

**Diplôme de directeur d'établissement
d'éducation adaptée et spécialisée**

Session 2021

Quelles stratégies le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il mettre en œuvre pour permettre une inclusion réussie des élèves relevant des enseignements adaptés au sein du collège ?

Étude menée dans deux Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté et une

Mémoire présenté par

Martinie Frédéric

Table des matières

Introduction	1
1. L'école inclusive : quelles définitions et quelles réalités ?	3
1.1. Les fondements théoriques et réglementaires de l'école inclusive.....	3
1.1.1. Des valeurs d'égalité et de non-discrimination pour un droit universel.....	3
1.1.2. De l'intégration à l'inclusion, une nouvelle définition du handicap.....	5
1.1.3. L'accessibilité pédagogique et la lutte contre la difficulté scolaire.....	6
1.2. Les enseignants et l'école inclusive.....	8
1.2.1. Attitudes et souhaits des enseignants sur les politiques inclusives.....	8
1.2.2. La politique inclusive : besoins identifiés chez les enseignants	13
1.3. Problématique et hypothèses	16
2. Méthodologie et présentation des terrains d'enquête	17
2.1. Présentation des établissements.....	17
2.2. La méthode d'enquête : l'entretien semi-directif	21
3. Analyse des données	22
3.1. Les organisations inclusives sur le terrain	22
3.2. Les pratiques inclusives : quels enjeux pour les acteurs sur le terrain ?.....	22
3.2.1. Les enjeux organisationnels.....	22
3.2.2. Les enjeux liés au travail d'équipe.....	24
3.2.3. Les enjeux pédagogiques	26
3.2.4. Les enjeux liés aux identités professionnelles et au sens donné à l'inclusion..	31
4. Rôle du directeur adjoint chargé de Segpa.....	34
4.1. Le leadership : faire sens autour des valeurs inclusives	34
4.2. Un expert de la grande difficulté scolaire.....	36
4.3. Construire une organisation inclusive adaptée au contexte local.....	38
Conclusion	41
Bibliographie	43
Table des annexes	45

Introduction

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, puis, dans le cadre scolaire, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les textes officiels font de l'école inclusive une ambition et un objectif prioritaire du système éducatif français. Ainsi, les enfants et adolescents en situation de handicap ou présentant des besoins éducatifs particuliers ne sauraient être exclus du système d'enseignement ordinaire. Dans une même perspective, la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux Sections d'enseignement général et professionnel adapté présente la Segpa comme une « structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves ».

Depuis une vingtaine d'années, les différents textes officiels sont unanimes pour rappeler la nécessité de lutter contre toute forme d'éducation séparée et donc de ségrégation à l'école. Suivant ce principe d'éducation inclusive, qui s'inscrit dans le cadre plus large de la recherche d'une société réellement inclusive, la scolarité des enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers doit se faire au plus près du milieu ordinaire.

J'ai pu constater, à travers mes dix années d'expérience d'enseignement en Segpa, une réelle volonté de prendre en compte ce virage inclusif impulsé par les textes. Ainsi, j'ai observé, au fil des années, une ouverture progressive de la Segpa vers l'ensemble du collège. Par exemple, des projets de plus en plus nombreux entre les classes de Segpa et les autres classes de collège ont progressivement vu le jour. Ils ont permis un rapprochement entre élèves, mais aussi entre professeurs des écoles (PE) et professeurs de lycée et de collège (PLC) qui ont appris à travailler ensemble. De même, la participation des collégiens bénéficiant de la Segpa à la vie de l'établissement et aux activités communes de l'établissement (centre de documentations et d'orientation, association sportive, foyer socio-éducatif...) a connu une augmentation sensible et ne semble actuellement plus faire débat au sein des collèges. Cependant, j'ai pu également faire le constat que, même si les élèves bénéficiant de la Segpa sont réunis dans les mêmes lieux avec les élèves des autres classes du collège, il s'agit souvent d'une inclusion peu préparée et à visée plus sociale que pédagogique. Une enseignante de mon ancien collège parlait même de « bain de normalité ». Dès lors, la présence avec les autres collégiens est loin de garantir les apprentissages et les progrès et donc des inclusions réussies pour les élèves bénéficiant de la Segpa.

