation de l'établissement? (Divisions, effectifs élèves / enseignants...) de la structure SEGPA? Quelle est l'organisation géographique de l'établissement et quelle est la place de la SEGPA? Existe-t-il des dispositifs spécifiques dans l'établissement?
La démarche inclusive au sein de l'établissement			
1- Projet d'établissement? de SEGPA?	Savoir si la démarche inclusive est inscrite dans le projet d'établissement.	Existe-t-il un projet d'établissement? Un projet de SEGPA?	L'organisation de l'établissement et de la SEGPA sont elles formalisées sous forme de projet? Exise-t-il une reflexion d'établissement au sujet de l'inclusion scolaire? Quelles sont les particularités de l'établissement que vous dirigez?
2- Dispositifs inclusifs existants?	Savoir si l'établissement a mis en œuvre une démarche inclusive.	Existe-t-il des pratiques inclusives au sein de votre établissement?	Avez vous pu mettre en oeuvre des pratiques inclusives à destinations des élèves de 6*SEGPA? Des autres niveaux? Quelles sont-elles? Qui est à l'origine de ces projets ? Comment ont-ils vu le jour? Comment sont-ils organisés? Quels sont les différents acteurs et leur rôle ? Engagent-ils un travail collaboratif? Si oui, pouvez-vous m'en décrire les modalités (espace, temps, organisation, reflexions pédagogique: différenciation, co-enseignement)) ?
3- Difficultés rencontrées dans leur(s) mise en œuvre?	Identifier les difficultés dans la mise en œuvre d'une démarche inclusive.	Avez-vous identifié des difficultés dans leur mise en œuvre?	Lesquelles ? Avez-vous rencontré des resistances lors de leur mise en oeuvre ? Lesqelles ? Au niveau de l'équipe de direction ? Au niveau des enseignants ? PE/PLC? Au niveau d'autres membres de l'équipe éducative? Avez vous identifié certains manques, besoins d'ordre materiel, organisationnel, institutionnel ?
4- Benéfices de ces projets sur les différents acteurs?	Identifier les bénéfices d'une démarche inclusive au sein d'un établissement.	Quels bénéfices tirent les différents acteurs de ces pratiques?	Quelle est la plus value de ces projets inclusifs à vos yeux? Pour les élèves... Leurs familles... Pour les enseignants (PE/PLC)... Pour la SEGPA... Pour le collège... Ont-ils un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants?
5- Place et rôle du directeur de SEGPA dans la mise en œuvre d'une démarche inclusive.	Identifier le rôle du directeur de SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Quel est votre rôle dans la mise en œuvre de ces pratiques inclusives?	Quelle est votre place au sein de l'équipe de direction dans la reflexion et la mise en œuvre de ces projets? Sont-ils une mission pour vous ou en etes vous à l'origine? Quelle a été votre place dans le "cheminement" du projet de l'idée à sa réalisation? (Instances? Formalisation? Presentation...) Quel est votre rôle dans l'accompagnement du projet? (Auprès des enseignants, des élèves, des familles...) Quelle évaluation en faites vous aujourd'hui? Quelle projection pour l'avenir?
Points à ajouter		Souhaitez-vous ajouter quelque chose?	

Guide d'entretien semi-directif à destination des ENSEIGNANTS

INTRODUCTION : Cadre de l'entretien :	1 •Ma présentation	2 •Présentation du travaux : Les pratiques inclusives à destination des élèves préorientés en SEGPA	3 •Explicitation des conditions de l'entretien : Enregistrement / Anonymat et Confidentialité / Durée limitée à 1 heure.
Quelles informations?	**Pourquoi je veux le savoir**	**Quelle question vais-je poser?**	**Quelles relances eventuelles?**
Informations personnelles	Connaître mon interlocuteur	Pouvez-vous vous presenter? Presenter votre parcours?	Quel est votre parcours professionnel? Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant? Quelles sont les niveaux et matières que vous enseignez? Quelles sont les valeurs professionnelles les plus importantes à vos yeux dans votre mission?
Representation des enseignants sur le collège inclusif et les élèves à BEP	Connaître les Representation des enseignants sur le collège inclusif et les élèves à BEP	Que represente pour vous un collège inclusif? Un eleve à besoin éducatif particulier?	Quel lien entre les deux? Pensez vous que ces deux notions sont maîtrisées par tous les acteurs de l'établissement? Avez-vous conaissance du projet d'établissement? Si oui prend-il en compte ces deux notions? Qu'implique la maîtrise de ces deux notions dans l'établissement? (Outils? Pratiques?...)
La démarche inclusive au sein de l'établissement	Connaître les pratiques inclusives dans l'établlissement et la place des enseignants dans ces projets	Etes vous impliqué dans une ou plusieurs démarche(s) inclusive?	Pouvez vous me décrire ces pratiques? Quels élèves sont concernés? (Niveaux de classe?/Segpa?/ Général?/Autres élèves?) Comment ces pratiques ont vu le jour? Comment ont-elles été presentées? (Instances?) Comment sont elles organisées? Quel est votre rôle? Quels sont les différents acteurs impliqués? Comment travaillez vous ensemble?
La démarche inclusive : **Les freins à leur mise en œuvre.**	Connaître les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Quelles difficultés rencontrez-vous dans la mise en œuvre de pratiques inclusives?	De quelles type de difficulté s'agit-il? (Orga/péda/partenariales) Chez les différents acteurs : - Equipe de direction - Equipe enseignante (PE/PLC/PLP) - Vie scolaire - Eleves / Familles
La démarche inclusive : **Son intérêt.**	Connaître le retour objectif et le point de vue de l'enseignant sur l'intérêt de mettre en oeuvre des projets inclusifs.	Quel est pour vous l'intérêt de la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les établissement scolaires?	Au niveau des élèves? Au niveau des enseignants? (PE/PLC) Au niveau des familles? Au niveau des établissements? Pensez vous que les démarches inclusives ont un impact sur les pratiques des enseignants? Sur le fonctionnement des établissement concernés? Comment? Que faudrait-il pour rendre le collège plus inclusif?
Le **rôle du DACS** dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Connaître le point de vue de l'enseignant sur Le rôle du DACS dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Etes-vous accompagnés par l'équipe de direction dans le cadre de ces projets ? De quelle manière?	Quelle plus value apporte un DACS dans cette équipe de direction? Qu'attendez vous de lui?
Points à ajouter		Souhaitez-vous ajouter quelque chose?	

Guide d'entretien semi-directif à destination de l'IEN ASH

INTRODUCTION : Cadre de l'entretien :	1 •Ma présentation	2 •Présentation du travaux : Les pratiques inclusives à destination des élèves préorientés en SEGPA	3 •Explicitation des conditions de l'entretien : Enregistrement / Anonymat et Confidentialité / Durée limitée à 1 heure.
Quelles informations?	**Pourquoi je veux le savoir**	**Quelle question vais-je poser?**	**Quelles relances eventuelles?**
Informations personnelles	Connaître mon interlocuteur	Pouvez-vous vous presenter? Presenter votre parcours?	Quel est votre parcours professionnel? Quelle est votre ancienneté en tant qu'IEN ASH? Quelles sont vos missions et votre champ d'action? Quelles sont les valeurs professionnelles les plus importantes à vos yeux dans votre mission?
Informations sur la **situation des SEGPA du département**	Avoir le diagnostique de l'IEN ASH sur ce sujet	Pouvez vous presenter l'organisation des SEGPA du département?	Combien de SEGPA? Quelle situation géographique (Urbain, educ prioritaire, rural...) Comment sont elles organisées? (Nombre d'élèves, presence d'un DACS (Formé/non formé)? Nombre d'enseignants (spécialisés/non spécialisés)? Quels sont les objectifs prioritaires à vos yeux concernant les SEGPA du département?
La démarche inclusive au sein des SEGPA du département : **Politique académique et départementale.**	Connaître la politique inclusive relative aux SEGPA dans l'académie, le département.	Existe-t-il une politique inclusive académique/départementale relative à la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les SEGPA de l'Eure? Est-elle en évolution?	Plus largement, qu'est ce qu'une démarche inclusive pour vous au sein du collège? Existe-t-il un fonctionnement inclusif spécifique aux SEGPA du département? Par quel(s) biais communiquez vous avec les équipes? (De direction/des SEGPA) Quelles types de pratiques sont mises en œuvre? Certaines pratiques vous ont-elles interpelées? Pouvez-vous m'en parler? Quelle évaluation faite vous de la situation inclusive des SEGPA du DPT? Avez-vous des retours sur les pratiques des autres académies?
La démarche inclusive au sein des SEGPA du département : **Les freins à leur mise en œuvre.**	Connaître les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Quelles difficultés avez-vous constatées dans la mise en œuvre de pratiques inclusives dans le département?	A quel niveau : Académique? Départemental? Au niveau Local? Quelles sont ces difficultés? Dans les équipes de direction? Au sein des équipes du college? De la SEGPA? Des difficultés de moyens? (Formation, DHG...)
La démarche inclusive au sein des SEGPA du département : **Leur intérêt.**	Connaître le retour objectif et le point de vue de l'IEN ASH sur l'intérêt de mettre en oeuvre des projets inclusifs.	Quel bénéfice avez-vous constaté dans la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les SEGPA du département?	Au niveau des élèves? Au niveau des enseignants? (PE/PLC) Au niveau des familles? Au niveau des établissements? Pensez vous que les démarches inclusives ont un impact sur les pratiques des enseignants? Sur le fonctionnement des établissement concernés? Comment?
Le **rôle du DACS** dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Connaître le point de vue de l'IEN ASH sur Le rôle du DACS dans la mise en œuvre de pratiques inclusives.	Quels sont vos partenaires privilégiés pour l'impulsion de ces pratiques pédagogiques au sein des SEGPA du département?	Quelle plus value apporte un DACS dans une équipe de direction? Quelles sont ses modalités d'action? Peut il jouer un rôle dans l'évolution d'un collège plus inclusif?
Points à ajouter		Souhaitez-vous ajouter quelque chose?	

Annexe III

Retranscription de l'entretien avec le directeur de Segpa du collège 3.

Est-ce que tu veux bien te présenter, présenter ton parcours professionnel ?

D'accord. De 1996 à 2016, j'ai été enseignant d'éducation d'abord adapté en classe de perfectionnement puis spécialisé en classe de CLIS. J'ai fait 15 ans en CLIS et les 10 dernières années de ces 15 ans, je suis devenu le directeur de l'école ou elle était implantée. Il y avait d'ailleurs 2 classes de CLIS sur 7 classes en tout dans cette école.

Au bout de 15 ans, je pensais avoir fait un petit peu le tour de la question. Je ne voyais pas ce que je pouvais amener de plus, ce qui m'a donné l'idée d'aller en Segpa. J'ai orienté beaucoup d'élèves de CLIS, au moins 2 à 3 par an de ma classe sur la Segpa du collège d'à côté. Donc en ayant quelques relations avec la Segpa du Collège, ça m'a donné l'idée d'aller voir un petit peu ce qui se passait du côté des ados en fait et ça fait donc maintenant 6 ans que je suis directeur de Segpa au « collège 3 ».

Il y avait une direction de Segpa avant toi ? Ce n'était pas une Segpa sans directeur ?

Avant moi, il y avait un poste qui était alloué à la direction de Segpa, mais il n'y avait personne depuis 2 ans donc moi, quand je suis arrivé, c'est le principal qui est venu me chercher lors de nos réunions institutionnelles de directeur de Segpa. Moi, j'avais demandé à y participer en tant qu'élève de Suresnes au DDEEAS et le principal du collège à l'époque est venu faire son marché. On a discuté, on avait à peu près les mêmes idées sur l'enseignement, notamment sur l'enseignement adapté. Ensuite il m'a déroulé le tapis rouge. Voilà, il m'a donné des conditions pour venir. Ça me fait 1h de route. Il me dit : « tu prendras ton mercredi matin si tu le souhaites. Voilà, on peut aménager les horaires » et puis il m'a dit que l'équipe est une super équipe de Segpa et ils ont besoin d'un directeur pour leur faciliter aussi le travail. Donc voilà, j'ai vraiment bien aimé la démarche à l'époque.

Est-ce que tu peux présenter l'établissement dans lequel tu es arrivé justement ? Et puis peut être cette politique que vous avez eue en commun ?

Alors je considère que c'est un collège plutôt urbain, même si c'est une petite bourgade de 8000 habitants. Enfin, c'est déjà la bonne. Un petit collège de 325 élèves, 14 classes en tout, dont 4 de Segpa, donc une dizaine de divisions sur le collège.

Les milieux socioprofessionnels plutôt défavorisés. Enfin, on a un petit peu les extrêmes, mais on a 30 et quelques pourcents d'élèves boursiers sur le collège. Beaucoup sont issus de Segpa.

On a 2 ateliers, un atelier hygiène alimentation service, un atelier métallerie.

Le projet, on essaie de faire le maximum d'inclusions qu'on définit comme collectives.

On a beaucoup discuté sur l'inclusion individuelle et on s'est aperçu que ça s'est avorté bien souvent, en fait, les élèves s'auto censurent, ne s'autorisent pas à réussir dans une inclusion dans les classes générales. Ils sont exclus de la classe, en tous les cas, c'est le ressentiment qu'ils ont en fait, ils ont l'impression de louper quelque chose et finalement ils se sabordent eux même parce qu'ils ne vont pas faire d'efforts dans l'inclusion dans la classe générale, en maths ou en français ou en anglais, dans la matière dans laquelle ils ont des compétences un peu plus développées que la moyenne de la classe de Segpa.

En parlant de projet, est ce qu'il y a un projet d'établissement ? Un projet de Segpa distinct ? CE3 me disais que vous étiez en réflexion justement. Quel est le regard que tu as eu sur le projet d'établissement quand tu es arrivé? Est-ce que c'est un document qui était important pour toi ?

Alors, quand je suis arrivé le projet d'établissement était très vieux, on l'a refait avec Monsieur XXX.

On s'est interrogé à l'époque à savoir est ce qu'on faisait 2 projets distincts, un de la Segpa, un du collège général et finalement on a fusionné les 2. On croyait beaucoup à l'inclusion à cette époque-là, beaucoup, notamment à l'inclusion collective.

