

UN COLLÈGE FRANÇAIS À L'ÉPREUVE DE L'INCLUSION : UNE SITUATION D'ENTRE-DEUX SOURCE DE DILEMMES

MATTHIEU LAVILLE *Université de Rouen Normandie*

ÉRIC SAILLOT *Université de Caen Normandie*

RÉSUMÉ. L'école inclusive postule d'adapter l'éducation à la diversité des jeunes afin de réduire les processus d'exclusion de certains élèves, en favorisant la continuité éducative au sein des établissements scolaires. Cet article s'intéresse à un collège français qui a développé des modalités inclusives de scolarisation. Il s'appuie sur une méthodologie qualitative à la fois compréhensive et axée sur les points de vue des acteurs. Les concepts de liminalité et de dilemme permettent d'analyser des contradictions traversant le quotidien des professionnels de l'établissement. Nous avons relevé trois types de dilemmes, vécus comme une épreuve révélatrice d'obstacles mais aussi source de réflexions sur l'inclusion. Cette recherche souligne au final la nécessité d'avancer localement par « petits pas » pour permettre à tous les acteurs de se mobiliser autour d'un projet d'éducation inclusive.

A FRENCH COLLEGE IN THE TRIAL OF INCLUSION: IN-BETWEEN SITUATION SOURCE OF DILEMMAS

ABSTRACT. Inclusive schooling requires that education be adapted to the diversity of youth in order to reduce the processes of excluding certain students by promoting the continuity of education in mainstream schools. This article looks at a French college which developed inclusive schooling modalities. It is based on a qualitative methodology that is both comprehensive and centered on the confrontation of the actors' points of view. The concepts of liminality and dilemma allow for the analysis of contradictions in the everyday life of the school staff. We raised three kinds of dilemmas that were experienced as trials and which revealed obstacles but were also source of reflections on inclusion. Finally, this research highlights the need of moving forward locally by "small steps" to enable all stakeholders to mobilize around an inclusive education project.

Depuis un quart de siècle, la notion d'éducation inclusive devient un référent discursif dominant des politiques éducatives internationales (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994, 2009; Organisation des Nations unies [ONU], 2006). Cette notion s'inscrit en rupture avec le principe d'intégration scolaire dans lequel les élèves à besoins

particuliers étaient jusqu'alors « perçus comme des visiteurs » (Armstrong, 2006, p. 73) enjoins de s'adapter au système scolaire ordinaire, sous peine de poursuivre leur éducation en milieu spécialisé. *A contrario*, l'inclusion postule d'adapter l'École à la diversité des élèves, qu'ils aient ou non un handicap. L'horizon programmatique de l'éducation inclusive implique alors une double mutation : « des écoles pour qu'elles deviennent des "communautés" ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2006, p. 73). Cette diversité doit être pensée comme une ressource susceptible d'enrichir l'éducation de tous les élèves plutôt que comme un problème à résoudre (Lipsky et Gartner, 1989). Dans ce contexte, l'éducation inclusive « a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves » (Prud'homme et Ramel, 2016, p. 15). La prise en compte des besoins éducatifs des élèves doit les protéger « contre les vicissitudes de la vie et prévenir les risques de marginalisation et d'exclusion » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 15). L'approche inclusive dépasse donc les simples ambitions éducatives des établissements scolaires et correspond à une approche systémique de la société (Gardou, 2012) qui aspire à devenir « une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui [la] fondent » (Ebersold, 2009, p. 73).

Cet article s'intéresse à la situation d'un collège français de la région parisienne qui s'est engagé dans une démarche visant la mise en œuvre de modalités de scolarisation inclusive. Ces modalités s'adressent principalement aux élèves à besoins éducatifs particuliers administrativement inscrits dans les dispositifs d'enseignement adapté¹ de l'établissement. Le projet inclusif du collège vise, plus largement, à favoriser l'acquisition d'une culture scolaire commune à tous les collégiens afin de prévenir les risques de décrochage et d'exclusion scolaire de l'ensemble des élèves. Il s'agira ici d'analyser certains obstacles à la diffusion des pratiques inclusives à l'ensemble de l'établissement.

Nous présentons, dans un premier temps, la situation française en matière d'éducation inclusive, en précisant les différentes modalités de scolarisation au sein de l'Éducation nationale. Nous proposons également une description de la situation du collège, en rappelant la généalogie de la mise en œuvre de pratiques inclusives dans cet établissement. Nous présentons, dans un deuxième temps, deux concepts ayant permis la problématisation des obstacles, soit celui de liminalité, emprunté à l'anthropologie et celui de dilemme, issu de la clinique de l'activité. Le concept de liminalité invite à faire le pont entre la situation française et celle du collège en matière d'éducation inclusive : il permet d'appréhender ces deux situations comme des situations d'entre-deux. Le second concept vise à saisir certaines contradictions qui traversent le quotidien des acteurs du collège, engagés dans des modalités d'éducation inclusive. Dans un troisième temps, nous décrivons la méthodologie qui nous

a amenés à privilégier une étude qualitative. Puis, nous exposons nos résultats qui présentent les principaux dilemmes de l'équipe éducative du collège. Cette analyse conduit enfin à une discussion autour des aléas que les protagonistes de l'établissement ont rencontrés au fil du déploiement des pratiques inclusives.

CONTEXTE DE L'INCLUSION

En reprenant à notre compte la métaphore vinicole d'Albrecht (2014) à propos des politiques publiques du handicap, nous considérons que l'inclusion est « comme le vin marqué par son terroir » (p. 10). Les politiques inclusives sont en effet « l'expression de leur sol, de leurs traditions et de leur climat » (Albrecht, 2014, p. 10) et se déclinent différemment suivant les pays. Aussi cette partie est-elle consacrée à la présentation de la traduction française de l'éducation inclusive. Elle expose également la situation du collège avec lequel nous avons travaillé.

Situation française

Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés, une notion centrale de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, engage la France dans une voie d'éducation inclusive, reposant sur la scolarisation de tous les élèves au plus près de l'école ordinaire. Les modalités de scolarisation restent pourtant les mêmes que celles de la précédente législation (loi n° 75-534 du 30 juin 1975), le parcours de scolarisation pouvant s'effectuer en milieu ordinaire, en milieu spécialisé « lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves » (loi n° 2005-102 du 11 février 2005, article 21-II), ou encore à temps partagé entre ces deux milieux. La loi de 2005 apparaît donc « comme un compromis visant à adapter la dynamique et la rhétorique internationales à la spécificité du contexte associatif, éducatif, administratif français » (Barral, 2008, p. 100). Plus récemment, la loi de Refondation de l'École du 8 juillet 2013 postule que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 2). Dès lors, l'inclusion, élargie à tous les élèves de la communauté éducative, « désinsularise » la question de la scolarisation des élèves handicapés, et plus largement celle des élèves considérés en grande difficulté scolaire, pour la placer au cœur de la réflexion sur le système scolaire en général (Poizat et Gardou, 2007). L'éducation inclusive consacre ainsi une nouvelle approche : « Quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016, introduction).