Cet écart entre une commande institutionnelle s'appuyant sur la conception d'une société plus inclusive et les difficultés d'opérationnalisation constatées m'a amené à me poser

un certain nombre de questions. Premièrement, comment l'inclusion se décline-t-elle concrètement dans les collèges ? Quels changements de pratique cette dynamique inclusive induit-elle chez les enseignants ? Quels leviers, quelles organisations les équipes pédagogiques ont-elles mis en place pour inclure les collégiens bénéficiant de la Segpa ?

D'autre part, quels sont les principaux freins à la mise en œuvre de la politique inclusive dans les établissements ? Ces difficultés sont-elles plutôt d'ordre organisationnel ou plus profondes, liées à la logique même de l'inclusion ? Quelles sont les attentes et les besoins des équipes pédagogiques pour permettre l'inclusion des élèves bénéficiant de la Segpa en classe dite ordinaire ?

Enfin, comment le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il agir pour que l'inclusion des élèves scolarisés en Segpa devienne une question d'enseignement (pédagogique et didactique) utile aux apprentissages et aux progrès et pas seulement une question d'accueil et de socialisation ?

Ce questionnement a abouti à la problématique suivante : **en quoi le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il favoriser des inclusions réussies, notamment en termes d'apprentissage, pour les élèves relevant de l'enseignement adapté au collège ?**

Dans un premier temps, je vais, à travers une revue de textes théoriques et réglementaires, analyser le terme d'inclusion et les dynamiques inclusives actuellement à l'œuvre dans la société et dans le système scolaire français. Toujours à partir d'une analyse de la littérature, je vais tenter de percevoir les attitudes, les attentes voire les craintes que ce changement inclusif peut provoquer chez les enseignants. Dans un second temps, je présenterai ma méthodologie d'enquête. Enfin, j'analyserai les données collectées avant de proposer des pistes de réflexion et d'action pour le directeur adjoint chargé de Segpa afin d'améliorer le fonctionnement inclusif du collège.

1. L'école inclusive : quelles définitions et quelles réalités ?

À travers les textes officiels présentés en introduction, le législateur oriente clairement le système éducatif français dans une politique résolument inclusive. Avant de m'intéresser plus précisément au rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans cette dynamique, je vais tenter de mieux définir ce mouvement inclusif. Par la suite, je chercherai à identifier les attitudes et les attentes des enseignants face à l'évolution inclusive de leur profession.

1.1. Les fondements théoriques et règlementaires de l'école inclusive

1.1.1. Des valeurs d'égalité et de non-discrimination pour un droit universel

En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées préconise l'inscription de tous les enfants en situation de handicap dans l'école ou l'établissement de leur secteur qui devient dès lors leur établissement de référence. De plus, la loi reconnaît aux enfants orientés dans des établissements médico-sociaux le droit d'être inscrits dans un établissement dit ordinaire. Même si le terme d'inclusion n'est pas employé, cette loi peut être considérée comme un virage inclusif pour le système scolaire français et pour les professionnels de l'éducation qui se doivent dès lors de permettre la scolarisation des élèves en situation de handicap dans leur établissement de secteur. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a posé les fondements d'une école inclusive en ces termes : « le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction ». Le terme d'inclusion apparaît ici pour la première fois dans un texte officiel du ministère de l'Éducation nationale.

Cette volonté de « faire entrer » tous les enfants en situation de handicap à l'école se situe dans le cadre plus large de mouvements pour l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société française mais aussi à l'international. De nombreuses personnes en situation de handicap s'organisent en associations et luttent contre leur « mise à l'écart physique, psychologique et symbolique, du bénéfice des droits fondamentaux en matière de santé, d'éducation, de travail ou de loisirs » (Zribi & Sarfaty, 2008, cités par Garel, 2012, p. 406). La société inclusive doit combattre toutes formes d'inégalités et d'exclusions, elle doit faire la place à la diversité, et ce au-delà même de la question du handicap. Pour Gardou (2012), on se doit de considérer le patrimoine humain et social (notamment l'éducation) comme un droit égal pour tous. Ainsi, pour cet auteur, « une société inclusive n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap : elle relève d'un investissement global. Ce qui fait votre

singularité ne peut vous priver du droit de jouir de l'ensemble des biens sociaux. Ils ne sont la prérogative de personne » (Gardou, 2012, p. 38).