Suite à la réforme de des collèges de 2015, il y avait des EPI qui étaient déjà en place dans l'établissement. Moi, j'ai rebondi là-dessus pour foncer vers l'inclusion, puisque toutes les classes étaient inclues dans ce projet EPI. J'ai pris les bases existantes et j'ai continué en allant chercher des financements départementaux pour abonder le côté financier pour pouvoir développer ce type de pratiques, c'est à dire que on alignait des classes pour faire des projets

communs par exemple sur la découverte des métiers médiévaux, ça a débouché sur des œuvres d'art collectives, notamment un vitrail aux 15 petits vitraux qui sont insérés dans une structure métallique avec un fenestrage.

Il y a eu des artisans, des artistes qui ont travaillé avec les élèves avec les techniques médiévales et puis des tailleurs de pierres, également, un métier vieux comme le monde pour faire le fenestrage de ce vitrail commun. L'œuvre est exposée à l'entrée du collège.

Donc c'est un projet inclusif puisque les 6e générales et les 6e Segpa ont participé à ce projet.

Là, on a été freiné par la situation sanitaire mais j'essaie chaque année de mener un projet comme ça.

Puis, depuis 5 ans, nous avons perdu 2, 3 divisions sur le collège général ce qui fait qu'on a perdu aussi des professeurs qui étaient investis avec nous en mathématiques, en français. Après, les professeurs qui restent, pour les motiver pour faire de l'inclusion avec les élèves de Segpa, ce n'est pas évident du tout. Il arrive de jeunes professeurs qui se tournent vers la Segpa, qui sont intéressés, qui s'interrogent et bien évidemment, on leur propose de travailler avec nous.

Avec la situation sanitaire, on a trouvé une parade, c'est à dire qu'on a fait des mini projets plutôt que d'utiliser à la semaine nos 2 HSA allouées qu'on a réparties sur toute l'année, on faisait des blocs pour faire des mini projets.

Donc on montait des mini-projets de 8/10h avec une sortie extérieure et bien sûr des cours en amont des expositions. On essaie de fonctionner comme ça, les idées viennent au fur et à mesure. Aujourd'hui, on a perdu le professeur de mathématiques qui a travaillé pendant au moins 10 ans avec la Segpa, avec une collègue qui est aussi partie en retraite et là une idée germe avec une professeure de mathématiques du collège général qui s'occupe des devoirs faits et des PAP, qui a toujours un discours positif sur nos élèves de Segpa. Je vais donc lui proposer de participer à un mini projet inclusif entre une classe de 6e générale et notre classe de 6e Segpa. Voilà, il faut beaucoup de diplomatie, on va dire, pour faire vivre nos projets inclusifs, on est là pour ça aussi, nous, en tant que directeur de Segpa, on met de l'huile dans les rouages comme j'aime bien dire souvent, en tous les cas, on essaie de faire vivre les projets et les projets là, depuis 2 ans, c'est gelé complètement. On essaie quand même parce qu'on a la chance d'avoir nos 2 ateliers. Heureusement qu'ils sont là parce que depuis 2 ans, sinon, nos élèves de Segpa seraient plus que déprimés, et nous aussi d'ailleurs. On continue nos projets avec nos ateliers. On essaye de faire découvrir au maximum nos ateliers aux élèves du général qui souffrent sur les bancs du général. Alors parfois, c'est des demandes des professeurs du général *: « est ce qu'on ne pourrait pas monter un dossier pour tel élève de 6e parce que on le sent pas du tout à sa place ? »* donc tous les ans on fait un ou 2 dossiers dans ce sens-là.

Mais c'est aussi l'ouverture aux élèves de 3e générale qui sont en échec scolaire, qui sont dans le décrochage scolaire, on essaie de les remotiver en leur faisant découvrir, des journées entières, nos ateliers. Je demande toujours également aux professeurs principaux de 3e si ces élèves-là veulent nous accompagner sur des sorties, visites d'établissement. Voilà, ça leur redonne un petit peu espoir dans l'avenir, leur permet de découvrir le champ des possibles aussi, c'est une petite bulle d'air en fait. Alors ce n'est pas suffisant bien sûr, pour eux c'est pas suffisant, mais ça permet de les projeter un petit peu. En tous les cas, ils retrouvent le sourire quand ils viennent ici, ils me demandent pour revenir donc on le fait avec certains élèves 3, 4, 5, 6 journées dans l'année.

D'accord, et tu me parlais d'alignements de classes pour les projets communs, tu peux m'en dire un peu plus ?

Quand ça fonctionnait à plein, c'était en 6e, des mises en barrette d'emplois du temps de 6e général et 6e Segpa en français et en maths. On séparait les classes en 2 et on faisait des groupes mixtes. Je l'ai vu fonctionner pendant 3 ans.

Quels enseignants étaient mobilisés ?

Il y avait 4 profs. On avait 2PE, 2 PLC. En tout, il y avait 2 classes donc 16 de sixième Segpa et 24 ou 25 du général, donc une quarantaine d'élève, 2 groupes de vingt avec 2 professeurs à chaque fois. Et on a avancé comme ça, je te donnerai les bilans, je vais te les donner depuis 2019, tu pourras les regarder.

Moi, j'ai trouvé ça très riche. Mais c'était 2 professeurs qui étaient là depuis longtemps, ils se connaissaient très bien, ils avaient l'habitude de travailler ensemble, donc quand c'est comme ça, ça roule vraiment bien et on avait fait ça également en 5e, en mathématiques, toujours avec le même professeur et un PE. Ils s'entendaient très bien

aussi donc c'est une histoire humaine. Il faut que les professeurs s'entendent et aient un peu la même vision de l'inclusion.

Pour moi l'inclusion aujourd'hui, ça veut plus dire grand-chose. En fait, on parle d'hétérogénéité des élèves, j'espère que ce terme d'inclusion disparaîtra pour finalement prendre en compte l'hétérogénéité de chaque être humain en fait, la différence à part entière.

Alors, qu'est ce qui fait qu'on n'y est pas encore ?

Moi je pense que c'est une valeur politique. En fait, c'est la volonté politique qui fait qu'aujourd'hui, en France, on cloisonne nos personnes qui ont pas tant de QI, nos personnes handicapées, on aime bien faire des cases et puis on parlait à un moment du collège pour tous. Le collège pour tous… il n'est pas là. Dans tous les cas on ne se donne pas les moyens pour qu'il fonctionne. Alors, il y a beaucoup de progrès dans le traitement de la différence, de l'adaptation, du handicap, mais on est très loin du compte par rapport à certains pays notamment, même si c'est difficile de comparer deux pays qui ont des mentalités, des cultures différentes. Mais bon, les choses bougent. Moi je le vois, ça fait 20, 25 ans que je suis l'adaptation, le spécialisé, je sens quand même qu'il y a du changement.

Donc t'as parlé de certaines difficultés par rapport à la mise en œuvre de ces pratiques, en vois-tu d'autres ?

Donc au niveau des professeurs des lycées et collèges, il y a des bonnes intentions, des gens qui croient dans le projet de la Segpa, dans ce qu'il porte comme valeurs, mais il y a certains profs qui restent derrière leur orientation un petit peu élitiste, en oubliant pour moi beaucoup d'élèves. Si on n'est pas dans les têtes de classe, ça sera très dur pour nous. Est ce qu'on ne peut pas changer un peu les choses en se penchant un peu plus sur les élèves qui tournent moins bien ?

Et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que leurs mentalités changent ?

Longtemps, je me suis dit que puisque c'est très difficile de faire venir à nous, on va montrer ce qu'on est capable de faire, on va ouvrir le travail des élèves de Segpa aux autres élèves et notamment, on passe par des projets.

Les élèves HAS produisent des viennoiseries tous les jeudis que l'on distribue le vendredi matin à la récréation aux élèves. Alors, on ne pourrait pas distribuer 300 chaque semaine donc on a décidé de le faire par niveau, 6e, 5e et cetera. Voilà donc ils produisent une centaine de viennoiseries qu'ils distribuent le matin. Les élèves de 4e Segpa vont les distribuer dans la cour, on monte des tables et puis Il y a 3 fils qui s'enchaînent et chaque élève prend sa petite viennoiserie du vendredi matin.

Voilà, dès que c'est possible, on ouvre les ateliers, on montre ce que les élèves de métallerie peuvent faire, notamment pour les élèves décrocheurs. On va essayer à chaque projet de tendre une perche vers les classes du général, se montrer, aller en salle des professeurs, passer un peu de temps, parler d'éducation ou autre... Se faire connaitre quoi.

Et malgré ça, ça reste très compliqué. Avec des jeunes professeurs qui arrivent souvent, ils sont intrigués un petit peu et puis le fait qu'on propose des ponts comme ça, ils rebondissent dessus et ils viennent vers nous mais avec ceux qu'on appelle les dinosaures c'est très compliqué. Ils restent campés, ils ne participent pas beaucoup non plus à la vie de l'établissement.

Pas tout le monde parce qu'il y a des professeurs qui s'investissent énormément et là c'est beaucoup plus facile, notamment le prof de musique qui a un club nature sur le collège, il est tout le temps avec nous dans les ateliers. Voilà, c'est simple, nos élèves de Segpa sont hyper considérés, il réalise des clips vidéo avec eux, ils font des raps en 4e, qu'ils mettent en image en 3e.

Voilà, ces supers projets, je crois en ça et au fait qu'on fasse une vitrine.

Et puis qu'on ne parle pas de différence, moi j'ai tendance à dire que la Segpa c'est le collège professionnel en fait. Pourquoi est-ce qu'on appelle le lycée général et le lycée professionnel ? Là c'est pareil, c'est le collège professionnel. Tout le monde me parle de classe ordinaire. Moi je les reprends toujours et je parle de classe générale et de classe professionnelle. Je n'appelle jamais une classe du collège général une classe ordinaire, ça passe par des petites choses, mais ça infuse dans tous les cerveaux. Et même avec mes collègues directeurs de Segpa, je reprends les directeurs qui disent, classe ordinaire, non, ça n'existe pas une classe ordinaire.

Donc j'espère attirer en tous les cas un autre regard, même si les projets sont compliqués à mener aujourd'hui, aussi par rapport à la situation sanitaire, mais on est dans l'inclusion, au niveau des mini projets, c'est mieux que rien. Dès qu'il y a une éclaircie au niveau sanitaire, on fonce, on met en place notre mini projet et finalement je m'aperçois que c'est beaucoup plus simple pour les professeurs du collège de prendre une dizaine d'heures sur un mini projet, que de s'engager à l'année en fait, ça aussi je l'ai bien retenu.

Le souci qu'on a aujourd'hui, c'est que ça reste un projet expérimental qui a été mis en place il y a 4 ans pour 5 Segpa sauf qu'aujourd'hui l'expérimentation la DASEN a dit stop. C'était à titre expérimental, donc l'expérimental a une fin donc on arrête.

Et ça va avoir un impact ?

Bah ça va avoir un impact, on a moins de moyens pour rémunérer les professeurs du collège qui veulent s'engager là-dedans.

Oui, ça va avoir un impact pour nos mini projets. Effectivement, alors qu'on commençait à se dire que c'est par là qu'il faut passer pour développer l'inclusion, j'essaierai de trouver d'autres moyens de rémunérer tout ça.

Pour en revenir à ces mini-projets, techniquement il faut que tu alignes une classe générale avec une classe de Segpa, c'est ça ?

C'est ça. Il faut trouver des créneaux, donc des mises en barrette finalement. Cette année ça n'a pas été pensé en fait dans notre construction des emplois du temps des professeurs. Il y a tellement de contraintes et tellement peu de professeurs que ça a été très compliqué de faire un emploi du temps à tout le monde. Notamment en 6e, 5e par exemple, avant les élèves ne venaient pas le mercredi matin. Cette année, ça a été impossible de ne pas faire venir les 5e Segpa le mercredi matin. On a, j'ai l'impression, de plus en plus contraintes avec de moins en moins de possibilités vu qu'il y a moins de moins en moins de profs sur le collège. Le fait que ce soit un petit collège, ça freine l'inclusion, c'est clair.

Lorsqu'on s'aperçoit qu'une classe de 6ème a du français en même temps que notre français à nous, on s'adapte. Les professeurs des écoles de Segpa enseignent plusieurs matières, donc on peut facilement s'adapter à changer une matière d'un cours sur l'autre, donc on s'aligne avec un professeur de français par exemple PLC3 que tu as vu ce matin. Et puis ça va permettre aux 2 classes de se rencontrer. Alors, effectivement, on fait pas de demi-groupes hein, c'est les 2 classes ensemble donc c'est une quarantaine d'élèves. C'est possible parce que c'est très restreint dans le temps aussi, on ne pourrait pas faire ça à l'année, qui bien même s'il y a 2 professeurs, ça me paraît quand même compliqué de demander à des professeurs de prendre 40 élèves ensemble chaque semaine.

Du fait que l'établissement soit divisé en en 2 structures, finalement, l'établissement général et la Segpa, est ce que ça a un impact ou pas ?

On est tellement habitué à cette structure là que c'est plus un frein en fait, c'est comme ça, donc on doit s'adapter aussi à ce cette configuration-là. Il va falloir trouver nos marques dans le nouvel établissement qui arrive l'année prochaine et finalement comment trouver des marques pour favoriser cette inclusion ?

Effectivement, les classes de Segpa vont être moins à part en fait, même si on a quand même conservé un bloc Segpa, les 3 classes de Segpa seront les unes à côté des autres, elles seront au même étage que les classes générales, mais quand même à part.

On ne s'est pas beaucoup interrogé par rapport à ça maintenant. Les classes de segpa, c'est des classes un peu plus grandes que les classes générales il me semble… Ou c'est la même surface ?

Donc il va falloir trouver pour faciliter les échanges entre le général et la Segpa, il va falloir trouver comment finalement faire vivre notre projet.

Et tu penses que ce sera un plus ?