Cette injonction prescriptive enjoint les enseignants de « prendre en compte la diversité des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013, annexe, paragr. 4). Elle engendre des mutations dans la division du travail éducatif qui appellent à créer de nouvelles articulations entre le spécial et l'ordinaire (Stiker, 2009), l'enjeu étant de « repenser l'école, sans faire perdre à ses

acteurs leur professionnalité, et sans reléguer le projet [inclusif] à une utopie [non réalisable] » (Thomazet, 2013, p. 4). À cet égard, la notion de Besoins éducatifs particuliers (BEP), initialement conçue pour rompre avec une vision médico-catégorielle, invite à appréhender les difficultés rencontrées par les jeunes dans leur éducation de manière universelle, quelles qu'en soient leurs causes (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978).

Pourtant, le compromis français s'exprime encore par le maintien des structures et des dispositifs de scolarisation collective, sous la responsabilité pédagogique d'enseignants spécialisés. Les textes juridiques précisent que des enseignements adaptés peuvent être organisés pour « des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables » (Ministère de l'Éducation nationale, 2006, paragr. 1.1), mais également pour ceux qui sont reconnus handicapés par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), dispositif technico-administratif chargé d'accompagner ces personnes. Cependant, il persiste une coupure dans la gestion administrative de ces structures et dispositifs de scolarisation collective. Ainsi, au collège, les élèves à BEP² peuvent être scolarisés soit en classe ordinaire, soit en Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), soit encore en Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Si les SEGPA et les ULIS constituent une forme de placement en classe spécialisée (Bodin et Kervich, 2015), néanmoins les élèves de SEGPA ne relèvent pas de la législation du handicap. Ils sont considérés comme présentant « des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, paragr. 1.1). L'orientation en SEGPA passe par une Commission départementale d'orientation (CDO), sous la responsabilité du directeur académique des services de l'Éducation nationale, qui affecte dans cette structure après constitution d'un dossier (bulletins scolaires de l'élève, bilan psychologique, évaluation sociale), et accord de la famille. La circulaire n° 2015-176 précise qu'« en cas de refus des représentants légaux..., le passage en classe de sixième ordinaire est [alors] appliqué » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, paragr. 2.1). Quant aux élèves d'ULIS, ils relèvent de la législation du handicap. L'orientation s'effectue à partir d'une évaluation des besoins du jeune qui s'appuie sur un dossier comprenant *a minima* un certificat médical, les bilans scolaires et psychologiques ainsi qu'un formulaire de demande auprès de la MDPH renseigné par les représentants légaux. En cas de refus d'affectation en ULIS, « un projet sera travaillé avec les familles afin de préparer un accompagnement spécifique dans le cadre d'un passage au collège en classe ordinaire » (Coux, 2017).

Situation dans le collège terrain de la recherche

Le collège accueille environ 700 élèves³ de la 6^e à la 3^e. L'équipe éducative comprend 55 personnels enseignants (dont quatre enseignants spécialisés) et 18

personnels de la vie scolaire⁴ (chiffres de 2016). En sus des classes ordinaires, cet établissement dispose d'une SEGPA (4 classes entre 10 et 15 élèves, de la 6^e à la 3^e, soit une par niveau), d'une ULIS (10 élèves) et d'une UPE2A (27 élèves). Le collège est classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Les REP regroupent « des établissements et des écoles qui se situent dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social, économique et culturel » (Ministère de l'Éducation nationale, 1999, paragr. 1.1). La Refonte de la carte d'éducation prioritaire en 2014 spécifie que chaque réseau comprend un collège et les écoles primaires du secteur (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, paragr. 3.3). Ce réseau vise à lutter contre l'échec et les inégalités scolaires, à réduire les écarts en termes d'acquisition scolaire, à améliorer l'ambiance et la vie scolaire des établissements.

L'un des principaux motifs du projet inclusif a été la volonté d'améliorer le climat scolaire du collège, suite aux attentats de *Charlie Hebdo* en France du 7 janvier 2015 qui ont été vécus comme un traumatisme par la communauté éducative (professionnels, élèves et familles). Un projet pédagogique transdisciplinaire autour de la liberté d'expression a réuni l'ensemble des élèves et des enseignants. L'objectif de ce projet était de faire vivre les « valeurs de la République » en enrôlant l'ensemble des acteurs du collège. Comme l'explique le directeur de la SEGPA, il s'agissait « de se donner les moyens à cette occasion, de changer les pratiques, de renouer avec le collectif, de modifier les rapports des élèves entre eux et envers les professeurs ». Ce projet a engendré des réflexions autour de l'inclusion, des élèves de SEGPA notamment, tant au niveau des pratiques enseignantes qu'au niveau de sa mise en œuvre organisationnelle. La mutualisation des Dotations horaires globales⁵ (DHG) collège et SEGPA a permis de mieux répartir les heures d'enseignement afin de développer des modalités d'enseignement susceptibles de favoriser l'inclusion : l'alignement de plusieurs classes d'un même niveau sur un créneau horaire identique (organisation en barretage) a ainsi favorisé le co-enseignement, c'est-à-dire l'intervention de deux enseignants pour la même classe, dans certaines matières. Entre janvier 2015 et juin 2017, des modalités de scolarisation inclusive à l'adresse des élèves de SEGPA et d'ULIS se sont alors progressivement mises en place, sur la base du volontariat, générant une dynamique de « petits succès » propice au renforcement de l'engagement des acteurs. À la rentrée 2017, l'ensemble des élèves de SEGPA est inscrit dans les différentes classes de référence dites « ordinaires », chaque enseignant de SEGPA étant mandaté pour être professeur principal⁶ dans une classe ordinaire de l'établissement. Cependant, ce principe de l'inclusion des effectifs de SEGPA a été mal accueilli par la communauté enseignante : elle perçoit une précipitation préjudiciable à la qualité du travail et aux progrès des élèves, « inclus » ou « ordinaires ». Du côté de la vie scolaire, les perceptions sont plus positives, appuyées sur les propos et l'observation de comportements d'élèves, le sentiment qui domine étant celui d'un effet moteur de l'inclusion.