Au niveau international, la Déclaration de Salamanque de 1994 rappelle le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, en affirmant que « l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant » (article 2, p. 8). De même, la volonté de lutter contre une éducation séparée y est rappelée puisque « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires » (article 2, p. 9). Il s'agit donc de répondre à des constats récurrents d'inégalité, de discrimination en posant les bases d'une stratégie éducative globale pour les enfants en situation de handicap. En France, cette lutte contre les discriminations qui touchent les personnes en situation de handicap est inscrite dans la loi n° 2002-2 du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui vise l'élargissement des droits des usagers et qui incite à passer « de la prise en charge à la participation ».

Dans le cadre scolaire, la logique inclusive s'appuie aussi sur la volonté plus large de lutter contre les séparations, les divisions et donc les discriminations qui touchent les personnes en situation de vulnérabilité dont les personnes en situation de handicap. L'éducation inclusive s'inscrit dans une politique d'éducation pour tous ce qui implique que « tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale » (Unesco¹, 1990, p. 10). L'école, comme patrimoine humain et social, est à tout le monde. On ne peut donc pas refuser l'accès à une école qui appartient à tous. De plus, toujours pour Gardou (2012), il n'y a qu'une seule humanité et il est donc impossible de hiérarchiser les vies.

Cependant, le mouvement en faveur d'une école pour tous, organisée en une seule filière pour accueillir ensemble tous les élèves, n'a pas été suivi avec la même force selon les pays. La France a gardé différentes structures d'enseignement spécialisé plus ou moins proches des structures de l'enseignement ordinaire. C'est ce que Pelgrims et Perez (2016, p. 10) nomment « un système en cascades », qui propose une diversité d'accueil allant de la voie ordinaire de scolarisation à des filières dans des établissements spécialisés. Ainsi, même si les élèves en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à fréquenter les classes dites ordinaires, l'égalité d'accès de tous à l'école demeure en cours de construction. En effet, selon Gardou (2012, p. 25), « dans la plupart des cultures, la même tentation perdure : placer ces personnes spéciales dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes ».

¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

De plus, les personnes en situation de handicap ont souvent un accès limité au système scolaire ordinaire. Cette vision est partagée par Gardou (2012, p. 26) lorsqu'il déclare : « si les personnes en situation de handicap ne sont pas, directement ou indirectement, maintenues au-dehors, elles peuvent connaître un exil à l'intérieur. On les accepte sans toutefois les considérer comme des acteurs sociaux dignes de participer à la vie de la cité ». L'égalité des droits ne signifie pas l'égalité des chances, et l'accès aux formes ordinaires de scolarité ne garantit pas l'effectivité du droit à l'éducation et encore moins à un enseignement de qualité. Le droit à l'éducation ne peut pas se réduire au placement de l'élève en milieu ordinaire, à l'accès physique à son école de référence mais nécessite d'interroger les conditions organisationnelles et pédagogiques de l'établissement scolaire et du système éducatif dans son ensemble.

1.1.2. De l'intégration à l'inclusion, une nouvelle définition du handicap

Nous avons pu constater dans la partie précédente que la notion d'inclusion était bien liée à la volonté de lutter contre les discriminations, à la promotion d'un Droit universel à l'éducation et à une école pour tous. Nous tenterons dans cette partie d'analyser ce que recouvre le passage du terme d'intégration à celui d'inclusion.