Je pense que ce sera un plus quand même. Oui. En tous les cas, que les élèves du général traversent au quotidien nos classes de Segpa, ça facilite et ça gomme finalement quelque part un peu les différences, même si, encore une fois, j'ai pensé que le fait d'avoir aligné nos 3 classes, je ne suis pas sûr que ça soit une si bonne chose que ça. Si

on avait eu une classe de Segpa dans une aile, l'autre en face, voilà enfin disséminées. Là, on aurait été dans la non différenciation au niveau du traitement du statut de de l'élève.

Pour revenir au projets inclusifs et à leurs impacts, quels autres bénéfices ça apporte ?

Justement, ça aide à gommer ces différences entre les élèves. Moi, ça fait très longtemps que j'entends que les Segpa sont souvent des élèves montrés du doigt par les autres, souvent insultés. J'entends ça de moins en moins. Alors c'est peut-être moi qui ai l'habitude de ces structures-là maintenant, mais j'entends très peu de vulgarités envers les élèves de Segpa et je pense que le fait de montrer leur travail, de toujours les mettre en avant, voilà, même si les élèves de Segpa ne se reconnaissent pas eux-mêmes portés dans le cœur des autres, c'est pas là la majorité, mais on entend encore des élèves qui ont des difficultés avec leur statut d'élève de Segpa. Mais à mon sens, on ne fait tellement pas de différence nous, l'équipe qui portons les Segpa, on les met en avant, on essaie de normaliser les choses. Finalement, tout le monde à la même hauteur. Vous êtes des collégiens.

Et alors, une Segpa dans un établissement qui ne met pas en place de pratiques inclusives mais qui pour autant ne verrait aucune stigmatisation des élèves, dans laquelle les élèves seraient vraiment considérés comme tous les autres, est ce que ce serait une Segpa inclusive ?

Moi, je pense qu'il faut vraiment passer par des pratiques particulières. Mettons-nous à la place d'un élève de classe générale qui voit ces 2 gros bâtiments dans la cour. Il peut tout imaginer quoi. C'est pour ça que l'année dernière avec 1 AED on a eu l'idée de faire visiter à tous les sixièmes sur le temps du Midi les ateliers Segpa.

Ils mettaient des représentations sur ce qu'il y avait derrière ces murs et ils s'apercevaient qu'il y avait plein de choses qui se faisaient à l'intérieur.

Donc oui, montrons le travail, montrons la structure. Il faut l'ouvrir cette structure à tous, que ce soit aux élèves du général mais aussi aux professeurs du général. Il y a certains professeurs qu'on n'a jamais vu dans notre segpa. Comment est-ce qu'on peut se faire une représentation juste donc quelque part se rapprocher d'une norme si on ne sait pas ce qu'il y a derrière certains cours ? Ce n'est pas possible, donc il faut de toute façon des projets inclusifs pour montrer, ne serait-ce que montrer ce que l'on fait derrière ces murs, sinon c'est pas possible. Sinon on ne parle pas, sinon la Segpa n'a pas de sens pour les élèves et pour les professeurs du général, ça n'a pas de sens, voilà.

Et alors le rôle du directeur de Segpa justement ?

Alors, le rôle du directeur de Segpa, c'est de mettre de l'huile dans les rouages pour justement aider les professeurs à monter des projets, ouvrir notre Segpa sur l'extérieur, sortir de l'établissement parce que ça, c'est aller découvrir un petit peu le monde, d'autres façons, d'autres lieux d'enseignement, des lieux d'entreprise, multiplier toutes ces situations, c'est découvrir le monde pour moi. Donc, je suis là pour faciliter tout ça.

Je sais que c'est lourd de monter des projets, donc j'accompagne mes équipes pour qu'il y ait un maximum de projets qui puissent voir le jour.

Et puis l'ouverture aussi sur le collège, aux autres, aux autres classes, aux autres élèves, aux professeurs. Et on voit encore les résistances qu'on a encore eu ce matin, tant qu'on n'entend pas parler de la Segpa, ça va, une fois qu'on commence à soulever une petite chose,

Dès qu'on demande quelque chose et que ça impacte le quotidien de certaines classes, de certains professeurs, là, on en demande trop…

Voilà donc continuons d'ouvrir, continuer de discuter, de montrer ce que l'on fait, c'est le rôle du directeur de Segpa.

Donc il faut du temps, il faut du temps, du temps et de l'ouverture d'esprit.

Okay, moi j'ai fini avec mes questions. Il y a d'autres choses qui te paraissent importantes à aborder ?

Ouais, plein de plein de sujets importants, mais je crois qu'on a fait le tour.

Questionnaire enseignants

Bonjour,

Actuellement en formation à l'INSHEA à Suresnes en vue de passer le Diplôme de Directeur d'Etablissement d'Education Adaptée et Spécialisé, je vous sollicite dans le cadre de la réalisation de mon mémoire professionnel en lien avec l'inclusion scolaire dans les établissements du département de l'Eure.

Toutes les données récupérées resteront anonymes.

En retour, si vous le souhaitez, je vous transmettrai toute information ou analyse qui pourrait vous intéresser.

Je vous remercie par avance des quelques minutes que vous accorderez à sa réalisation.

Adrien SAUVAGE

Début : 1 / 4

Vous êtes

- Professeur des écoles
- Professeur de lycée professionnel
- Professeur de lycée et collège
- Professeur des écoles spécialisé
- Professeur de lycée professionnel spécialisé
- Professeur de lycée et collège spécialisé

Vous êtes

- titulaire
- contractuel
- stagiaire
- remplaçant

Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant?

- Entre 0 et 5 ans.
- Entre 5 et 10 ans.
- Plus de 10 ans.

Dans quel établissement enseignez-vous?

- Collège G de Maupassant à Fleury sur Andelle
- Collège G Politzer à Evreux
- Collège le Hameau à Bernay
- Collège A Allais à Val de Reuil

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

A quel(s) niveau(x) de classe?

- sixième
- cinquième
- quatrième
- troisième
- sixième SEGPA
- cinquième SEGPA
- quatrième SEGPA
- troisième SEGPA

Questionnaire enseignants

Bonjour,

Actuellement en formation à l'INSHEA à Suresnes en vue de passer le Diplôme de Directeur d'Etablissement d'Education Adaptée et Spécialisé , je vous sollicite dans le cadre de la réalisation de mon mémoire professionnel en lien avec l'inclusion scolaire dans les établissements du département de l'Eure.

Toutes les données récupérées resteront anonymes.

En retour, si vous le souhaitez, je vous transmettrai toute information ou analyse qui pourrait vous intéresser.

Je vous remercie par avance des quelques minutes que vous accorderez à sa réalisation.

Adrien SAUVAGE

Le collège inclusif : 2 / 4

Avez-vous des difficultés à gérer l'hétérogénéité des élèves dans vos classes?

- oui
- non

En quelques mots, quelle est pour vous la définition d'une école inclusive?

Pour vous, qu'est ce qu'un élève à besoins éducatifs particuliers?

Pratique de classe et collège inclusif :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je crois que les élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés				
Je crois que l'école inclusive facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves				
Je crois que n'importe quel élève peut apprendre dans une école ordinaire si l'enseignement et l'accompagnement (éducatif, médico-social...) est adapté aux besoins de chacun				
Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves à BEP dans une classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de BEP				
Je suis déconcerté-e par le fait que les élèves à BEP soient inclus dans les classes, indépendamment de la sévérité de leurs troubles				
je suis en difficulté lorsque je dois adapter les séquences aux besoins individuels des élèves				
Je suis prêt-e à adapter ma manière de communiquer pour être sûr-e que les élèves présentant des troubles ou des difficultés émotionnels et comportementaux puissent être inclus dans ma classe				
Je suis prêt-e à adapter ma pédagogie et les évaluations des élèves afin de permettre la mise en place de l'école inclusive				
J'estime être assez formé sur la prise en charge des élèves à BEP dans ma classe.				
J'estime que nous devrions avoir davantage de temps de concertation et de travail collaboratif sur ces sujets.				
Le co-enseignement devrait être davantage mis en œuvre dans les établissement scolaires.				
Je n'ai pas de temps pour aborder ces sujets. Ce n'est pas ma priorité.				

Informations complémentaires suite à la complétion du tableau : (Facultatif)

Quels sont pour vous les principaux freins à la mise en œuvre d'un collège réellement inclusif?

D'après vous, que faudrait-il pour rendre le collège plus inclusif?

Pour contacter l'auteur·rice de ce formulaire,
Ne communiquez aucun mot de passe via Framaforms.

Questionnaire enseignants

Bonjour,

Actuellement en formation à l'INSHEA à Suresnes en vue de passer le Diplôme de Directeur d'Etablissement d'Education Adaptée et Spécialisé , je vous sollicite dans le cadre de la réalisation de mon mémoire professionnel en lien avec l'inclusion scolaire dans les établissements du département de l'Eure.

Toutes les données récupérées resteront anonymes.

En retour, si vous le souhaitez, je vous transmettrai toute information ou analyse qui pourrait vous intéresser.

Je vous remercie par avance des quelques minutes que vous accorderez à sa réalisation.

Adrien SAUVAGE

La SEGPA inclusive : : 3 / 4

Jugez-vous que la SEGPA est inclue dans votre établissement?

- oui
- non

Dans quelle mesure?

La sixième SEGPA inclusive :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Les élèves de sixième SEGPA devraient être inclus dans les classes de sixièmes générales, accompagnés autant que possible par un PE spécialisé, pour terminer leur cycle 3.				
Les élèves de sixième SEGPA devraient avoir davantage de temps partagés en classe avec les autres sixièmes du collège.				
L'inclusion des élèves de sixième SEGPA n'est pas bénéfique pour eux.				
L'inclusion des élèves de sixième SEGPA permet un travail collaboratif entre enseignants.				
L'organisation de la SEGPA de mon établissement me semble la plus cohérente.				
Les enseignants de la SEGPA sont des personnes ressources dans la prise en charge des élèves en difficulté.				
Le directeur adjoint chargé de la SEGPA est également une personne ressource identifiée dans l'établissement.				
Travailler avec les élèves de SEGPA permet une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité dans les classes du général.				
Travailler avec l'équipe de SEGPA permet une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité dans les classes du général.				
La collaboration entre les enseignants spécialisés et les enseignants du collège est une opportunité pour développer un établissement inclusif				
La co-intervention PE spécialisé / PLC est une modalité de travail intéressante pour travailler sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans la classe.				

Informations complémentaires suite à la complétion du tableau : (Facultatif)

Que faudrait-il mettre en oeuvre pour que la SEGPA soit plus inclusive?

Quels freins avez vous pu identifier?

Avez-vous quelque chose à ajouter?

Pour contacter l'auteur·rice de ce formulaire, connectez-vous
Ne communiquez aucun mot de passe via Framaforms.

Questionnaire Elèves

Ce questionnaire m'est utile pour mes travaux de recherche.

En effet, je suis cette année en formation pour devenir directeur de SEGPA. J'ai besoin de recueillir ton point de vue sur différents sujets liés à ta scolarité.

Ce questionnaire est confidentiel. Je ne te demanderai ni ton nom, ni ton prénom. Les réponses ne serviront qu'à moi pour ma reflexion et mon travail de recherche.

Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, essaye juste de répondre le plus sincerement possible. Si tu ne comprends pas la question, tu peux demander de l'aide.

Merci beaucoup pour ton aide précieuse.

Adrien SAUVAGE

Début : 1 / 2

Es-tu

- une fille
- un garçon

Dans quel établissement es-tu?

- Collège Alphonse Allais à Val de Reuil
- Collège Guy de Maupassant à Fleury sur Andelle
- Collège Le Hameau à Bernay
- Collège Georges Politzer à Evreux

Quel âge as-tu?

En quelle classe es-tu? (Donne le nom complet de ta classe)

De manière générale, l'année dernière, tu te sentais

- en difficulté dans les apprentissages.
- à l'aise dans les apprentissages.

Cette année, tu es

- à l'aise dans les apprentissages.
- en difficulté dans les apprentissages.

Depuis ton arrivée au collège, tu trouves que:

- tu es mieux aidé dans les apprentissages qu'à l'école.
- tu es aussi bien aidé dans les apprentissages qu'à l'école.
- tu es moins bien aidé dans les apprentissages qu'à l'école.

Par quel moyen aimerais-tu être aidé davantage?

- [ ] Grâce à plusieurs enseignants dans une même classe.
- [ ] Grâce à l'aide de tes camarades.
- [ ] Grâce à des heures passées avec d'autres classes de sixième du collège.
- [ ] Grâce à un nombre moins élevé d'élèves dans la classe.
- [ ] Grâce à des heures d'aide individuelle.

Te sens-tu bien au collège?

- ( ) oui
- ( ) non

Te sens tu bien dans ta classe?

- ( ) oui
- ( ) non

Partages-tu des moments avec des élèves des autres classes du collège?

- (•) oui
- ( ) non

Lors de quels moments les fréquentes-tu? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] Dans la cour de récréation.
- [ ] A l'extérieur du collège
- [ ] Lors de temps de classe où vous êtes "mélangés".

As-tu des heures partagées (où vous êtes mélangés) avec d'autres classes de sixième du collège dans ton emploi du temps?

- (•) oui
- ( ) non

Dans quelle(s) matière(s)?

As-tu l'impression de mieux apprendre lorsque tu es avec des élèves des autres classes?

- ( ) oui
- ( ) non

Quelles sont tes relations avec ces élèves? (plusieurs réponses possibles)

- [ ] Ils sont désagréables avec moi.
- [ ] Ils m'aident à progresser.
- [ ] Ils sont sympathiques avec moi.
- [ ] On ne se parle pas.

Pour contacter l'auteur·rice de ce formulaire, cliquez ici
Ne communiquez aucun mot de passe via Framaforms.