CADRAGE CONCEPTUEL

Cette description du contexte français a été le point de départ de notre réflexion sur la traduction hexagonale des politiques supranationales en termes d'éducation inclusive. Afin de comprendre comment le compromis français pouvait s'exprimer dans un établissement, nous avons choisi de mobiliser le concept de liminalité. Au cours du travail exploratoire dans le collège, nous avons également constaté que la mise en œuvre de modalités de scolarisation inclusive engendrait des tensions concernant la prise en compte de la diversité dans les classes ordinaires. Le concept de dilemme nous a semblé alors heuristique pour décrire ces apories professionnelles.

Concept de liminalité

La liminalité est un concept, issu de l'anthropologie, qui tire son origine dans l'analyse des rites de passage développée par Van Gennep (1909/1981). Ce concept qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second : « il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états » (Calvez, 2000, p. 83). L'état liminal correspond par exemple au passage entre l'enfance et l'âge adulte qui peut, selon Van Gennep, s'observer, dans une société primitive, grâce aux « rites de la puberté ». Durant cette période, l'individu n'a pas un statut stable, mais plutôt transitoire.

La liminalité recouvre ainsi toutes les situations dans lesquelles les personnes sont dans une sorte d'entre-deux, métaphoriquement sur le seuil de la maison, ni dehors ni dedans. La notion de seuil (Turner, 1969/1990) désigne en effet « une zone neutre », un entre-deux, où l'individu quitte un état pour un autre. Le seuil est la phase où l'individu est « en état liminal », à la limite entre les deux mondes. Durant cette phase, il n'est ni tout à fait isolé, ni tout à fait reconnu par son groupe d'appartenance.

Dans un ouvrage consacré à sa situation de chercheur ayant un handicap, l'anthropologue Murphy reprend ce concept. Selon lui, les personnes ayant un handicap « ne sont ni malades ni en bonne santé, ni mortes ni pleinement vivantes, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur » (Murphy, 1987/1990, p. 184) : elles sont condamnées à demeurer en permanence dans une situation d'entre-deux. À la différence de Van Gennep et de Turner, « il y a cristallisation, gel, de la situation intermédiaire » (Stiker, 1982/2013, p. 264).

Ce concept permet de faire le pont entre le niveau national et le niveau local. La traduction française de l'inclusion peut s'appréhender comme une situation liminale, en tant qu'étape transitoire vers l'éducation inclusive. La situation liminale permet aussi de saisir le niveau local. Elle peut en effet s'envisager comme une étape qui engendre, chez les acteurs du collège, des dilemmes, que ce soit au niveau des valeurs défendues, des pratiques pédagogiques développées ou encore de l'organisation mise en place dans cet établissement pour favoriser l'inclusion.

Concept de dilemme

Nous nous sommes donc intéressés au concept de dilemme pour décrire et comprendre les questionnements, parfois contradictoires, des principaux acteurs du collègue aux prises avec le projet de généralisation de pratiques inclusives.

Ce concept est emprunté aux travaux de Clot (1999) en clinique de l'activité, discipline qui s'inscrit dans le courant de l'analyse ergonomique du travail. Ses travaux reposent sur la distinction entre l'activité réalisée et le réel de l'activité, deux dimensions qui ne se recourent pas. Au-delà de la classique dichotomie entre tâche prescrite et activité réelle développée en ergonomie et en psychologie du travail (Leplat et Hoc, 1983), Clot s'appuie sur Vygotski (1925/1994) dont il reprend la célèbre formule : « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 41). Il s'agit donc d'intégrer à l'analyse les dimensions de l'activité parfois passées sous silence : les activités suspendues, refoulées, contrariées voire empêchées ou même les contre-activités (Clot, 1999). En effet, le réel de l'activité inclut ce qu'on ne réussit pas à faire, ce qu'on ne fait pas comme on aurait souhaité, ou ce qu'on pense pouvoir faire dans un autre contexte, voire ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Clot questionne ces formes d'échecs et de difficultés à partir des « conflits vitaux », c'est-à-dire des dilemmes auxquels fait face le sujet dans ce type d'épreuve subjective où il se mesure à lui-même et aux autres pour tenter d'atteindre les buts fixés : le réalisé n'a pas le monopole du réel, d'où l'intérêt scientifique d'étudier ces dilemmes de « l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 18).

Ces activités empêchées renvoient aux problématiques liées à la santé au travail et s'inscrivent dans la pensée de Canguilhem pour questionner le développement du « pouvoir d'agir » sur le monde et sur soi-même : « sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses, la vie est indéfendable » (Artaud, 1984, cité dans Canguilhem, 2002, p. 130). Clot présente alors « la clinique de l'activité comme un moyen de rendre à nouveau la vie défendable en milieu de travail lorsqu'une demande s'y manifeste » (Clot, 2006, p. 166). Dans la lignée de la psychopathologie sociale (Le Guillant, 1984), il considère les obstacles et les dilemmes comme une « amputation du pouvoir d'agir [qui] est aussi un désœuvrement » (Clot, 2006, p. 166).

Enfin, Balas (2011), en clinique de l'activité avec des masseurs-kinésithérapeutes, a mis en évidence l'existence de « dilemmes historiques de métier » qui ne peuvent se régler et dont les conséquences doivent pourtant être gérées dans l'action, par les professionnels. Ces dilemmes renvoient à l'exercice du métier, lorsqu'un « professionnel doit relier ensemble des tâches, buts et méthodes prescrits qui peuvent être contradictoires entre eux, et aussi des manières d'agir et de penser issues de l'histoire collective,... qui ne s'accordent pas plus spontanément » (Prot, 2011, p. 199). Ils appartiennent au patrimoine générique du métier (Prot, 2011), autrement dit au genre professionnel défini comme

un implicite collectif de la prescription, réservoir de ressources et de postures professionnelles sédimentées au cours de l'histoire collective d'un métier que chaque membre peut utiliser suivant son propre style, c'est-à-dire suivant sa capacité à recréer du genre en situation (Clot et Faïta, 2000). Les dilemmes génériques contiennent ainsi « la mémoire des échecs, des questions sans réponses, des prouesses réalisées mais aussi celles des “petitesses” où insistent le non réalisé et le réalisable en gésine » (Clot, 2006, p. 168). Cette mémoire peut être source d'engagement dans l'action qui se développe au travail, ou au contraire un véritable obstacle si elle se révèle figée, allant jusqu'à « envelopper l'action et l'incarcérer » (Clot, 2006, p. 168).

En matière d'éducation inclusive, les mémoires des échecs orientent parfois les enseignants vers des formes de résistances ou *a minima* de questionnements parfois perturbants. Dans cette recherche, le concept de dilemme permet d'analyser ces questionnements qui sont apparus au moment où l'équipe de direction s'est engagée dans une voie inclusive généralisée à tout l'établissement.