Il est nécessaire de replacer ici la volonté d'accueil de tous les élèves au plus près de l'école ordinaire dans une perspective historique : celle de la prise en charge et du traitement de la différence par le système scolaire français. Pour Thomazet (2006), on peut définir cette évolution suivant trois périodes distinctes qui se succèdent et se chevauchent. Après une période ségrégative puis intégrative, s'est développée une vision inclusive de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette conception comprend une dimension pédagogique qui va au-delà d'une simple intégration physique et sociale des individus. Les élèves en situation de handicap ne doivent pas seulement être présents dans les écoles ordinaires mais ils doivent y trouver les conditions pédagogiques pour apprendre et progresser. Ainsi, d'après cet auteur, les enfants « différents » ont été d'abord traités sur le plan médical et éducatif dans des structures à l'extérieur de l'école (modèle ségrégatif). Puis le modèle intégratif a cherché à rapprocher ces enfants de l'école ordinaire, mais c'était à eux de faire l'effort de s'adapter pour se rapprocher de la norme scolaire. L'intégration signifie que les enfants en situation de handicap sont scolarisés dans des établissements d'enseignements ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements. Dans le modèle inclusif, c'est bien au système scolaire, à l'école ordinaire de s'adapter aux besoins de chacun pour développer le potentiel de tous les élèves. La responsabilité repose sur le système scolaire et non, comme pour le modèle intégratif, sur les élèves.

Le passage d'une logique intégrative vers une logique inclusive s'est accompagné d'un changement de paradigme concernant le handicap. Historiquement, les politiques d'intégration se sont d'abord inscrites dans un modèle individuel et médical du handicap, les personnes en situation de handicap étant vues essentiellement à travers le prisme de leur déficience, souvent considérée comme définitive. Progressivement va s'imposer dans la société un modèle social du handicap dans lequel le handicap est le résultat d'une interaction entre un individu qui peut avoir une déficience (physique, sensorielle, intellectuelle ou psychique) et des barrières environnementales créées ou maintenues par la société. À l'école, l'environnement peut créer des obstacles pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers si ces derniers ne sont pas pris en compte. Dans le modèle de production du handicap de Fougeyrollas (2010), c'est bien l'interaction entre des facteurs personnels, qui s'expriment en termes de capacité ou d'incapacité, et des facteurs environnementaux, facilitateurs ou obstacles, qui va provoquer, induire une participation sociale ou une situation de handicap chez la personne. Pour Ramel (2016), une personne en situation de handicap, ayant des difficultés ou souffrant de troubles va se retrouver en situation de handicap si ses besoins (éducatifs) particuliers ne sont pas pris en compte dans son environnement. À l'inverse, si le contexte et l'environnement sont adaptés à ses besoins, la même personne sera en situation de participation sociale. Dans cette perspective interactionniste, les besoins éducatifs particuliers désignent alors les moyens, les aménagements et les adaptations pédagogiques et didactiques qu'un enfant ou un adolescent requiert pour progresser et assumer son rôle social d'élève attendu dans le contexte scolaire. Pelgrims et Bauquis (2016) vont définir des besoins pédagogiques et didactiques particuliers comme « les conditions nécessaires à l'activité d'apprentissage des élèves, dont la mise en place relève bien de l'enseignant » (p. 79).

1.1.3. L'accessibilité pédagogique et la lutte contre la difficulté scolaire

Comme je l'ai souligné précédemment, la mise en œuvre d'une école inclusive se situe dans une approche interactionniste du handicap. Dans le domaine pédagogique, il va falloir rendre l'apprentissage accessible à tous et notamment aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Pour Plaisance, en 2013, « l'accessibilité pédagogique ne se limitant pas à l'accès physique à tel ou tel étage d'un bâtiment, est l'ensemble des pratiques qui offrent aux élèves en situation de handicap les conditions d'un développement optimal » (p. 227). Cette notion d'accessibilité prolonge celle d'éducabilité qui considère tous les enfants comme fondamentalement éducatifs et donc capables d'apprendre et de progresser. L'accessibilité concerne l'enseignant qui doit mettre en place un environnement scolaire permettant aux

capacités de l'élève de s'exprimer et de se développer. Comme le suggère Benoit (2014), dans le cadre de la recherche de l'accessibilité, on peut faire un parallèle entre les plans inclinés architecturaux qui permettent l'accès aux bâtiments pour les personnes en situation de handicap et des plans inclinés sociaux, éducatifs ou pédagogiques, bénéfiques à tous. Pour cet auteur, « à côté de cet aménagement architectural, fait de ciment ou de béton, n'y a-t-il pas un autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs » (p. 172). Pour garantir cette accessibilité, l'enseignant va devoir créer des facilitateurs et lever les obstacles dans les situations scolaires pour permettre ainsi les apprentissages de l'ensemble des élèves.