Tableau de recueil des extraits d'entretiens classés par thèmes et sous thèmes		
THEMES	**SOUS THEMES**	**CITATIONS DES PERSONNES INTERROGEES**
Existence et connaissance des Projets académiques / départementaux / d'établissement / de SEGPA.	Projet académique	*« Je pense qu'il faut attendre les directives au niveau du ministère, les orientations. »* ***IEN-ASH***
	Projet départemental	*« Après, il y a aussi un enjeu en ce moment, on voit bien que les pièces bougent même si on ne sait pas trop où ça va. Il y a eu des expérimentations des Segpa inclusives dans d'autres départements. Dans notre département on a aussi mis en place des expérimentations par rapport à la sixième inclusive mais on est peut être arrivé au bout de ça, peut-être qu'il va falloir qu'on imagine d'autres organisations avec une mise en place de dispositifs Segpa plutôt que des sections Segpa. »* ***IEN-ASH*** *« Je remercie le DASEN de l'époque qui a quand même écouté et entendu mes demandes, et le poste de DACS a été créé. J'avais comme volonté qu'il y ait le plus possible d'inclusion. »* ***CE1*** *« Le souci qu'on a aujourd'hui, c'est que ça reste un projet expérimental qui a été mis en place il y a 4 ans pour 5 Segpa sauf qu'aujourd'hui l'expérimentation la DASEN a dit stop. C'était à titre expérimental, donc l'expérimental a une fin donc on arrête. Ça va avoir un impact, on a moins de moyens pour rémunérer les professeurs du collège qui veulent s'engager là-dedans. Ça va avoir un impact pour nos mini projets. Effectivement, alors qu'on commençait à se dire que c'est par là qu'il faut passer pour développer l'inclusion, j'essaierai de trouver d'autres moyens de rémunérer tout ça. »* ***DACS3***
	Projet d'établissement / De SEGPA	*« On ne peut plus vivre en parallèle. Il faut que le projet de la SEGPA soit intégré dans le projet de l'établissement, c'est souvent le cas aujourd'hui d'ailleurs. »* ***IEN-ASH*** *« Il faut s'appuyer sur un projet inscrit dans la durée, très clair, sinon on use les équipes et il y a un turn-over trop important. Il faut dépersonnaliser les choses. »* ***IEN-ASH*** *« J'ai réécrit avec les collègues un projet de Segpa en partant du projet d'établissement, avec comme principal objectif de redorer l'image de la Segpa au sein de l'établissement. L'objectif est de se dire : il va falloir convaincre les familles et l'établissement et les profs et l'environnement que la Segpa ce n'est pas une voie de relégation quoi. »* ***DACS1*** *« Ça pourrait être important. Disons que toutes les grands objectifs pédagogiques, tout le blabla… c'est utile mais ça ne me sert pas dans ma pratique. Moi je suis en classe, j'ai les mains dans le goudron quoi… Donc des choses qui impacteraient vraiment le travail de classe, oui, oui, oui ça m'intéresserait. »* ***PE1*** *« L'Inclusion des élèves de Segpa en EPS, je sais plus comment c'est formulé dans le projet d'établissement, c'est quand même marqué, c'est dans un axe du projet d'établissement et du projet d'EPS. C'est quand même bien que ce soit formalisé sur le projet. »* ***PLC1*** *« Le projet d'établissement a été a été rédigé avec le la contractualisation par CE2 l'année dernière, donc ça. C'est tout neuf. À ma connaissance, mais là, je peux me tromper, il n'y a pas de projet spécifique Segpa. »* ***DACS2***

		« Le projet d'établissement… c'est tellement vague, il n'y a rien de précis, Il y a eu des travaux autour du projet d'établissement mais ça ne m'a pas marqué. » ***PE2*** *« Le projet d'établissement, on est impliqué dedans quand il faut le reconstruire où l'évaluer et quand il n'y a pas ces démarches-là, tu le revois pas, non. En dehors de ces périodes-là, il n'y a pas de remises à jour, pas de rappel. Ce qui fait qu'un collègue qui arrive n'a aucune connaissance du projet d'établissement si il a pas demandé où il était, comment le trouver. Et ça on l'a mis dans l'évaluation de notre établissement. On fait plein de choses mais pour s'y retrouver… Bon courage. »* ***PLC2*** *« Il est en en actualisation ce projet d'établissement. Quand je suis arrivé, j'ai essayé d'impulser la conduite du changement. C'est un petit peu compliqué dans les méthodes de travail donc là on souhaite mettre ça en place sous forme de World Café par groupe de 5. On a réussi à mobiliser un peu de parents aussi. Donc l'idée, on a déjà défini les axes en collectif, c'est de permettre à chaque groupe de définir des objectifs opérationnels pour chacun des axes et de passer de tables en tables sur les 3 axes, d'avoir 2 groupes qui travaillent sur un même axe et leur permettre de switcher pour compléter, les apports, la réflexion des uns des autres. Voilà, c'est une méthode un petit peu différente, on ne sait pas comment il va être accueilli, mais on l'avait déjà présenté l'année dernière parce que l'année dernière on a dû travailler sur le contrat d'objectifs. »* ***CE3*** *« La Segpa est inclue dans le projet d'établissement global. C'est un seul et même établissement. Enfin, pour moi, c'est une seule unité effectivement. »* ***CE3*** *« Alors, quand je suis arrivé le projet d'établissement était très vieux, on l'a refait avec Monsieur XXX. On s'est interrogé à l'époque à savoir est ce qu'on faisait 2 projets distincts, un de la segpa, un du collège général et finalement on a fusionné les 2. On croyait beaucoup à l'inclusion à cette époque-là, beaucoup, notamment à l'inclusion collective. »* ***DACS3*** *« C'est très éloigné de ma pratique, j'en ai connaissance mais enfin voilà, je ne m'en sers pas dans ma pratique encore. Il faudrait que ce soit concret en fait et pour moi il n'y a rien de concret. Quand je lis le projet d'établissement, j'ai l'impression que ce n'est pas spécifique à un établissement mais que ce qui est écrit c'est valable pour tous les établissements. En fait, le projet il est trop trop impersonnel. C'est ce qui me dérange.»* ***PLP3***
Le concept d'inclusion	La notion d'inclusion	*« Ma vision de l'inclusion, c'est de mettre les élèves dans un autre groupe que celui dans lequel ils sont d'habitude. Là, ils sont au contraire sortis de leur groupe pour bosser en petit groupe avec leurs camarades de classe avec un enseignant de la Segpa. Je ne sais pas si c'est vraiment de l'inclusion. »* ***PE1*** *« Je ne sais pas si on peut dire qu'ils sont inclus… Je dirais qu'ils sont intégrés. Pour moi le côté inclusion, il y a une vision pédagogique derrière. Là ils jouent ensemble dans la cour, ils subissent plus de ségrégation, Ils ont cours dans le même bâtiment. »* ***PE1*** *« C'est permettre à tout le monde de pouvoir s'épanouir et vivre ensemble de toute façon, malgré des différences de niveaux, de comportement, de handicap aussi. Montrer qu'on peut faire des choses quand même ensemble, même si on est tous différents. »* ***PLC1***

		« Alors la notion d'inclusion, c'est permettre aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de suivre leur scolarité dans un environnement qui relève de l'ordinaire et avec bien entendu un certain nombre d'aménagement, qu'ils soient pédagogiques, matériels où humains. » ***DACS2*** *« L'inclusion à tout crin, j'y suis opposé. J'y suis opposé parce que pour moi c'est une manière de faire des économies derrière une belle idée. Donc j'y suis opposé parce qu'on n'a pas en général les moyens. L'inclusion a des limites parfois, tout n'est pas faisable et même avec des moyens. »* ***DACS2*** *« Tous les jours au quotidien, c'est des applications sur des documents, le choix des documents, la longueur des documents la présentation des documents et les objectifs des documents en sachant qu'il faut du coup décliner les objectifs de ceux qui sont dans le niveau, par exemple niveau 4e, tu as les exigences du niveau 4e lié à nos programmes, tu as ceux qui vont aller plus loin qui vont aller vers la 3e, et puis tu as ceux qui sont du coup un peu en dessous, en difficulté des élèves à BEP qui sont entre les deux qui peuvent très bien aller soit vers le niveau 3e ou le niveau 4e où qui ont des fragilités sur lesquelles il faut revenir. Et puis tu as les élèves qui sont en inclusion qui selon les paramètres, enfin selon comment ils évoluent, ont des besoins différents particuliers. »* ***PLC2*** *« Pour moi l'inclusion aujourd'hui, ça veut plus dire grand-chose. En fait, on parle d'hétérogénéité des élèves, j'espère que ce terme d'inclusion disparaîtra pour finalement prendre en compte l'hétérogénéité de chaque être humain en fait, la différence à part entière. »* ***DACS3*** *« Il faudrait qu'il y ait des heures communes à tous les gamins et puis des heures spécifiques où les gamins pourraient travailler leurs difficultés, c'est ça l'école inclusive en fait. »* ***PE3*** *« C'est une question d'ouverture d'esprit, et si on en revient à l'inclusion, est ce que ce n'est pas ça, finalement l'inclusion ? »* ***PE3*** *« Ça devient compliqué d'être prof maintenant. Les gamins sont de plus en plus durs et peut être qu'il y a des profs qui ont baissé les bras aussi, qui ont plus envie de batailler, qui ont plus envie de de se prendre la tête, qui ont plus envie de revoir leurs méthodes pédagogiques et qui ont plus envie de s'adapter. C'est pour ça que ça marche moins bien. »* ***PE3***
	Le collège inclusif : Définition	*« Ce serait en collège où on aurait beaucoup plus de passerelles entre la section générale, la Segpa, l'Ulis si il y en a. »* ***PE1*** *« L'inclusion, elle a lieu tous les jours dans les faits, en termes de géographie de bâtiments, en termes de vie dans la cour de récréation, en termes de passage à la cantine, de CDI et cetera. Ici, les élèves de la Segpa sont des collégiens comme les autres. Vraiment pas que dans les textes… Il n'y a pas de problème de stigmatisation. »* ***DACS2*** *« Mon collège idéal, clairement, on se retrouve avec moins d'élèves, plus d'encadrement et une capacité de s'adapter à chaque profil. Donc ça veut dire qu'on a des classes basiques, ordinaires, avec des gens qui peuvent accompagner, donc ça veut dire des aides humaines variées, parfois avec des petits groupes qui peuvent se mettre en place. Chaque élève va y trouver son compte en termes de contenu donc. On est tous au même endroit, on a des temps de partage, on a des temps collectifs et puis on construit avec chacun un cursus adapté. Et là, on peut envisager une véritable école inclusive. Ce que je te dis là, alors, ça mériterait d'être détaillé pendant de longues minutes mais ça demande tellement de moyens que ça ne verra jamais le jour malheureusement parce que jamais un politique ne prendra ce type de risques, étant*

		donné que les impacts ou les effets seraient à trop long terme par rapport au temps politique de réélection. Moi, je rêve d'un endroit comme ça » ***DACS2***
		« C'est le principe du collège unique. Tu te retrouves avec des élèves aux différents besoins, différentes capacités et puis chacun se retrouve dans l'établissement, pas forcément en même temps dans les mêmes cours, mais ils se retrouvent au même endroit dans le même établissement. » ***PE2***
		« Je trouve que c'est un collège inclusif parce que on intègre dans les classes des élèves aussi bien de Segpa quand c'est à la demande que d'ULIS que des élèves qui ont d'autres orientations types IM Pro, IME et d'autres élèves qui ont des besoins particuliers. Donc en ça, pour moi, c'est inclusif parce qu'il n'y a pas de refus de la part d'une quelconque équipe par rapport à ce qu'il faut essayer de mettre en place pour ces élèves là, tout le monde intègre le fait qu'il faut aller dans le besoin particulier des élèves à BEP. » ***PLC2***
		« Ce serait un collège ou il n'y aurait pas de Segpa pour moi. Finalement un collège ou tous les élèves seraient dans ldes classes ordinaires et il y aurait différents intervenants. Un vrai collectif. » ***PE3***
		« Il faudrait que ça soit sous forme de dispositif mais il faut que la Segpa existe toujours parce que tu vois les ateliers, c'est tellement important, le fait qu'on ait que 16 élèves, ça permet vraiment de faire de la pédagogie différenciée. Je pense qu'il n'est pas forcément fait en collège général. On adapte vraiment, c'est à dire qu'on se met au niveau des gamins et ce qui fait qu'ils prennent confiance en eux, c'est impressionnant parce que au départ, ils ne veulent pas venir en Segpa les gamins. » ***PE3***
		« C'est un collège qui pourrait tirer tous les élèves vers le haut. » ***PLP3***
	L'élève à besoin éducatif particulier	*« C'est un élève qui a un besoin spécifique et qui a besoin d'adaptation pour pouvoir suivre ce que je vais lui demander, qui a une difficulté autre que le que ses camarades »* ***PE1***
		« C'est un élève qui a des difficultés et selon les difficultés qu'il présente, je dois adapter ma pratique. » ***PLP3***
Freins identifiés à leur mise en œuvre	Le temps	*« Le temps est indispensable…. Comment permettre à un enseignant de devenir ressource ? Il faut lui donner du temps. »* ***IEN-ASH***
		« C'est juste qu'il nous faut du temps. Je suis convaincu que le dispositif de remédiation en math prendra forme. Mais faut savoir patienter, il faut savoir attendre que les gens soient prêts. » ***DACS1***
		« Dans une classe surchargée, un enseignant n'a pas le temps de gérer au millimètre, avec des effectifs comme en SEGPA, on peut avoir des niveaux complètement différents, on peut mettre en place des choses adaptées. » ***PLC1***
		« Ils ont fait une motion au CA pour la DHG. Ils dénoncent le manque de concertation justement. Un besoin énorme sauf que là, ça a été difficile à cause de la crise sanitaire et en plus il y a un manque de temps cruel puisqu'on les abreuve d'HSA. Du coup les projets ils disent non merci… » ***CE2***
		« Le problème du temps est vraiment primordial. Il faudrait qu'il y ait des temps inscrits pour qu'on puisse à tel moment, telle heure pouvoir discuter, et pas seulement lors des ESS, des moments qui sont plus logiques dans le besoin et sans que ce soit à chaque fois du rajout. » ***PLC2***