Objectif de recherche

L'objectif de recherche est d'identifier et de caractériser les dilemmes des professionnels confrontés à la généralisation des pratiques inclusives dans un collège de la région parisienne. Nous essaierons de comprendre comment la situation de liminalité de l'établissement est source de dilemmes. Cette analyse vise, plus largement, à cerner des obstacles à la diffusion des pratiques inclusives à l'ensemble du collège. Ces obstacles sont appréhendés comme une épreuve telle qu'elle est envisagée en sociologie pragmatique, c'est-à-dire comme « un moment d'incertitude et d'indétermination au cours duquel... les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un » (Nachi, 2006, p. 57). Cette épreuve est donc à la fois révélatrice de contradictions, parfois perçues comme insurmontables, et source de nouvelles réflexions sur l'opérationnalisation de la notion d'inclusion dans l'établissement. L'usage dialectique des concepts de liminalité et de dilemme permet ainsi de proposer une analyse complémentaire de cette épreuve.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Genèse de la recherche

Nous sommes intervenus à la demande d'enseignants spécialisés qui souhaitent être accompagnés dans leurs réflexions sur des pratiques inclusives qu'ils avaient engagées dans leur collège. Même si la demande initiale était pleine d'optimisme, elle nous a irrémédiablement « conduits sur la difficulté » (Wisner, 1995, p. 10), ce qui est classique en ergonomie puisqu'il s'agit d'intervenir dans les situations complexes de travail afin de mieux les comprendre pour pouvoir les transformer. Nous avons ainsi constitué une équipe de chercheurs

en sciences de l'éducation avec au départ une ambition double : envisager une approche compréhensive avec la participation active des acteurs de terrain et des perspectives de transformations de certaines pratiques. En effet, le postulat de la clinique de l'activité repose sur l'implication collective des professionnels, le rôle du chercheur étant « de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action » (Clot et coll., 2000, p. 17). Autrement dit, « seuls les collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail » (Clot et coll., 2000, p. 17).

Nous avons d'abord souhaité comprendre l'organisation des pratiques inclusives effectuées par le groupe des « pionniers »⁷ de ce collège. Ce groupe comprenait le directeur et une enseignante de SEGPA, l'enseignante d'ULIS et six enseignants du secondaire ayant effectué du co-enseignement avec leurs collègues spécialisés. Dans la perspective des travaux de Leontiev (1975/1984) qui encadrent les approches de l'ergonomie (Faïta et Saujat, 2010) ou de la clinique de l'activité (Clot, 2008), nous avons alors cherché à saisir les motifs et les buts initiaux de ces « pionniers », puis leur volonté de développer ces pratiques à l'ensemble du collège. Cette approche compréhensive favorise des prises de conscience chez les professionnels qui peuvent ainsi appréhender autrement leur travail, découvrir des blocages ou des impasses et éventuellement envisager collectivement de nouveaux moyens d'actions.

Étapes chronologiques de constitution du recueil des données

Dès octobre 2016, une première rencontre a eu lieu entre l'équipe de chercheurs, la direction du collège et les « pionniers ». Un entretien collectif a offert la possibilité aux acteurs de terrain d'engager des discussions autour de leurs réussites et des difficultés auxquelles ils étaient parfois confrontés. Cet entretien a permis de dévoiler certaines modalités inclusives et a mis en évidence le lien entre travail et subjectivité, à partir duquel le « sujet » peut « dépasser une conceptualisation de l'activité qui la réduit aux séquences opérationnelles de l'action » (Clot, 2004, p. 321).

En janvier 2017, nous sommes retournés au collège afin de réaliser des observations (visite approfondie des locaux, des bureaux et de certains cours). Un second entretien collectif a été conduit avec l'ensemble des « pionniers » auxquels se sont joints deux enseignants de SEGPA. Le but de cette journée était d'ouvrir un espace dialogique autour des premières pratiques inclusives au collège, i.e. de faire expliciter ces pratiques afin de comprendre ce que « ça leur [a demandé] » (Faïta et Saujat, 2010, p. 46). Il s'agissait plus particulièrement d'appréhender leurs principales préoccupations mais aussi leurs difficultés (Wisner, 1995).

Au printemps 2017, nous avons complété ce travail exploratoire par des entretiens individuels menés auprès de quatre « pionniers » : deux avec des professionnels exerçant en SEGPA (Enseignants spécialisés ES1 et ES2) et deux avec des enseignants généralistes du secondaire (Enseignants ordinaires

EO1 et EO2). Ces entretiens approfondis avaient une vocation compréhensive visant à recueillir le discours de ces praticiens sur le sens et sur les conditions de leur travail autour de l'éducation inclusive. Ils ont permis d'appréhender la mise en œuvre de certaines pratiques ainsi que des obstacles rencontrés par les professionnels.

En novembre 2017, nous sommes retournés au collège pour conduire des entretiens collectifs de type « *focus groups* ». Un premier focus group (FG1) a été mené auprès de l'équipe de direction et de la vie scolaire. Il visait à comprendre les buts et les mobiles mis en avant par l'équipe qui l'ont conduite à vouloir s'engager, à la rentrée scolaire 2017, dans une organisation et dans des pratiques inclusives généralisées à tous les niveaux de l'établissement. Lors de cet entretien, nous avons également cherché à faire expliciter les difficultés rencontrées depuis la rentrée. Un second focus group (FG2) a ensuite été mené auprès de six enseignants du collège⁸ qui éprouvaient de nombreuses difficultés face à cette généralisation. Les interviewés ont exprimé leur « impression d'être emmenés de force, un petit peu par [leur] direction » (FG2) et de ne pas être à l'origine de ce projet ambitieux. Ils ont rappelé, à plusieurs reprises, ne pas avoir le sentiment d'être suffisamment formés pour accueillir l'ensemble des élèves à BEP dans leur classe, mettant ainsi en exergue un « pouvoir d'agir » sur l'inclusion, souvent perçu comme limité. Au cours de ce focus group, nous avons cherché, autant que faire se peut, à confronter les intentions et les difficultés rencontrées par les acteurs dans l'esprit d'une « dispute professionnelle réglée... [où] l'attention de chacun est attirée sur l'activité plus que sur celui ou celle qui la réalise » (Clot, 2006, p. 170).

Restitution des données et mise en lumière des premiers dilemmes

De manière générale, des observations filmées de pratiques professionnelles suivies d'autoconfrontations⁹ permettent de s'appuyer sur les « disputes de métier » afin de renouveler le « pouvoir d'agir » des professionnels « en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité professionnelle » (Clot, 2006, p. 169). Cependant, les tensions grandissantes au sein de l'établissement n'ont pas permis de suivre cette voie originellement prévue.