Cette logique d'accessibilité est complémentaire d'une logique de compensation. Ces deux types de réponses sont présentes dans la loi du 11 février 2005 dans laquelle le législateur vise « l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté ». La compensation est un droit spécifique, individuel qui apporte un accompagnement, un appui extérieur et un soutien à la personne ou à l'environnement permettant une participation à la vie sociale. Dans le cadre scolaire, les mesures de compensation renvoient par exemple à l'octroi d'une aide humaine (accompagnant d'élèves en situation de handicap), d'aides matérielles (ordinateur) ou à l'aménagement de la scolarité (orientation vers des établissements ou des structures spécialisés). L'accessibilité, quant à elle, est une réponse de la société, donc collective et de droit commun, qui doit permettre l'accès à tout pour tous. Par son caractère général, elle profite à toutes les personnes, qu'elles soient en situation de handicap ou non. En effet, si tout est prévu d'emblée pour permettre l'accès à toutes les personnes, même avec des limitations d'activités, cela profite à tous. Ces deux types de réponse (accessibilité et compensation) doivent s'articuler pour répondre aux besoins des élèves. Cependant, comme le souligne la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie sur son site internet, « trop souvent encore, la compensation vient pallier le déficit d'accessibilité. La règle doit être la mise en accessibilité ; la compensation doit être l'exception »². C'est bien le déficit d'accessibilité qui entraîne plus de compensation.

À l'école, l'accessibilité prend essentiellement la forme de l'accessibilité pédagogique et renvoie notamment à la différenciation mise en place par l'enseignant. En levant les obstacles aux apprentissages, l'accessibilité est profitable à l'ensemble des élèves qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non. La différenciation pédagogique « doit être en effet comprise comme un ensemble de moyens rendant les apprentissages accessibles à

² https://www.cnsa.fr/documentation/Mots-cles_Accessibilite2011_27-04_BD.pdf

l'ensemble des élèves » (Comité nationale d'évaluation du système scolaire, mars 2017, p. 13). Il s'agit bien ici de trouver des réponses pédagogiques et didactiques à l'hétérogénéité et à la diversité de toutes les classes et de répondre à l'évidence que les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non, n'apprennent pas tous de la même façon et à la même vitesse et qu'ils ne rencontrent pas tous les mêmes obstacles ou les mêmes réussites. Dans la circulaire de rentrée de 2016 (circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016, publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 14 avril), le législateur insiste sur la nécessité de « différencier les pratiques pédagogiques visant aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ». Il va donc falloir améliorer la prise en compte de l'hétérogénéité consubstantielle à tout groupe d'élèves et leurs cheminements cognitifs singuliers, pour les faire travailler, progresser et acquérir des connaissances et des compétences communes. Cependant, le processus de différenciation ne signifie pas renoncer à l'exigence en proposant des tâches trop simples et moins porteuses en termes d'apprentissage. Il ne s'agit pas de creuser les inégalités en demandant moins à ceux qui ont déjà moins. C'est ce que le président de la Commission nationale française pour l'UNESCO appelle « la complaisance coupable » lorsqu'il écrit que « ce n'est pas parce qu'un élève a des difficultés réelles qu'il ne faut pas lui inculquer la culture de l'effort et de l'exigence. On doit lui apprendre en particulier qu'on a le droit de se tromper, mais en revanche, qu'on n'a pas le droit de persister dans son erreur » (Audouze, 2013, p. 13).