		« Effectivement, pour que chaque enseignant ait le temps de s'occuper de tous ses élèves de la même manière. On pourra différencier en s'occupant de chaque gamin. » ***PE3***
	Les moyens	*« J'étais principale d'un collège à Sarcelles, collège 600 avec une grosse SEGPA, l'inclusion, je faisais. On n'avait pas de moyens supplémentaires, c'était une évidence. Quand on cherche toujours à tirer les jeunes vers le haut ça va de soi. Il n'y a pas besoin de moyens supplémentaires. »* ***DASEN*** *« Tout est prévu dans la DHG, je crois qu'on a une HSA qui vient de la SEGPA. En tout cas c'est ancré et pas remis en question. »* ***PLC1*** *« Tout cela c'était à une époque aussi ou on avait des DHG plus conséquentes qui nous permettaient effectivement de pouvoir distribuer un peu de moyens, puis mettre des projets en place. C'est vrai que ça, ça a créé du lien quand même. Sauf qu'aujourd'hui, les DHG sont telles qu'on ne peut plus avoir autant de co-enseignements, donc j' en ai remis 2 pour la rentrée prochaine dont une pour compenser le français sixième inclusive, mais on peut pas mettre autant que ce qu'on avait mis avant et c'est bien dommage, parce que ça, ça a créé du lien et puis c'était quand même un plus pour nos élèves de Segpa. »* ***CE2*** *« On leur demande de faire des devoirs faits, on leur demande d'absorber des HSA, on leur demande, on leur demande, on leur demande, et puis du temps de concertation… Et puis donc là, l'équipe a fait savoir qu'elle souhaitait arrêter le projet. »* ***DACS2*** *« Il y a un sentiment de noyade, tu vois, on est submergé, donc à mon sens, ils devraient institutionnaliser ça. On devrait valoriser l'intégralité du temps de travail de l'enseignant, arrêter de dire qu'il bosse 18h et puis faire en sorte que tout le travail caché devienne apparent. Donc* *« Un manque de moyens humains, avec la DHG et la baisse du nombre d'heures sup, et puis une hausse des effectifs qui a été considérable d'un coup, ça rend le projet difficile à mettre en place. »* ***PE2*** *« De la co-intervention oui, mais pour combler les heures qui manquent... Pour une collègue qui n'est pas à plein temps et qui vient d'un collège qui a fermé. Et les autres co-intervention en sciences etc. c'est fini… Rien n'est fait en fonction des projets pour les élèves, mais par rapport aux moyens. »* ***PE2*** *« Cette année c'est particulier parce que là, la collègue qui doit intervenir sur un groupe de 6e est en en arrêt depuis quasiment le début de l'année et il n'y a pas de remplaçant. »* ***PLC2*** ***« L****e temps est encore plus devenu un problème depuis qu'on nous bloque sur 20h00 minimum. Parce que derrière tu as les ESS, les parents à appeler enfin bon j'en passe tu sais bien. Maintenant on se sent obligé de prioriser certaines choses pour pouvoir continuer à faire correctement notre travail. Tu ne peux pas faire tous les élèves en suivi particulier, si t'as des classes à 25 et que t'en a 5 au lieu d'en avoir 3. On va en avoir 5 l'année prochaine, c'est plus possible. Tu passes de 80 gamins à plus de 130 ! »* ***PLC2*** *« Puis, depuis 5 ans, nous avons perdu 2, 3 divisions sur le collège général ce qui fait qu'on a perdu aussi des professeurs qui étaient investis avec nous en mathématiques, en français. Après, les professeurs qui restent, pour les motiver pour faire de l'inclusion avec les élèves de Segpa, ce n'est pas évident du tout. »* ***DACS3*** *« Le souci qu'on a aujourd'hui, c'est que ça reste un projet expérimental qui a été mis en place il y a 4 ans pour 5 Segpa sauf qu'aujourd'hui l'expérimentation la DASEN a dit stop. C'était à titre expérimental, donc l'expérimental a une fin*

		donc on arrête. Ça va avoir un impact, on a moins de moyens pour rémunérer les professeurs du collège qui veulent s'engager là-dedans. Ça va avoir un impact pour nos mini projets. Effectivement, alors qu'on commençait à se dire que c'est par là qu'il faut passer pour développer l'inclusion, j'essaierai de trouver d'autres moyens de rémunérer tout ça. » ***DACS3***
		« Je pense que l'idée n'est pas mauvaise, mais simplement il faudrait qu'il y ait plein d'enseignants, il faudrait qu'il y ait beaucoup plus de moyens, il faudrait que les classes soient plus réduites. » ***PE3***
	Les résistances des professionnels (Programmes…)	*« On a montré aussi aux enseignants PLC que les élèves de SEGPA avaient des compétences et étaient capables. Ils avaient aussi une représentation complètement faussée d'un élève de SEGPA. »* ***DASEN***
		« Il faut réussir à faire tomber le tabou… Il faut faire évoluer les mentalités des enseignants pour qu'il réussissent à travailler ensemble. Toi tu es professeur des écoles, moi je suis certifié, on n'est pas de la même famille… Non ! Il faut que les enseignants forment un seul et même corps. » ***CE1***
		« On parle d'inclusion des élèves mais l'inclusion des profs, c'est super important. En tant que prof de Segpa, c'est à toi de prendre ta place, on ne va pas te la donner on va pas te l'offrir. Le fait d'être le référent sécurité routière, j'ai brassé tous les élèves du collège, je suis reconnu comme un prof tout court, pas le prof des Segpa. Du coup, ça a un impact sur l'inclusion de la structure.» ***PE2***
		« Alors les collègues me disent qu'ils ne comprennent pas. Les PLC passent leur temps à dire : nos élèves sont faibles, ils ne sont pas bien préparés, il y a des choses qui ont pas été vu en primaire. Là on leur propose un dispositif, ils ne veulent pas l'investir. » ***DACS1***
		« Il y a quand même de la peur, je pense que oui, si on demandait à faire une inclusion complète tout le temps, je pense que ce ne serait pas forcément bien vécu. » ***PLC1***
		« Je pense que c'est une question de vision des choses, c'est à dire qu'en français, j'ai l'impression qu'ils intègrent ce temps de travail au sein de leurs progressions, programmations et à mon sens, ce n'est pas comme ça qu'il faut le voir. Si c'est un temps de remédiation, on va évaluer les choses, faire ressortir des besoins et les travailler spécifiquement et à ce moment-là à mon avis ça doit être décorrélé de ton temps d'avancement en classe et je n'ai pas l'impression qu'il le perçoivent comme ça donc évidemment si c'est à l'interne de ta progression, ça t'enquiquine d'avoir une hernie où là t'as plus ton groupe classe et t'as pas l'impression d'avancer. » ***DACS2***
		« C'est vraiment, je pense, la réticence quant au profil du public accueilli en Segpa et la méconnaissance du public, même si on a beaucoup de projets communs, il y a les sorties scolaires, tout un tas de projets communs où finalement, tous les élèves d'un niveau participent à une même sortie. En fait, je pense, que c'est plus sur le plan pédagogique que ça bloque. » ***CE3***
		« On a encore des collègues qui ont une vision élitiste de l'enseignement, ça c'est compliqué. C'est difficile de faire bouger les lignes, alors déjà d'ordinaire, c'est difficile mais dans une structure aussi petite que la nôtre…. Forcément, on a peu d'enseignants sur lesquels s'appuyer, on a beaucoup d'anciens. » ***CE3***
		« Avec ceux qu'on appelle les dinosaures c'est très compliqué. Ils restent campés, ils ne participent pas beaucoup non plus à la vie de l'établissement. » ***DACS3***

		« Et les profs de français qu'on a là, c'est des profs qui sont là depuis 30 ans. Avec des méthodes pédagogiques qui ne sont pas du tout les nôtres. J'ai essayé une fois travailler avec une des profs de français et je n'ai jamais refait c'est l'horreur. Il faut avoir des affinités pour bosser avec un prof quand même » ***PE3*** *« Des profs de général qui considèrent que les élèves de Segpa sont des nouilles, sont idiots. Et puis sont difficiles. Ça s'entend tu sais il y'en a encore. »* ***PE3*** *« Faire une 6e totalement Inclusive au collège ? Ça, moi, ça me fait peur. J'ai peur pour nos élèves. J'ai peur que nos gamins se retrouvent de nouveau au fond de la classe… »* ***PE3***
	Le manque de concertation	*« C'est une volonté de l'équipe de direction et c'est tombé comme un cheveu sur la soupe, ça aurait mérité une plus grande concertation avec les profs de maths au moins. C'est une des raisons pour lesquelles ça patine »* ***PE1*** *« On n'a jamais eu d'heures spécifiques pour la mise en œuvre de la sixième inclusive. Je n'ai absolument pas le souvenir d'avoir été informée de l'expérimentation »* ***CE2*** *« Ce qui est mis en avant c'est qu'il faudrait de la coordination, il faudrait se rencontrer, il faudrait avoir le temps... »* ***DACS2*** *« On communique vite fait en récré. C'est là où ça pêche, il faudrait qu'on puisse avoir de vrais temps de concertation, faire des séances pour le choix des documents. Qu'est ce qu'on estime pouvoir être valable comme progression pour l'élève ? On parle de tel type d'exercice, il le réussit OK et puis après qu'est ce qu'on lui propose pour montrer une réelle évolution en matière de lecture ? Est ce qu'on le fait sur des textes plus faciles ? Est ce que tout le monde doit avoir le même ? Quelles sont les compétences finalement ? Il faudrait des vrais temps pour démontrer qu'ils sont en progression »* ***PLC2***
	Le manque de formation	*« J'observe lors de mes inspections une différenciation pédagogique, je dirais un peu au doigt mouillé… et c'est là qu'il faut accompagner, accompagner par la formation pour réaffirmer les compétences des enseignants »* ***IEN-ASH*** *« L'hétérogénéité, elle est maintenant multiforme et les enseignants à 90% n'ont pas eu de formation. »* ***DASEN*** *« Il y a la peur de la surcharge de travail, les collègues n' ont pas été formés non plus à gérer des grandes hétérogénéités, les différences de besoins, même si c'est de plus en plus. »* ***PLC1*** *« Alors ce qui ressort souvent, c'est le besoin de formation. Des enseignants se retrouvent en grande difficulté. D'abord par la multitude des cas et puis des cas extrêmement différents. »* ***CE2*** *« Il faut que tout le monde monte en compétence. C'est sûr que la formation est centrale et on a besoin de personnes ressources qui, sur le terrain, ont les connaissances et les compétences »* ***DACS2*** *« Quand on a fait l'évaluation de l'établissement, à cette question d'êtes-vous assez formé pour accueillir tous les élèves à besoins particuliers ? Je crois qu'il y en a 80% qui ont répondu qu'ils n'étaient pas assez formés. En gros si toi tu ne fais pas la demande au PAF ou un truc particulier t'as personne qui te dit quoi que ce soit. Il n'y a pas de stage, y a personne qui vient sur site. Nous on a déjà demandé plein de fois à la suite à nos inspections des formations particulières dessus, on a une seule inspectrice qui nous a donné des pistes mais après c'est de discipline à discipline et finalement quelque chose de très général pourrait convenir. Moi j'ai fait plein de formations, il y avait toutes les disciplines, tous les niveaux, et cetera. »* ***PLC2***

		« Des formations verticales qui, une fois que c'est tombé, te laisse tout appliquer tout seul de ton côté pour voir un peu ce que ça donne, c'est bien gentil d'avoir la théorie mais en fait la pratique c'est quand même l'essentiel. » ***PLC2*** *« Pour moi l'inclusion, quand je regarde, on te dit que c'est une école pour tous, mais est ce que nous, les enseignants, finalement, on a été assez formés à ça ? »* ***PE3*** *« Il y'a un manque de formation. Moi quand clairement j'entends les profs en salle des profs, je vois bien qu'il y a un manque de formation, Certains profs ne se remettent pas en question. »* ***PLP3***
	La gestion de l'hétérogénéité des élèves /Le nombre d'élèves	*« Les collèges n'ont pas non plus appliqué la circulaire de 2015 et de ce fait n'ont pas revu leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils accueillent des élèves qui devraient finir leur cycle 3 pour justement continuer le projet de ces enfants, à savoir s'ils doivent aller effectivement en SEGPA au pas en cinquième, donc il y a un retard dans l'application du texte, mais ce retard fait surtout qu'on a quelques élèves qui ne bénéficient pas de cet accompagnement sur l'ensemble du cycle. »* ***DASEN*** *« Vous demandez aux enseignants de collège d'accueillir à la fois des élèves relevant du champ du handicap, de gérer les inclusions d'ULIS et en plus on leur demande d'inclure des élèves de SEGPA et de l'enseignement adapté. C'est compliqué pour eux.»* ***DASEN*** *« Je pense qu'il est beaucoup plus facile pour nous PE de Segpa de différencier, d'adapter, dans la mesure où ils sont beaucoup moins nombreux et qu'on a la liberté de pouvoir rester longtemps sur une notion pas acquise, de revenir en arrière, de faire des ponts… J'ai fait 20 ans dans le général, je n'avais pas cette liberté. »* ***PE1*** *« Des fois les difficultés sont tellement grandes qu'on arrive au bout de ce qui peut être fait, ça arrive aussi et on a plus trop de solutions. En tout cas dans des classes où on a aussi 27 autres élèves parce qu'un moment, malheureusement, voilà, ça coince un peu. »* ***PLC1*** *« Je suis professeur principal, ils sont déjà 27 dans la classe. On accueille 2 élèves de Segpa en français et deux élèves d'ULIS donc ça fait 31 des fois. Ça fait quand même lourd pour le professeur à gérer tout ce monde-là. Ce n'est quand même pas toujours facile. »* ***PLC1*** *« Dans une classe surchargée, un enseignant n'a pas le temps de gérer au millimètre, avec des effectifs comme en SEGPA, on peut avoir des niveaux complètement différents, on peut mettre en place des choses adaptées. »* ***PLC1*** *« Il y a tellement de types de besoins que ça devient complexe. »* ***CE2*** *« Rien qu'à voir la taille du PIAL… Même avec la meilleure volonté du monde, ils ne peuvent pas adapter pour tous les élèves à chaque heure, c'est pas possible. »* ***CE2*** *« Les classes de segpa sont pas celles qui nous posent forcément le problème. Ce qui nous pose problème, c'est l'ensemble, le nombre d'élèves à besoins particuliers qui se mélangent dans tel ou tel groupe. »* ***PLC2*** *« T'es obligé de revoir tes pratiques et je pense que c'est là où est le frein majeur chez des collègues qui voudraient pas revoir leur façon de travailler, ou qui n'y arrivent pas. Tu sais c'est aussi un peu déstabilisant de te dire que ce que tu fais ça répond à 10% de ta classe. Tu te dis que t'es à côté… Le miroir est terrible. »* ***PLC2***