Nous avons néanmoins poursuivi notre travail qui s'est ponctué en mai 2018 par une restitution de nos travaux auprès de l'équipe éducative. Dans le mois qui a précédé cette entrevue, un rapport de recherche a été envoyé aux professionnels impliqués dans cette recherche. Ce rapport s'est appuyé sur le matériau empirique collecté pendant un an. Les entretiens réalisés ont fait l'objet d'une analyse thématique qui a permis de discriminer les premiers dilemmes professionnels, en nous appuyant sur les pratiques rapportées par les interviewés ainsi que sur leurs représentations (Blanchet et Gotman, 1992) en matière d'opérationnalisation de l'inclusion dans le collège. Cette analyse a pris en compte la subjectivité des sujets : leurs occupations, leurs doutes, leurs difficultés, mais également les tensions et les malentendus qui

se sont cristallisés au fil du temps. Le rapport a constitué le point d'appui du débat organisé dans l'établissement. Lors de ce débat, nous avons souhaité mobiliser le collectif autour des préoccupations de chacun afin de croiser les regards, sur ce qu'ils faisaient et sur les difficultés voire sur les points de blocage ou de tension. Cette « motricité du dialogue » (Clot et Faïta, 2000) a été expérimentée au cours d'entretiens collectifs qui ont offert la possibilité aux acteurs de verbaliser certaines pratiques, difficultés ou impressions parfois inhibées, de les confronter aux regards et à la discussion de leurs collègues et des chercheurs. Ces discussions ont été animées par l'équipe de chercheurs. Elles ont été orientées dans l'esprit d'une « dispute professionnelle réglée » (Clot, 2006) dont le but était de faire verbaliser les acteurs en confrontant leurs préoccupations et leurs questionnements. Ce cadre dialogique a servi de révélateur pour confirmer certains dilemmes relevés lors des étapes de recherche précédentes, pour en dévoiler de nouveaux et pour finalement faire affleurer des contradictions latentes.

RESULTATS : UNE SITUATION D'ENTRE-DEUX FAISANT SURGIR TROIS TYPES DE DILEMMES

La situation liminale du collège est accentuée par la volonté de généralisation des pratiques inclusives. Des dilemmes surgissent au cours de cette transition organisationnelle. Nous présentons les trois principaux types de dilemmes qui ressortent de notre recherche. Comme le signale Balas (2011), les dilemmes propres à un métier, aussi bien d'ailleurs que les résolutions de problèmes, s'inscrivent au patrimoine commun de ses membres et alimentent son genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Cependant, au-delà de la division sociale du travail éducatif du collège (enseignants spécialisés ou non, chefs d'établissement, personnels de la vie scolaire, etc.), la généralisation des pratiques inclusives semble avoir confronté les professionnels à de nouvelles situations, sources de dilemmes communs à l'ensemble de l'équipe éducative.

Dilemmes entre les valeurs défendues et la réalité du terrain

Le premier type de dilemmes représente la toile de fond de tous les autres, agissant presque comme la mauvaise conscience des professionnels de l'équipe éducative. Il renvoie au décalage entre les valeurs inclusives, s'appuyant sur des considérations éthiques liées au principe de non-discrimination prôné par l'ONU (2006) notamment, unanimement défendues par les professionnels, et la réalité praxéologique de ce collège difficile de banlieue parisienne.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'un des principaux motifs de l'augmentation des pratiques inclusives a été la volonté d'améliorer le climat scolaire, suite aux attentats de *Charlie Hebdo*. Une enseignante de SEGPA explique qu'il « y avait [déjà] cette volonté-là, impulsée par le directeur, et puis les textes officiels sont venus appuyer ces prémisses » (ES1). Elle précise que « les attentats ont permis de travailler différemment à un moment donné, sur cette

semaine de la Presse ». Cet évènement a été le catalyseur de pratiques inclusives qui se sont ensuite développées par l'entremise d'un co-enseignement entre enseignants ordinaires et spécialisés : « On a demandé deux heures-barrettes dans l'emploi du temps.... [Les élèves] savent que sur ces heures-là, ils ont deux ou trois enseignantes » (EO1).

Les étapes de la mise en place des modalités de scolarisation inclusive à l'adresse des élèves de SEGPA et d'ULIS ont été progressivement franchies : pendant deux années scolaires, elles ont concerné de plus en plus d'enseignants. Cependant, l'augmentation de ces modalités est restée « sur la base du volontariat » (EO2).

La généralisation de l'accueil indifférencié des élèves de SEGPA en classe ordinaire à la rentrée 2017 a été perçue comme étant précipitée et comme un écran masquant l'hétérogénéité « des profils d'élèves qui sont inclus » (FG2). Elle a alimenté les dilemmes entre valeurs inclusives défendues et la réalité de l'établissement. À cet égard, quelques enseignants se sont plaints d'une détérioration du climat dans certaines classes avec des élèves à besoins éducatifs particuliers trop perturbateurs et très « difficiles à gérer » :

À 90 % ça se passe beaucoup mieux... que quand j'avais les élèves SEGPA en groupe.... Après, y a d'autres choses qui ne sont pas... à gérer avec le même type d'arguments. Quand il y a un élève... qui fait exploser une classe... On dit : oui, mais y en a d'autres, qui parfois dans des classes générales font la même chose, faut faire pareil.... Arrêtez, on n'a même pas construit tout ça ensemble, c'est normal qu'à un moment y ait un rejet. (FG2)

L'accueil systématique des élèves, quels que soient leurs BEP, en classe ordinaire vise à réduire les processus d'exclusion, en favorisant la continuité éducative de chaque apprenant au sein du collège. Cependant, les propos de l'enseignant (FG2) soulèvent les difficultés qu'engendre cet accueil systématique pour certains élèves perturbateurs.

Dilemmes organisationnels

Ce deuxième type de dilemmes rassemble les dimensions organisationnelles de l'inclusion : budget, constitution des emplois du temps, institutionnalisation des réunions avec des ordres du jour relatifs aux pratiques inclusives, articulation des exigences des textes officiels entre élèves à besoins particuliers et élèves « ordinaires ». Alors que de nombreux éléments plaident en faveur d'une organisation inclusive, leur opérationnalisation semble pourtant parfois constituer un frein pour consolider la mise en œuvre du projet de collège inclusif. Nous proposons de nous focaliser sur trois éléments qui illustrent cette contradiction.