		« C'est comment on fait pour travailler avec des élèves de Segpa et des élèves de collège général? Voilà, d'un point de vue pédagogique, comment je vais pouvoir adapter ma pédagogie, on a le même questionnement par rapport aux élèves en difficultés, voilà, l'hétérogénéité. » ***CE3*** *« Donc au niveau des professeurs des lycées et collèges, il y a des bonnes intentions, des gens qui croient dans le projet de la Segpa, dans ce qu'il porte comme valeurs, mais il y a certains profs qui restent derrière leur orientation un petit peu élitiste, en oubliant pour moi beaucoup d'élèves. Si on n'est pas dans les têtes de classe, ça sera très dur pour nous. Est ce qu'on ne peut pas changer un peu les choses en se penchant un peu plus sur les élèves qui tournent moins bien ? »* ***DACS3*** *« Moi, je serais incapable d'apprendre à lire à quelqu'un, je ne me sens pas capable. »* ***PLC3***
	L'organisation géographique de la structure	*« Dans mon ancien bahut, les locaux de la Segpa étaient tout au fond et on ne croisait même pas les autres élèves et profs. Ils étaient plus mis à l'écart. C'était vraiment particulier, pas du tout comme ici. »* ***PE2*** *« Le bureau du directeur de Segpa sert d'annexe à la salle des professeurs. Les locaux ne facilitent pas les choses. Cependant on a quand même des collègues de la segpa qui vont régulièrement dans la salle des professeurs mais ça reste très cloisonné. Par contre, il y a très peu de professeurs du collège général qui vont qui vont passer leur pause dans le bureau du directeur de Segpa. J'espère que le nouvel établissement permettra de mélanger. Mais l'entente n'est pas si mauvaise que ça entre les collègues. »* ***CE3*** *« A partir du moment où là segpa reste une structure à part entière et à part, je pense que c'est peut-être ce qui bloque aussi. J'ai quand même souvent vu ce genre de chose, c'est à dire que l'institution a mis en place un bâtiment pour la Segpa et puis un bâtiment pour le collège. »* ***CE3*** *« Effectivement, les classes de Segpa vont être moins à part en fait, même si on a quand même conservé un bloc Segpa, les 3 classes de Segpa seront les unes à côté des autres, elles seront au même étage que les classes générales, mais quand même à part. »* ***DACS3*** *« Je pense que ce sera un plus quand même. Oui. En tous les cas, que les élèves du général traversent au quotidien nos classes de Segpa, ça facilite et ça gomme finalement quelque part un peu les différences, même si, encore une fois, j'ai pensé que le fait d'avoir aligné nos 3 classes, je ne suis pas sûr que ça soit une si bonne chose que ça. Si on avait eu une classe de Segpa dans une aile, l'autre en face, voilà enfin disséminées. Là, on aurait été dans la non différenciation au niveau du traitement du statut de de l'élève. »* ***DACS3*** *« L'inclusion, ça ne fonctionne peut-être pas si bien que ça. Il ne faut pas oublier que notre bâtiment il est à part ça joue aussi. Dans le nouveau collège les classes de Segpa vont être avec les classes de général donc peut être que ça va aussi faire évoluer les choses. »* ***PE3***
	L'organisation des pratiques	*« L'autre argument des enseignants c'est que finalement, quand on crée les groupes de besoins et bien à l'exception peut-être d'un ou 2 élèves, le groupe Segpa se retrouve dans le même groupe d'AP en fait alors qu'on devrait avoir plus d'inclusion. On a peut-être que 2 élèves de la Segpa qui se trouvent dans un groupe pas hyper faible mais moyen faible on va dire. Voilà, alors qu'en math ils continuent à chaque période à moduler les groupes en fonction des compétences,*

		ça continue à fonctionner parce qu'en français, ça reste un groupe sur l'année ce qui n'est pas très normal quand on parle de compétences. Un gamin normalement doit pouvoir évoluer. Où allez découvrir une autre compétence, quoi. » ***CE2*** *« Ils ont le sentiment cette année de perdre 1h de cours. Lors de l'alignement, ils font autre chose, ils travaillent beaucoup sur des projets lecture en l'occurrence, mais ils perdent 1h00 avec leur classe, donc là ils préfèrent garder leur classe. Je maintiens bien évidemment les moyens alloués à l'AP 6e français mais cette fois ils souhaitent un dédoublement de la classe sur 1h hebdomadaire, donc en fait ils conserveront leurs mêmes élèves. Voilà. C'est un peu dommage mais c'est comme ça. »* ***CE2*** *« Je trouve ça pas terrible. Les groupes de français ne changent pas, ça veut dire que sur l'ensemble des compétences qu'on va travailler en AP sur l'année, les profils sont les mêmes et moi, ça m'interpelle là. »* ***DACS2*** *« On est frileux pour l'inclusion de certains élèves dans les cours mais c'est toujours très compliqué, c'est à dire que si on dit, on inclut tel élève parce que il a des dispositions en français, les horaires de la classe dans lequel il est inclus correspondent pas à force. Mais il faut y penser quand même. On s'était dit que ça serait bien peut-être de mettre une classe de français de 6e et la classe de 6e Segpa, alignée sur les mêmes horaires de français et maths, on va essayer de réfléchir à ça mais ce sera de l'inclusion individuelle »* ***CE2*** *« On a beaucoup discuté sur l'inclusion individuelle et on s'est aperçu que ça s'est avorté bien souvent, en fait, les élèves s'auto censurent, ne s'autorisent pas à réussir dans une inclusion dans les classes générales. Ils sont exclus de la classe, en tous les cas, c'est le ressentiment qu'ils ont en fait, ils ont l'impression de louper quelque chose et finalement ils se sabordent eux même parce qu'ils ne vont pas faire d'efforts dans l'inclusion dans la classe générale, en maths ou en français ou en anglais, dans la matière dans laquelle ils ont des compétences un peu plus développées que la moyenne de la classe de Segpa. »* ***DACS3*** *« L'année dernière on a eu des difficultés, il y avait un système qui n'allait pas du tout. Les élèves n'étaient pas au courant de ce qui avait été fait la semaine d'avant. Enfin bref, c'était compliqué. »* ***PLC3***
	Sixième SEGPA : besoin de réassurance.	*« La 6ème SEGPA, ça a un côté magique. Un moment que j'adore, c'est le premier conseil de classe du premier trimestre de 6e. On leur dit que ça se passe très bien. On dit aux parents que leur gamin est en réussite. Je vois des parents qui pleurent. Moi je serais assez pour qu'on sacralise au contraire ce groupe de 6ème Segpa qu'on fasse ce groupe protégé, qu'on restaure l'estime de soi et une fois qu'on les a mis en confiance, qu'on envisage les choses autrement, en cinquième par exemple. La sixième totalement inclusive je pense que c'est une catastrophe. »* ***PE1*** *« Déjà au sein des élèves de la SEGPA, il y a quand même des différences énormes en termes de niveau en français par exemple ou en mathématiques, donc de les inclure complètement, je ne sais pas trop si ce serait réalisable. Ce serait les mettre en difficulté. D'inclure ceux qui ont le potentiel pour suivre le niveau de 6e en mathématiques, je pense ça doit pouvoir se faire. »* ***PLC1*** *« On s'aperçoit qu'au-delà des besoins didactiques où pédagogiques, la fragilité de certains élèves fait que ce petit groupe avec, en gros, une temporalité différente sans pression de programmes permet à un certain nombre d'élèves de*

		6e Segpa de se rétablir dans leur personnalité. J'ai peur qu'en parlant d'inclusion totale et de disparition de la 6e Segpa on perde ça. » ***DACS2*** *« L'avantage de la 6e, c'est qu'on forme un groupe. Donc, c'est bien de les avoir en classe le plus possible. Très honnêtement, vu l'état de confiance en eux, dégradée, l'estime d'eux hyper dégradée, on passe le premier semestre à faire de la bienveillance, on les rebooste, à aucun moment ils sont mis en échec. »* ***PE2*** *« Regarde les gamins qu'on récupère en 6e, les gamins qui étaient finalement en inclusion puisqu'ils étaient en école primaire, la plupart du temps en général et qui étaient en souffrance parce que pas d'estime d'eux même, parce que mis de côté parce que voilà l'impression d'être nul etc. Et quand ils arrivent en Segpa finalement, on leur redonne confiance en eux. Donc pour moi, les structures spécialisées, c'est donc hyper important même. »* ***PE3***
	L'impact de la pandémie de Covid 19	*« Avec cette pandémie, il y a peu d'échanges. T'as des collègues qui sont frileux, très réticents, qui ne veulent pas se réunir, qui veulent limiter. Donc c'est vrai que là ça fait 2 ans, on est un peu plombé à ce niveau-là, c'était très très pénible. »* ***CE2*** *« DACS3 essaye de relancer les micro-projets parce que bon le contexte sanitaire ne nous a pas aidé non plus»* ***CE3*** *« Là, on a été freiné par la situation sanitaire mais j'essaie chaque année de mener un projet comme ça. »* ***DACS3*** *« Avec la situation sanitaire, on a trouvé une parade, c'est à dire qu'on a fait des mini projets plutôt que d'utiliser à la semaine nos 2 HSA allouées qu'on a réparties sur toute l'année, on faisait des blocs pour faire des mini projets. »* ***DACS3***
Leviers et bénéfices de leur mise en œuvre	La SEGPA : Structure ressource	*« il y a lieu de bien réfléchir sur comment on peut se servir d'une Segpa dans un collège pour accompagner ces élèves de Segpa et les autres dans les classes dites ordinaires. La Segpa est constituée de forces vives, donc travaillons sur ces forces vives pour pouvoir accompagner l'ensemble des élèves. »* ***IEN-ASH*** *« Par rapport à quand je suis arrivé avec une équipe qui était plombée, qui n'avait qu'une envie, c'était de partir à aujourd'hui 3 PE qui veulent passer le CAPPEI et rester là parce qu'ils se sentent bien forcément que le rayonnement est pas le même. »* ***DACS1*** *Pardon, nos gamins de sixième, ils ont besoin de cet accompagnement adapté, c'est évident. Besoin d'avancer à leur rythme… »* ***CE2*** *« Il peut y avoir l'apport aussi pour les enseignants des échanges de pratiques parce que ça permet de voir d'autres publics, d'échanger avec les enseignants spécialisés et éventuellement de voir d'autres fonctionnements. Si, une fois de plus, on a le temps. »* ***DACS2*** *« La sixième inclusive, c'est toujours avec l'appui d'une structure spécialisée, la Segpa, c'est à dire que ça se fait pas comme ça. »* ***DACS2*** *"Le fait d'être le référent sécurité routière, j'ai brassé tous les élèves du collège, je suis reconnu comme un prof tout court, pas le prof des Segpa. Du coup, ça a un impact sur l'inclusion de la structure.»* ***PE2*** *« Je pense que ça nous apporte la difficulté (Liée à l'inclusion). La pédagogie peut passionner et ça apporte beaucoup dans ta pratique personnelle et professionnelle. Ça doit apporter aussi aux autres élèves parce que quand t'es obligé de t'ouvrir sur différente problématiques par exemple pour les Ulis ou pour les Segpa. Je veux pas mettre d'étiquette mais*

		enfin le fait qu'ils sont issus d'une autre structure, tu te dis forcément que t'es obligé de faire un peu différent, ce qui est pas forcément le cas quand tu as des élèves qui sont en difficulté dans la classe, mais qui ne seront pas pour autant issus d'une structure différente. » ***PLC2*** *« Ils avaient fait un ce qu'on appelle un fenestrage qui maintient le le vitrail et là, le travail de la Pierre, c'est un rêve pour moi donc là je m'y suis intéressé vraiment et je crois que ça a été le point de départ. A la fin de l'année, la principale m'a demandé si je voulais bien intégrer le système inclusif l'année d'après. J'ai dit oui ! »* ***PLC3*** *« Je trouve que le fonctionnement de la Segpa est plus attrayant, avec les projets, que le fonctionnement du système classique. Et ça apporte aux élèves du général. »* ***PLC3*** *« Les professeurs du général nous sollicitent assez régulièrement quand ils détectent un élève qui a des besoins éducatifs particuliers. »* ***PLP3***
	Le travail partenarial	*« Il y a des ponts possibles et c'est grâce aux enseignants. Il ne faut pas que ce soit les enfants qui portent le projet inclusif, vous voyez ce que je veux dire ? C'est parce qu'il faut vraiment du travail collaboratif parce que justement on va pouvoir construire et échanger ensemble sur comment accompagner les élèves, tous les élèves, ceux qui sont réussites et ceux qui sont en difficultés »* ***IEN-ASH*** *« Permettre les échanges, c'est du gagnant-gagnant. Du gagnant-gagnant au service de l'enfant. »* ***DASEN*** *« Pour que les enseignants travaillent ensemble, rien de mieux que la mise en place de projets communs »* ***CE1*** *« Même au niveau de la salle des profs, les anciens collègues n'allaient pas en salle des profs, c'est important la salle des profs, dans le lien avec les autres. Les projets sont souvent construits en informels, avec la clope ou le café »* ***PE1*** *« Le Covid est vraiment un élément qui nous a beaucoup perturbé sur ce coup-là parce qu'on a besoin d'échanges de pratiques. »* ***CE2*** *« Ce que les collègues me disent c'est que ça permet de remettre en question la pédagogie, l'enseignement, la façon dont ils enseignent, la façon dont ils vont pouvoir identifier à la fois les besoins des élèves et comment ils vont pouvoir y répondre. L'intérêt de la co-intervention je crois, qu'elle se situe là aussi. Voilà, on va à un moment donné prendre en charge un groupe en commun, voilà moi ce que je peux apporter, voilà toi ta façon de faire. On a une situation et face à une situation toi avec ton œil de PE spécialisé, Comment tu vas appréhender ? Et moi, en tant que plc, comment je vois ? Et on met ça en commun. Les uns apprennent des autres et je pense que c'est vraiment la mutualisation. C'esttellement dommage qu'il n'y ait pas plus de connexion, tout simplement entre collègues. Pourquoi on a si peu de collègues qui disent Bah tiens, est ce que je peux m'inviter dans ton cours pour aller voir comment tu fais parce que je sais que toi tu travailles un peu différemment ? tu fais des îlots… C'est apprendre de l'autre, oui et puis être prêt à interroger sa pratique, la remettre en question pour l'adapter et se rendre plus en capacité de répondre aux besoins individuels des élèves. »* ***CE3*** *« Moi, j'ai trouvé ça très riche. Mais c'était 2 professeurs qui étaient là depuis longtemps, ils se connaissaient très bien, ils avaient l'habitude de travailler ensemble, donc quand c'est comme ça, ça roule vraiment bien et on avait fait ça également en 5e, en mathématiques, toujours avec le même professeur et un PE. Ils s'entendaient très bien aussi donc c'est une histoire humaine. Il faut que les professeurs s'entendent et aient un peu la même vision de l'inclusion. »* ***DACS3*** *« C'est du partage, c'est du partage de pratique. C'est faire d'autres choses, c'est travailler différemment. »* ***PE3***