Le premier correspond à une oscillation permanente, pour les personnels de direction, entre l'élaboration d'un budget global à l'ensemble des élèves de l'établissement et l'élaboration d'un budget spécifique aux élèves de SEGPA. Comme l'explique un interviewé, la mutualisation des DHG permet de libérer

des heures pour développer le co-enseignement : « si on ne mutualise pas les DHG, on n'y arrive pas avec la politique inclusive, c'est clair, net et précis » (FG1). En outre, la globalisation du budget relatif au matériel pédagogique permet d'allouer des crédits supplémentaires à l'ensemble des classes de l'établissement. Cependant, les personnels de direction estiment concomitamment qu'il ne faut pas systématiquement globaliser l'ensemble des budgets. La visibilité administrative de la SEGPA joue alors un rôle protecteur permettant de s'assurer « qu'au moins la SEGPA a ses moyens » (FG1). Ce point de vigilance est également souligné par le chef d'établissement. Il constate en effet que « parfois la fongibilité des budgets peut être utilisée pour donner moins ». En d'autres termes, globaliser les moyens — ceux des classes ordinaires et ceux de la SEGPA — en un seul budget pourrait être préjudiciable à la gestion des ressources humaines du collège au niveau des heures d'enseignement affectées à la SEGPA.

Le deuxième élément correspond à la constitution d'une « heure bleue bloquée dans l'emploi du temps » (FG1). Cette heure hebdomadaire est prévue « pour que les professeurs [généralistes et spécialisés] puissent se réunir et parler d'un projet, travailler ensemble » (ES1). Elle devait originellement porter sur le suivi de certaines pratiques inclusives. Or, comme l'indique une enseignante, « jamais cette heure bleue ne m'a servi pour parler avec les profs de SEGPA ou d'ULIS » (EO2). Dans les faits, les objectifs de l'heure bleue restent encore flous. Son contenu ne porte d'ailleurs jamais sur le suivi pédagogique des pratiques inclusives, et reste souvent envahi par des questions sur le climat scolaire : « Une heure bleue quand on travaille dans un Réseau d'éducation prioritaire, elle est tout le temps prise pour autre chose. Donc, il nous manque une heure... dédiée à l'inclusion » (EO1). Cette heure bleue est donc devenue incontournable aux yeux des enseignants, alors même que son contenu n'est jamais consacré à la pédagogie inclusive.

Le troisième élément est lié à la spécificité du programme scolaire en SEGPA. Les emplois du temps restent difficiles à faire coïncider lorsque les disciplines scolaires et le nombre d'heures d'enseignement ne sont pas les mêmes dans les textes officiels relatifs aux différents types d'élèves. À partir de la 4^e, conformément aux programmes officiels, des stages en entreprise et des enseignements préprofessionnels sont exclusivement réservés aux élèves de SEGPA. Cette spécificité donne à ces collégiens un statut « à part », ce qui n'est pas le cas des autres élèves du collège qu'ils soient en classe ordinaire, en ULIS ou en UPE2A :

Les élèves ULIS suivent le programme... comme les élèves ordinaires. Les élèves de SEGPA... à partir de la 4^e... ont 6 heures d'enseignement professionnel. (FG1)

Les enseignements préprofessionnels des élèves de SEGPA constituent donc un obstacle de taille pour rendre effective une organisation inclusive tout au long de leur scolarité.

Dilemmes sur la place accordée aux élèves à BEP

Ce type de dilemmes concerne le statut accordé aux élèves à BEP. D'un côté, les besoins particuliers sont invisibilisés et fondus dans les classes ordinaires, de l'autre, ils sont mis à nu par l'étiquetage officiel de SEGPA.

Au niveau des enseignants, les professeurs généralistes constatent que certains élèves de leurs classes ont des besoins particuliers parfois identiques voire plus importants que certains élèves administrativement inscrits en SEGPA. Une enseignante « pionnière » précise que « ce n'est pas l'inclusion des SEGPA qui a vraiment changé, c'est le fait d'être en REP puisqu'on a des élèves finalement qui ont un profil proche. Certains sont en grande difficulté scolaire et ils ne sont pas en SEGPA » (EO2), l'orientation dans cette structure étant d'ailleurs tributaire d'un accord parental. Paradoxalement, c'est pourtant grâce à l'étiquetage officiel SEGPA que peuvent se développer des pratiques de co-enseignement dans l'établissement. Ces pratiques bouleversent alors l'identité professionnelle des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou généralistes : « Ça nécessite... une vraie reconversion professionnelle » (ES1).

C'est ce même procédé qui autorise le co-enseignement avec les élèves d'ULIS, à ceci près que la reconnaissance de handicap permet d'avoir un dispositif de « neuf élèves » (FG2) d'une part, et d'allouer une aide humaine supplémentaire dévolue aux élèves de ce dispositif, d'autre part.

S'adressant à ses collègues généralistes, une enseignante spécialisée rappelle les obligations juridiques : « vous ne vous sentez pas obligé d'accepter un élève SEGPA et vous acceptez un élève ULIS parce que ce sont les textes! » (FG2). Pourtant, l'accueil des élèves d'ULIS dans les classes ordinaires ne semble pas culpabiliser les enseignants. Le « travail de fond » (FG2), engagé depuis cinq ans par l'enseignante d'ULIS, a permis vraisemblablement de développer des pratiques inclusives, inscrites de manière générique dans le corpus des gestes professionnels des enseignants du collège. Les échanges avec les professionnels laissent entrevoir que le poids des représentations sociales du handicap, son aspect déficitaire notamment, agit également dans ce sens : il semble moins culpabilisant de ne pas parvenir à faire progresser un élève dont les besoins éducatifs relèvent d'un handicap avéré qu'un élève de SEGPA, fût-il inclus en classe ordinaire.

La situation des élèves de SEGPA agit alors comme un révélateur de la tension entre le genre professionnel des enseignants d'éducation prioritaire qui repose sur la défense des valeurs de lutte contre les inégalités, et les nouvelles situations d'enseignement auxquelles les enseignants disent être confrontés. À cet égard, ils avancent l'argument de « ne pas être formés » (FG2) pour accueillir les élèves à besoins particuliers et jugent que les pratiques inclusives généralisées les mettent « en réelle difficulté » (FG2). Ils sont donc confrontés au dilemme de ne pas pouvoir incarner professionnellement des valeurs éthiques

qu'ils défendent explicitement et qui constituent néanmoins l'essence même de leur identité professionnelle.