	La personne ressource au service de la différenciation pédagogique	*« L'enjeu c'est que l'enseignant de segpa soit davantage dans cette mission ressource pour permettre aux enseignants de comprendre les enjeux des adaptations. C'est tout ça, la difficulté qu'on rencontre actuellement sur le terrain : Faire vivre la différenciation pédagogique. »* ***IEN-ASH*** *« Ce lien PLC/PE est primordial, les PE peuvent partager leur expertise et leur façon de faire avec les PLC. Ainsi, On va monter en compétence les PLC. »* ***DASEN*** *« Il y a beaucoup besoin que j'aille les chercher… J'ai même parfois un peu l'impression de leur casser les pieds : Tu penseras à l'atelier… Tu penseras à la régulation… »* ***PE1*** *« On a des fonctionnements avec le PAP, on en monte beaucoup. On est quand même sensibilisé sur la difficulté assez fortement à travers aussi les élèves de la Segpa. Et puis maintenant qu'on a récupéré aussi une Ulis, voilà, on est quand même assez sensibilisés là-dessus et donc c'est à travers les discussions avec les collègues référents qui eux aussi ont vraiment une formation bien axée là-dessus. On communique beaucoup pour essayer d'appréhender un petit peu mieux l'hétérogénéité. »* ***PLC1*** *« Franchement, si Il n'y a pas un référent ou coordo qui gère le truc et qui booste le projet ça s'essouffle. Moi en Math, ça va parce que je suis là et puis Je booste les collègues, je gère toute la partie Openscol »* ***PE2*** *« Il y a une telle différence entre les professeurs des collèges, puis enfin l'aspect instit, ça n'a rien à voir. Je m'attarde par exemple à vouloir travailler sur l'équerre, que les élèves, presque tous, ont des difficultés à utiliser en sixième… J'ai vraiment du mal à réussir à motiver les collègues pour qu'on y travaille… en construisant des équerres papier par exemple ou autre. »* ***PE2*** *« Les personnes ressources sont des personnes titulaires du CAPA-SH ou du CAPPEI, pour moi, ce sont des professionnels. Moi je ne me sens pas professionnelle, mais je peux aider. »* ***PLC2*** *« Il ne s'est pas rendu compte que le niveau des élèves avait baissé d'une manière générale et qu'effectivement, on pouvait pas demander la même chose aux élèves qui avaient des difficultés qu'aux élèves qui en avait pas. Donc par exemple, tu sais, quand on fait des évaluations. Et bah moi je vais adapter ses évaluations à lui. Je vais lui montrer ce qu'on peut faire et il utilise ça maintenant quand je ne suis pas là. »* ***PE3*** *« J'ai vu comment elle pratiquait, c'était différent de moi donc je m'en suis un peu inspiré dans mes cours de tous les jours. »* ***PLC3*** *« Elle (PE3) a toujours des bonnes idées, c'est vrai qu'elle a plus d'idées que moi, je suis peut-être trop classique dans ma démarche. Elle a toujours beaucoup d'ouverture. »* ***PLC3*** *« Je pense que c'est dans les 2 sens, les échanges de pratiques, mais nous, on est plus spécialisés sur les besoins éducatifs particuliers et plus sensibilisés aussi que les que les professeurs du général. »* ***PLP3***
	Le livret parcours inclusif	*« Le livret parcours inclusif, on va y mettre en évidence toutes les adaptations pour l'élève. Il y aura une continuité des adaptations d'une année sur l'autre, mais aussi d'un trimestre à l'autre et d'un enseignant à l'autre. L'objectif est de rendre visible les adaptations. Je pense qu'on gagnera du temps et ça sera un moyen d'investir davantage les enseignants. »****IEN-ASH***

	Fin de cycle et pré-orientation.	*« Le législateur de la circulaire de 2015 voulait que ces enfants puissent aller jusqu'au bout et qu'on évalue véritablement à la fin du cycle le niveau de compétence acquis ou non acquis. Or, on se rend compte sur ce département que ça n'a pas du tout été appliqué et qu'on continue à orienter dès la 6e, C'est à dire qu'on ne fait pas de distinction entre la pré-orientation et l'orientation, on continue, on ne s'est pas vraiment posé la question »* ***DASEN*** *« Lorsque les élèves vont jusqu'à la fin du cycle 3, c'est à dire fin de 6e, ça permet aussi aux enseignants de collège de revoir leur approche pédagogique. On est rentré dans l'école inclusive et aujourd'hui des classes homogènes, ça n'existe plus. »* ***DASEN*** *« Le recrutement maintenant est vraiment bien fait, c'est vraiment des profils Segpa qu'on a dans nos classes, ça joue. Avant, ça ne l'était pas forcément. »* ***PE1***
	L'évaluation/ Travail par compétences	*« C'est difficile lorsqu'on a un enfant en fragilité ou en difficulté d'analyser le pourquoi de cette difficulté. Si le diagnostic n'est pas bon, la réponse n'est forcément pas bonne, donc il faut vraiment qu'on arrive à aider les équipes à bien décoder la fragilité de l'enfant et à repérer sa difficulté. »* ***DASEN*** *« L'évaluation, les professeurs du premier degré savent faire, parce que ils ont commencé avant nous, lorsque je dis, nous, c'est le 2nd degré. »* ***CE1*** *« Ça permet aux élèves et aux parents de se rendre compte du niveau d'exigence de l'ordinaire parce que on a aussi cette problématique-là, certains parents arrivent, on le sait plutôt à contrecœur et ils n'ont qu'une envie, c'est que leur enfant réintègre une classe ordinaire. Et ça, ça peut être parfois douloureux de comprendre que l'élève ne peut pas faire face à ces exigences et des fois le principe de réalité peut être intéressant, donc des évaluations qui étalonnent l'intégralité de la cohorte, ça nous permet quand même de voir si l'enfant peut ou ne peut pas. »* ***DACS2*** *« J'ai souhaité qu'on passe à l'évaluation par compétences sans note donc effectivement ça c'est en place maintenant, dans l'établissement, c'est encore quelque chose qui est mal vécu par un noyau d'enseignants, d'anciens. Là-dessus aussi on peut s'appuyer, on travaille une même compétence… Les élèves de Segpa aussi travaillent sur les mêmes compétences, sauf qu'effectivement, le niveau, les attendus, le niveau d'exigence n'est pas le même. L'objectif n'est pas le même mais on travaille quand même sur des compétences communes. C'est là-dessus qu'on peut travailler. »* ***CE3***
	L'image de la SEGPA des différents acteurs au sein de l'établissement/ La communication	*« Il y a déjà le regard des tous les acteurs sur la SEGPA qui est valorisé»* ***DASEN*** *« Dans mon expérience de chef d'établissement, je sais que les PE, quand ils faisaient des cours de français et mathématiques par exemple, ils ne restaient pas à la SEGPA, ils venaient au milieu du collège, c'était d'abord et avant tout des élèves et enseignants du collège, pas de la SEGPA. »* ***DASEN*** *« Une Segpa n'est pas un appendice dans l'établissement. La Segpa fait partie de l'établissement.»* ***CE1*** *« Tu vois ce qui m'invite à me lever le matin tous les jours pour venir là, c'est l'image de la Segpa qui change en profondeur. »* ***DACS1*** *« On a mis en place aussi la première année 1h de remédiation PE pour le collège puis 2 puis 3. Donc forcément que ça contribue à changer l'image des enseignants de la SEGPA, la communication s'améliore. »* ***PE1*** *« Ils se rendent compte qu'ils ne sont pas forcément plus en difficulté que les autres, j'essaye même de les faire tutorer des élèves du général quand ils sont en réussite. Ça passe bien. »* ***PLC1***

		« La Vice-présidente du département de [redacted] est venue se présenter et a pris connaissances des projets inclusifs. Elle voudrait d'ailleurs qu'il y ait un montage de mini entreprises, partir des jardinières fabriquées en atelier. C'est en bonne chose, il faut valoriser ce que nous mettons en place. » ***CE2*** *« Je pense que la différence sociale, cognitive, entre les élèves des classes ordinaires et les élèves de la Segpa est bien plus faible que dans mon ancien établissement. Donc là différence ne saute pas aux yeux du tout, les publics sont plus proches, du coup on a moins de stigmatisation. »* ***DACS2*** *« On essaye d'impulser, d'inciter, en faisant des retours, des présentations de ce qui se fait en conseil pédagogique. On fait des flashs sur des actions ponctuelles, des mises en valeur d'actions ponctuelles dans l'établissement. C'est un moyen de donner la parole aux collègues qui mettent en place les actions en faveur de l'inclusion pour que tout le monde dans l'établissement entende parler de ce qui se fait, de ce qui est possible. Et quand on parle des résultats aux évaluations nationales, on se dit finalement qu'il y a des élèves de 6e général qui sont plus en difficulté, qui obtiennent des résultats moins bons que des élèves qui sont en Segpa. Donc l'idée, c'est de communique autour de ça, alors là on est sur les leviers, mais pour faire bouger les mentalités… »* ***CE3*** *« Il arrive de jeunes professeurs qui se tournent vers la Segpa, qui sont intéressés, qui s'interrogent et bien évidemment, on leur propose de travailler avec nous. »* ***DACS3*** *« Longtemps, je me suis dit que puisque c'est très difficile de faire venir à nous, on va montrer ce qu'on est capable de faire, on va ouvrir le travail des élèves de Segpa aux autres élèves et notamment, on passe par des projets. Les élèves HAS produisent des viennoiseries tous les jeudis que l'on distribue le vendredi matin à la récréation aux élèves. Alors, on ne pourrait pas distribuer 300 chaque semaine donc on a décidé de le faire par niveau, 6e, 5e et cetera. Voilà donc ils produisent une centaine de viennoiseries qu'ils distribuent le matin. Les élèves de 4e Segpa vont les distribuer dans la cour, on monte des tables et puis Il y a 3 fils qui s'enchaînent et chaque élève prend sa petite viennoiserie du vendredi matin. Voilà, dès que c'est possible, on ouvre les ateliers, on montre ce que les élèves de métallerie peuvent faire, notamment pour les élèves décrocheurs. On va essayer à chaque projet de tendre une perche vers les classes du général, se montrer, aller en salle des professeurs, passer un peu de temps, parler d'éducation ou autre... Se faire connaitre quoi. »* ***DACS3*** *« Et puis qu'on ne parle pas de différence, moi j'ai tendance à dire que la Segpa c'est le collège professionnel en fait. Pourquoi est-ce qu'on appelle le lycée général et le lycée professionnel ? Là c'est pareil, c'est le collège professionnel. Tout le monde me parle de classe ordinaire. Moi je les reprends toujours et je parle de classe générale et de classe professionnelle. »* ***DACS3*** *« Donc oui, montrons le travail, montrons la structure. Il faut l'ouvrir cette structure à tous, que ce soit aux élèves du général mais aussi aux professeurs du général. Il y a certains professeurs qu'on n'a jamais vu dans notre segpa. Comment est-ce qu'on peut se faire une représentation juste donc quelque part se rapprocher d'une norme si on ne sait pas ce qu'il y a derrière certains cours ? Ce n'est pas possible, donc il faut de toute façon des projets inclusifs pour montrer, ne serait-ce que montrer ce que l'on fait derrière ces murs, sinon c'est pas possible. Sinon on ne parle pas, sinon la Segpa n'a pas de sens pour les élèves et pour les professeurs du général, ça n'a pas de sens, voilà. »* ***DACS3*** *« On ne parlait pas encore d'inclusion, on parlait d'intégration. Il fallait intégrer les élèves de Segpa au collège dès la 6e, il fallait que les élèves de Segpa se sentent bien au collège. Il fallait que les élèves de collège arrêtent de dire que les*