Quant au personnel de la direction et de la vie scolaire, il perçoit un double jeu de la part des élèves de SEGPA, lié à l'ambiguïté relative entre l'étiquetage officiel et l'inscription généralisée de ces élèves en classe ordinaire depuis la rentrée 2017. Ces élèves semblent se jouer de cette situation d'entre-deux. Comme le constate un interviewé, « c'est confortable d'appartenir à un groupe, puis c'est confortable d'aller chercher la norme aussi » (FG1). Dans certaines circonstances, ces élèves cachent leur étiquette SEGPA, notamment quand ils sont interpellés par un adulte :

Les élèves se sont approprié cette inclusion, de façon identitaire... : ils vont se qualifier eux-mêmes comme des élèves classiques... Quand je les reçois, jamais ils ne mettent en avant qu'ils sont dans le dispositif SEGPA. (FG1)

Dans d'autres circonstances, l'étiquette SEGPA a une fonction d'affiliation :

Sur des temps hors classe, on les rencontre regroupés... : il y a une sorte de sentiment d'appartenance au dispositif SEGPA... : ils se sont approprié certains espaces. (FG1)

Ce double positionnement leur permet de se présenter tantôt comme des « élèves classiques » tantôt comme des « élèves de SEGPA », les plaçant dans un rapport parfois ambigu avec les acteurs éducatifs de l'établissement.

DISCUSSION

La mise en œuvre progressive de modalités inclusives de scolarisation puis la volonté de les généraliser ont permis de mettre en lumière la situation de liminalité dans laquelle les protagonistes du collège étaient plongés au quotidien. Cette situation a cristallisé des tensions professionnelles qui se sont exprimées sous forme de dilemmes.

Le premier type de dilemmes concerne le climat scolaire de l'établissement et la volonté de le rendre plus serein suite aux attentats de janvier 2015. Les pistes d'amélioration de ce climat s'appuient sur les valeurs inclusives qui sont éthiquement portées par l'ensemble des acteurs. Pourtant, la généralisation de l'inclusion a mis à jour des difficultés récurrentes sur la place de certains élèves à BEP, ceux avec des difficultés de comportement notamment – dans les classes ordinaires. Parce qu'ils se sentent parfois démunis et insuffisamment formés, certains enseignants sollicitent un enseignement adapté pour ces élèves et leur retour dans un dispositif *ad hoc* (SEGPA ou ULIS). Ce type de dilemmes renvoie également à une dimension historique (Balas, 2011) des métiers de l'enseignement en France qui bouscule le genre professionnel des enseignants et en particulier celui de ceux qui exercent dans un établissement d'éducation prioritaire. Il rappelle enfin la situation de liminalité des politiques françaises

en matière d'inclusion qui s'exprime par la possibilité de scolariser des élèves à BEP dans des dispositifs de scolarisation collective en lien avec l'adaptation (SEGPA) et la scolarisation des élèves handicapés (ULIS). Ainsi résumé par Zaffran (2013), l'enseignant peut « penser en toute bonne foi que l'inclusion scolaire est une valeur à défendre et à promouvoir..., mais qu'il n'a pas de motif valable de changer ses habitudes dans la mesure où l'histoire de l'éducation des... [jeunes à BEP] est dominée par une logique ségrégative » (p. 167).

Le deuxième type de dilemmes concerne l'aspect organisationnel des pratiques inclusives. Il rappelle en creux l'importance de l'organisation d'un établissement qui en tant que « fonction encadrante » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006), permet concomitamment de prévenir d'éventuels dysfonctionnements et de créer une ambiance de travail plus sereine (Pauzé et Roy, 1987). Notre analyse met en évidence une situation de liminalité qui s'exprime à travers des tensions conjointes, au niveau du personnel de direction, entre la mise en avant de la structure SEGPA – registre financier – afin de pouvoir bénéficier de moyens matériels supplémentaires d'une part, et d'autre part, la volonté de « diluer » la structure dans l'organisation générale du collège – registre éthique – pour ne pas stigmatiser les élèves. Par ailleurs, la « fonction encadrante » ne semble pas être toujours effective d'après les équipes pédagogiques du collège, ce qui est préjudiciable à l'engagement des professeurs dans des modalités inclusives d'enseignement. En outre, la spécificité des enseignements préprofessionnels, réservés exclusivement aux élèves de SEGPA à partir de la 4^e, constitue un frein supplémentaire pour proposer des emplois du temps synchronisés par matières afin de favoriser le co-enseignement.

Le dernier type de dilemmes porte sur la place accordée aux élèves à BEP. Il renvoie à la question de l'étiquetage de ces élèves, envisagé comme un processus de construction résultant d'opérations de jugements produites dans un environnement social donné (Becker, 1985). Les élèves de SEGPA, par exemple, sont reconnus officiellement comme étant en « difficulté scolaire grave et persistante » par une instance administrative (la CDO), conformément aux textes officiels. Or, les professionnels interrogés rapportent que les élèves les plus faibles scolairement ne viennent pas nécessairement de la SEGPA. Ces considérations induisent des attentes différentes vis-à-vis des élèves, ceux de SEGPA courant le risque de voir leurs difficultés essentialisées par certains enseignants. À cet égard, l'inscription systématique en classe ordinaire des élèves de SEGPA apparaît, de prime abord, être un vecteur contre les risques de marginalisation et d'exclusion, ces élèves s'identifiant avant tout comme des « collégiens classiques ». Si cette inscription en classe ordinaire de l'ensemble des élèves est actée depuis la rentrée 2017, pourtant elle n'efface pas l'affectation administrative en SEGPA. Cet étiquetage met les élèves administrativement inscrits en SEGPA en situation d'entre-deux, leur permettant de se jouer de leur étiquette, en la cachant ou en la mettant en avant suivant les circonstances. Au final, ces structures adaptées semblent alimenter la situation de

liminalité des différents acteurs du collège. D'un côté, elles constituent la pierre d'achoppement à la généralisation de l'inclusion, de l'autre elles ont une vertu protectrice.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons étudié la situation d'un collège français engagé dans un processus de généralisation de modalités inclusives d'éducation, en privilégiant une analyse centrée sur la manière dont l'inclusion « en train de se faire » conduisait des professionnels à redéfinir le sens de leur action. Cette action, mise à l'épreuve de l'inclusion, a été analysée à partir des concepts de liminalité et de dilemme.

La situation locale d'entre-deux apparaît comme étant liée aux conséquences de la mise en œuvre généralisée de l'inclusion dans l'établissement. Alors que le développement d'un environnement scolaire inclusif, propice à lutter contre toutes les formes d'exclusion scolaire, est une valeur défendue par l'ensemble des professionnels, néanmoins sa généralisation a suscité des craintes et s'est révélée difficile à organiser au quotidien. Subséquemment, cette situation liminale a constitué le creuset de dilemmes professionnels. Elle a fait émerger des tensions au niveau des métiers de l'éducation, remettant en question le sentiment de compétence professionnelle (Marcel, 2009) de certains protagonistes. La généralisation accélérée du processus d'inclusion dans le collège à la rentrée 2017 a en effet suscité des craintes de la part du personnel enseignant, mais aussi un désengagement relatif des « pionniers ». Elle a paradoxalement généré des obstacles au déploiement des pratiques inclusives, conduisant les personnels de direction à faire machine arrière afin d'envisager de nouvelles modalités organisationnelles pour la rentrée 2018.