		Segpa étaient des abrutis et donc en fait, dès la 6e, on les mélangeait le plus possible pour qu'ils apprennent à se connaître, pour qu'ils se lient et qu'ils arrivent à mieux vivre ensemble. C'était pas du tout par rapport aux besoins pédagogiques où éducatifs. C'était juste pour le bien être, le vivre ensemble. Un projet inclusif va plus tenir compte en fait des difficultés des élèves à besoin éducatifs. » ***PE3*** *« On le voit bien, ça se sent, il y en a qui participent, qui sont spontanés et puis à l'écrit qui ne se débrouillent pas mal quand même. Alors ils ne feraient pas partie des meilleurs dans notre collège, mais ils pourraient suivre à mon avis, ils pourraient suivre. »* ***PLC3***
	L'autonomie des élèves / L'intérêt pour l'élève	*« Les profs de sport ont relevé la différence, ils sont beaucoup plus murs quand ils sont inclus. Ils font moins les marioles ! »* ***PE1*** *« Certaines élèves, l'année dernière, avaient un comportement irréprochable avec moi. J'étais étonné d'apprendre qu'elles étaient pénibles en classe avec leur groupe. »* ***PLC1*** *« Je trouve (le projet inclusif) excessivement intéressant parce que ça permet de valoriser les élèves qui arrivent et qui ont des compétences et des appétences, certains pour les maths ou le français ou les 2. Bon, c'est un peu plus rare. Mais on a des élèves qui parfois performent, qui pour autant ne peuvent pas être en classe ordinaire parce que trop fragiles sur d'autres pans de la personne. »* ***DACS2*** *« Pour l'élève, ça va apporter la possibilité d'aller se confronter à des exigences qui correspondent à ses besoins. Quelque fois il est difficile dans une classe, même quand on est enseignant spécialisé, de pouvoir répondre par la différenciation totale. Là l'avantage c'est que ça va permettre d'aller donner à chaque élève une réponse didactique qui est adaptée. »* ***DACS2*** *« Ça lui permet aussi de se de socialiser avec d'autres élèves que les publics se mixent. »* ***DACS2*** *« Des petits groupes de 8 à 11 élèves, par exemple, ça permet d'individualiser, de prendre du temps, de voir des gestes, de travailler avec eux la manipulation. Des choses beaucoup plus pratiques. »* ***PE2*** *« Je pense que la plus grande des plus-values, c'est de permettre aux élèves de Segpa de se rendre compte qu'ils ne sont pas différents de leurs camarades de collège général, qu'ils peuvent s'apporter des choses mutuellement. On avait fait un retour sur la première année où les collègues qui étaient impliqués dans le dispositif d'inclusion français, mathématiques disaient que les gens avaient à apprendre des autres, à se découvrir et à se rendre compte que finalement, voilà, l'élève de Segpa peut à certains endroits être plus performant, qu'il peut y avoir des apports mutuels, ça c'est fondamental pour l'inclusion. Enfin, pour permettre finalement de mettre fin au clivage et à la stigmatisation. »* ***CE3*** *« Une élève qui était en 6e Segpa, qui fonctionnait plutôt bien, grâce à ce projet inclusif avait été détectée par le professeur de mathématiques comme ayant le potentiel d'une collégienne lambda. Elle a été intégrée en 6e général en cours d'année. »* ***CE3*** *« Finalement, est ce qu'un élève du général qui est au fond de la classe en échec scolaire est inclus? Je ne pense pas. Est-ce qu'un élève qui travaille avec un autre, même s'ils n'ont pas tous les 2 le même statut scolaire, un élève de Segpa, un élève du général, mais que tu arrives, grâce à des projets, à les faire travailler ensemble est ce qu'on est pas davantage dans l'intérêt de tous ? On les tire vers le haut.»* ***PE3***

		« Un élève qui a en général et qui qui se trouve en difficulté, qui se trouve en décrochage. Je pense qu'il perd l'estime de lui-même, donc je pense que les inclure dans l'atelier, même en 6ème, leur montrer qu'ils savent faire autre chose, même si c'est compliqué pour eux dans les matières générales, ils voient qu'en atelier, ils peuvent faire des choses, ils sont capables comme les autres et je pense que c'est très valorisant pour eux. Après nos enseignants du général peuvent récupérer des élèves avec une autre motivation, en fait. » ***PLP3***
Rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA	Le garant des projets	*« Je vais revenir effectivement sur la dynamique impulsée il y a quelques années par la direction académique, on est effectivement sur des expériences portées par les directeurs de Segpa. »* ***IEN-ASH*** *« Son rôle est fondamental, il est à la fois le pilote et le coordonnateur pédagogique. C'est à lui de travailler l'ensemble des projets avec le collège, notamment les projets d'inclusion. Par exemple, il intervient au collège dans la répartition des services et les heures qu'on peut demander au PE et PLC d'effectuer en Segpa et inversement. »* ***DASEN*** *« On est un adjoint, sans pouvoir hiérarchique, on est là avec notre conviction et notre force de persuasion, pour que les choses aillent dans le bon sens. Moi, je dois t'avouer que je ne suis pas un fervent défenseur de l'inclusion absolue, surtout dans les conditions actuelles. Je trouve que si demain on dit il y a plus de 6e Segpa à Collège 2, pour moi, on va mettre les élèves de 6e Segpa en souffrance, mettre les collègues PLC en souffrance et mettre les élèves des classes ordinaires en souffrance. On va mettre tout le monde en souffrance parce que rien n'est adapté, rien n'est prévu pour que ça fonctionne comme ça. Donc si on veut que ça fonctionne, il faut vraiment repenser le système et pas juste le décréter et c'est sûr que le directeur de Segpa, si on décidait de mettre tout en œuvre pour que ça existe, il aurait un gros rôle à jouer. »* ***DACS2*** *« Il faut s'en emparer de ce projet-là, c'est la mission du directeur de Segpa, qui empiète sur le suivi pédagogique de la structure. »* ***PE2*** *« Il sert justement à donner une dynamique, une dynamique au niveau des projets. »* ***PLP3***
	Une personne ressource	*« Le directeur de Segpa est garant de son équipe et de sa fonction ressource bien évidemment. »* ***IEN-ASH*** *« C'est un peu le reproche que je fais à DACS1. En arrivant en Segpa, j'étais noyé, je ne savais pas quoi faire, je voulais bosser en équipe et DACS 1 n'a eu aucune réponse pédagogique pour m'aider, j'attends ça de lui. Mais il est super carré pour tout et très pro je n'ai rien à dire là-dessus, j'aimerai juste un appui pédagogique, même encore aujourd'hui. En réunion de synthèse on ne parle jamais de pédagogie, on parle organisation, des élèves, des projets, mais jamais de pédagogie. »* ***PE1*** *« Je pense qu'il peut être personne ressource aussi. C'est la personne qui d'ailleurs peut te dire qui aller voir en priorité où qui consulter ou pas consulté d'ailleurs. »* ***PLC2*** *« Il a le regard aiguisé sur la difficulté scolaire. »* ***PLC2*** *« Alors parfois, c'est des demandes des professeurs du général : « est ce qu'on ne pourrait pas monter un dossier pour tel élève de 6e parce que on le sent pas du tout à sa place ? » donc tous les ans on fait un ou 2 dossiers dans ce sens-là. »* ***DACS3*** *« Que les élèves voient que DACS3 est aussi enseignant et qu'il est capable de leur faire passer des savoirs lui aussi, ça valorise aussi les élèves, que ce ne soit pas uniquement l'enseignant qui propose un projet, puis qui les valorise. Je pense que DACS3 le fasse, c'est important. »* ***PLP3***

	Un interlocuteur central pour une meilleure inclusion	*« Il a vraiment un rôle pédagogique, un rôle de vigilance et de suivi d'accompagnement de chaque projet d'élève et il est vraiment le maître d'œuvre de cette cohabitation et de ce vivre ensemble. »* ***DASEN*** *« Il a un rôle essentiel de conseil. Le DACS fait partie de l'équipe de direction. Il est le spécialiste de la politique inclusive de l'établissement. Il est partie prenante de tous les gros projets mis en place dans l'établissement ».* ***CE1*** *« Je pense que d'être présent, de s'être attaqué à restaurer l'image des élèves de la SEGPA dans l'environnement local et même au sein de l'établissement, moi, il me semble que pour ça oui, un DACS c'est déterminant. Enfin, en tout cas, tu vois ça a donné envie aux gens de postuler. Aujourd'hui on a des remplaçants qui viennent alors que personne ne voulait. Il y a une question de présence, de rayonnement. »* ***DACS1*** *« L'interlocuteur privilégié va être DACS1, ils ont des réunions d'équipe le mardi et le jeudi. On sait que si on lui parle d'un problème, il va aborder le sujet avec les autres enseignants, donc ça va être plus facile quoi. »* ***PLC1*** *« L'arrivée d'un directeur de Segpa ça change le fonctionnement de la Segpa, ça rajoute un cadre. C'est quelque chose qui est bénéfique pour tout le monde au sein de l'établissement, c'est quand même important. Je ne comprends pas comment ils ont pu faire 15, 20 ans sans qu'il y en ait un attitré, parce que pour moi c'est essentiel et obligatoire. »* ***PLC1*** *« Sans directeur de Segpa, j'ai connu l'année dernière de janvier à mars. Suite au départ en retraite du directeur de Segpa. Donc heureusement que PE1 a bien voulu prendre quand même quelques missions d'urgence parce que c'est indispensable pour moi, le directeur de Segpa. Il fait du lien au niveau de l'équipe de direction et puis du lien aussi avec les équipes pédagogiques quoi, et après il y a tout le suivi des élèves, les ESS, enfin et cetera et cetera… »* ***CE2*** *« Il est au courant de tout, il est un peu le coordonnateur de tout. Il a des liens avec un peu toutes les structures extérieures sur lesquelles on n'est pas forcément à l'aise ou avec lesquels on a très peu de contacts. »* ***PLC2*** *« J'ai coutume de dire que tu dois d'abord être connu et reconnu, donc il faut déjà faire connaissance avec les équipes, que tout le monde te connaisse, que tu puisses être au service de chacun. Et puis après petit à petit voir avec qui on peut créer des liens professionnels et puis, comment on fait pour articuler tout ça. Donc évidemment, on va être, on va être celui qui met de l'huile dans les rouages. On va être celui qui qui va essayer de de mettre en place les choses. Toujours sous couvert du chef d'établissement. »* ***DACS2*** *« Lui, au niveau de l'équipe Segpa, va inciter à monter les projets, à favoriser l'inclusion, à ne pas lâcher l'affaire. Parce que voilà, on pourrait parfois se dire qu'il y en a assez... Il va continuer à mobiliser ses troupes et il leur dit qu'effectivement il faut aller vers les PLC pour trouver des collaborateurs, des partenaires pour les projets. Voilà et moi, de mon côté, je suis un peu dans la même mouvance. »* ***CE3*** *« Je vais donc lui proposer de participer à un mini projet inclusif entre une classe de 6e générale et notre classe de 6e Segpa. Voilà, il faut beaucoup de diplomatie, on va dire, pour faire vivre nos projets inclusifs, on est là pour ça aussi, nous, en tant que directeur de Segpa, on met de l'huile dans les rouages comme j'aime bien dire souvent. En tous les cas, on essaie de faire vivre les projets »* ***DACS3*** *« Alors, le rôle du directeur de Segpa, c'est de mettre de l'huile dans les rouages pour justement aider les professeurs à monter des projets, ouvrir notre Segpa sur l'extérieur, sortir de l'établissement parce que ça, c'est aller découvrir un petit peu le monde, d'autres façons, d'autres lieux d'enseignement, des lieux d'entreprise, multiplier toutes ces situations,*

		c'est découvrir le monde pour moi. Donc, je suis là pour faciliter tout ça. Je sais que c'est lourd de monter des projets, donc j'accompagne mes équipes pour qu'il y ait un maximum de projets qui puissent voir le jour. Et puis l'ouverture aussi sur le collège, aux autres, aux autres classes, aux autres élèves, aux professeurs. Et on voit encore les résistances qu'on a encore eues ce matin, tant qu'on n'entend pas parler de la Segpa, ça va, une fois qu'on commence à soulever une petite chose, dès qu'on demande quelque chose et que ça impacte le quotidien de certaines classes, de certains professeurs, là, on en demande trop… Voilà donc continuons d'ouvrir, continuer de discuter, de montrer ce que l'on fait, c'est le rôle du directeur de Segpa. » ***DACS3*** *« Il est forcément de mon côté, j'ai pas besoin de le convaincre. Par contre lui, il va devoir convaincre le général »* ***PE3*** *« Le directeur de Segpa peut très bien prendre un groupe, travailler avec nous tout simplement. Par rapport aux élèves, ça donne une autre image. Il a un côté prof le directeur de Segpa, ça lui donne une autre image que le représentant de l'ordre. »* ***PE3*** *« DACS3, son Bureau va être du côté de l'administration, c'est un petit peu plus dommageable par rapport à nous mais il sera au côté de l'administration ce qui est finalement une bonne chose, il sera plus inclus. Physiquement, il est très loin donc ils font les choses souvent sans lui. »* ***PE3*** *« Il donne son veto, tout simplement. Il est d'accord ou pas d'accord. Ça se passe comme ça, généralement il est d'accord et puis après il fait remonter à la direction. Généralement, quand il a dit oui après, ça se passe, jusqu'ici, ça s'est toujours bien passé par la suite. »* ***PLC3***

Nom : SAUVAGE	Prénom : Adrien	Session : 2022

Diplôme : D.D.E.E.A.S.

TITRE du mémoire :

Rôle du directeur adjoint chargé de SEGPA dans la mise en œuvre de pratiques inclusives pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA.

Enquête menée dans trois collèges avec une section d'enseignement général et professionnel adapté [redacted].

Mots-clés : SEGPA – Directeur adjoint chargé de SEGPA – Pratiques inclusives – Différenciation pédagogique – Inclusion scolaire – Besoins éducatifs particuliers – Travail collaboratif – Projet d'établissement – Pratiques professionnelles

Résumé :

La mise en œuvre de pratiques inclusives pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA, cadrée par la circulaire EGPA n° 2015-176 du 28-10-2015, existe sur le territoire national selon différentes modalités. D'une académie à une autre, au sein même de chaque académie, en fonction du contexte de chaque établissement public local d'enseignement, les dynamiques inclusives diffèrent.

L'étude réalisée dans ce mémoire propose une analyse des pratiques inclusives existantes au sein de trois établissements du département [redacted]. Elle met en lumière les interrelations existantes entre les dynamiques d'équipe, les moyens dont disposent les EPLE ainsi que les politiques d'établissement pour mener à bien l'instauration de ces pratiques pour les élèves pré-orientés en sixième SEGPA. C'est en prenant en compte ces paramètres multiples que le directeur adjoint chargé de la SEGPA doit agir. Il inscrit dans la durée des organisations qui répondent à une politique d'établissement qu'il co-construit au côté du chef d'établissement. En tant que responsable d'une structure reconnue dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, il doit œuvrer pour développer cette spécificité et faire de la structure qu'il dirige un pôle ressource au sein de l'établissement public local d'enseignement dans lequel il exerce.

Considérer un projet dans sa durée, reconsidérer la notion de frontière, reconnaître les acteurs comme levier du changement, impliquer la recherche et favoriser les démarches collaboratives sont autant de facteurs dont le directeur adjoint chargé de SEGPA doit se saisir pour relever le défi de la réalisation d'un collège pleinement inclusif.