Cette situation invite à réfléchir aux conditions organisationnelles de l'éducation inclusive. Lorsque ces conditions ne sont pas totalement réunies, elles peuvent potentiellement conduire à un retour aux mécanismes d'orientation d'élèves à BEP dans des structures spécialisées avec des fonctionnements séparés des autres classes de l'établissement, alimentant à nouveaux frais le processus d'exclusion d'une catégorie de collégiens de l'enseignement ordinaire. Pour que cette situation inconfortable de liminalité dans cet établissement ne reste pas figée (Murphy, 1987/1990), mais constitue plutôt une étape mobilisatrice vers l'éducation inclusive, les résultats de cette recherche nous autorisent à conclure, à la suite de Zaffran (2013) que « c'est la vertu des "petits pas" de faire passer les acteurs de l'adhésion à une cause à une participation pleine et entière à un projet collectif » (p. 168).

NOTES

1. Nous détaillerons les caractéristiques de ces dispositifs dans la première partie.
2. Il faut noter que les élèves allophones présentent également des Besoins éducatifs particuliers. Ils sont généralement accueillis dans des dispositifs appelés Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).
3. En France, le collège est un établissement scolaire du second degré. Il propose un enseignement de quatre ans, dans des classes allant de la 6^e (11 ans environ) à la 3^e (15 ans environ).
4. L'équipe de vie scolaire est composée d'assistants d'éducation (surveillants) et de conseillers pédagogiques d'éducation. Ces derniers sont responsables de l'organisation du service des assistants.
5. Il s'agit du nombre total d'heures d'enseignement attribué par la Direction académique que la direction du collège doit répartir entre les différentes classes et disciplines selon les instructions des programmes officiels.
6. Un professeur principal est un enseignant chargé, en plus de son enseignement, du suivi et de l'orientation des élèves.
7. Nous qualifions de « pionniers » les enseignants ayant initié les pratiques inclusives du collège.
8. Aucun « pionnier » n'était présent.
9. L'entretien d'autoconfrontation est une méthode permettant de saisir l'activité de travail (Clot et coll., 2000). Des situations professionnelles sont filmées puis diffusées aux acteurs, regroupés avec le(s) chercheur(s) dans une forme de communauté scientifique élargie. Les professionnels peuvent ainsi décrire et questionner leur activité et celle de leurs collègues.

RÉFÉRENCES

- Albrecht, G. (2014). Préface. Dans I. Ville, E. Fillion et J.-F. Ravaut (dir.), *Introduction à la sociologie du handicap* (p. 9-13). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire? Dans R. M. Chevalier (dir.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants? Colloque international IUFM de l'académie de Créteil, 24-25-26 novembre* (p. 73-81). Champigny-sur-Marne, France : Scérén-CRDP.
- Artaud, A. (1984). *Œuvres complètes, tome I*. Paris, France : Gallimard.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence* (Thèse de doctorat, CNAM). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726931v1/document>
- Barral, C. (2008). Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73(3), 95-102.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, France : Métailié.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Bodin, R. et Kervich, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). Dans M.-H. Jacques (dir.), *Les transitions en contexte scolaire* (p. 391-400). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83-89.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris, France : Le Seuil.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 317-331). Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(7), 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people* ("Warnock report"). Londres, Royaume-Uni : Her Majesty's Stationery Office.

Coux, F. (2017). *Organisation départementale des orientations en ULIS* [Lettre]. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/elevés_a_besoin_educatifs/45/3/Organisation_departementale_des_orientations_en_ULIS_890453.pdf

Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.

Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document>

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Laval, QC : Presses de l'Université Laval.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse, France : Érès.

Le Guillaud, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps?* Toulouse, France : Érès.

Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Éditions du Progrès. (Ouvrage original publié 1975)

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

Lipsky, D. K. et Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, MD : Paul Brooks.

Loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT00000809647&oldAction=rechExpTexteJorf

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000333976&pageCourante=06596

Marcel, J. F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016. La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=110092

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Sections d'enseignement général et professionnel adapté*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632

Ministère de l'Éducation nationale. (2014). *Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Arrêté du 1^{er} juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=29743

- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (1999). *Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999. Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo990128/SCOE9803349C.htm>
- Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris, France : Plon. (Ouvrage original publié 1987)
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris, France : Armand Colin.
- Organisations des Nations unies (ONU). (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées 2006*. New York, NY : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France : Auteur.
- Pauzé, R. et Roy, L. (1987). Agrégat ou système : indices d'analyse. *Traces de faire*, 4, 41-57.
- Poizat, D. et Gardou, C. (2007). *Désinsulariser le handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse, France : Érès.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), 189-201.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-21). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Stiker, H.-J. (2009). Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire. *Les carnets de la Persagotière*, 2009(19), 1-16.
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique* (3^e éd.) Paris : Dunod. (Ouvrage original publié 1982)
- Thomazet, S. (2013). *Former les acteurs de l'école inclusive. L'éducation inclusive : une formation à inventer, octobre 2013*. Paris, France : UNESCO.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris, France : PUF.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des Rites*. Paris : Picard. (Ouvrage original publié 1909)
- Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (F. Sève, Trad.). *Société française*, 1994(50), 35-47. (Ouvrage original publié 1925)
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse, France : Octarès.
- Zaffran, J. (2013). Enjeux politiques et effets sociologiques de l'inclusion scolaire. *Cahiers de l'actif*, n°Hors-Série, 161-168.

MATTHIEU LAVILLE est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen en Normandie (France). Il est membre du laboratoire CIRNEF (EA 7454). Ses recherches portent sur la scolarisation des jeunes à besoins éducatifs particuliers et abordent les enjeux liés à la mise en œuvre progressive de l'éducation inclusive. matthieu.laville@univ-rouen.fr

ÉRIC SAILLOT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Caen en Normandie (France). Il est membre du laboratoire CIRNEF (EA 7454). Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en situation d'aide à des élèves en difficulté (enrôlement, explicitation, étayage, évaluation formative). eric.saillot@unicaen.fr

MATTHIEU LAVILLE is an associate professor in educational sciences at the Université de Rouen in Normandie (France). He is a member of the CIRNEF laboratory (EA 7454). His research is focused on the education of young people with special educational needs and addresses issues related to the progressive implementation of inclusive education. matthieu.laville@univ-rouen.fr

ÉRIC SAILLOT is an associate professor in educational sciences at the Université de Caen in Normandie (France). He is a member of the CIRNEF laboratory (EA 7454). His research is focused on the analysis of teachers' activity when they help pupils in difficulty (enrolment, explicitation, scaffolding, assessment). eric.saillot@unicaen.fr