1.2. Les enseignants et l'école inclusive

1.2.1. Attitudes et souhaits des enseignants sur les politiques inclusives

Après avoir éclairé le sens du terme inclusion et avoir perçu les dynamiques sous-jacentes sur lesquelles il est adossé, je vais maintenant m'intéresser plus précisément à la place des enseignants dans cette dynamique inclusive. Quelles sont leurs attentes, leurs attitudes ainsi que leurs besoins pour concrétiser dans leurs classes cette dynamique inclusive ?

1.2.1.1. Dispositifs inclusifs versus structures spécialisées

Ramel et Lonchamp (2009) ont réalisé une étude sur un établissement primaire et secondaire vaudois (Suisse), dans lequel la direction a décidé de fermer les classes à effectifs réduits pour répartir les élèves en difficulté qui les composaient dans les autres classes de l'école. Les ressources en termes d'heures d'enseignement issues de la fermeture de ces classes étaient réutilisées pour aider ces élèves dans les classes ordinaires. Ces auteurs ont interrogé les enseignants de ce groupe scolaire pour leur demander leur avis sur la mise en place de cette politique inclusive. Les enseignants interrogés soutenaient massivement les classes à effectifs

réduits au détriment de l'inclusion. Ainsi, les professeurs jugeaient plus efficaces les classes à effectifs allégés par rapport aux organisations inclusives pour les élèves en difficulté scolaire. Les résultats sont concordants avec l'enquête réalisée par Rousseau et Thibodeau (2011) dans des écoles du Québec. Dans cette étude portant sur la mise en place de pratiques inclusives, les enseignants interrogés ont déclaré « que les besoins des jeunes ne peuvent être répondus en classe régulière car il y a trop de retard pour eux » et que la classe d'adaptation permet « qu'ils reçoivent une qualité d'enseignement vraiment adaptée à leurs besoins » (p. 153). Ce constat est aussi mis en évidence dans le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale intitulé Bilan des Segpa (rapport n° 2018-076 de juillet 2018), dans lequel les auteurs, Desprez et Abraham ont rencontré des équipes enseignantes qui s'opposaient à la mise en place de modalités inclusives pour les élèves de Segpa et qui lui préféraient le maintien de la structure actuelle plus protectrice (« cocon ») pour les élèves. Il recouvre aussi les observations réalisées par Marteddu en 2018 auprès des enseignants de Segpa de [REDACTED]. Pour 73% de ces professeurs, les élèves de Segpa ont besoin d'être regroupés dans une même classe. De plus, 86% des enseignants interrogés par cet auteur pensent que ces élèves requièrent un enseignement spécialisé.

Cette conviction, partagée par de nombreux professeurs, dans le fait que l'enseignement dans des classes spécifiques serait plus bénéfique pour les élèves en difficulté s'oppose aux recherches qui mettent en évidence que « le maintien en classe régulière des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés en classes spécifiques, tout en ne compromettant pas les apprentissages scolaires des autres élèves » (Doudin & Lafortune, 2006, cités par Ramel & Lonchampt, 2009, p. 53). Dans une autre étude, Bélanger et Rousseau (2003, cités par Ramel & Lonchampt, 2009), montrent que si une majorité d'enseignants déclarent ne pas être opposés par principe à l'inclusion, seulement un tiers d'entre eux pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour faire progresser ces élèves en grande difficulté. Toujours pour ces auteurs, les enseignants se disent favorables au principe de l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation. Ce constat d'enseignants favorables au principe d'inclusion se retrouve aussi dans le rapport par Desprez et Abraham (2018). Ces auteurs ont noté des retours d'expérience très positifs des équipes enseignantes ayant mis en œuvre des modalités inclusives. Les professeurs réussissant à conserver le cadre protecteur de la Segpa et l'ouverture sur l'ensemble du collège.

1.2.1.2. Les enseignants et la grande difficulté scolaire

S'intéresser aux démarches inclusives et aux attentes des enseignants dans ce domaine, c'est aussi réfléchir sur la notion de la grande difficulté scolaire qui touche un nombre important d'élèves du collège en général et de la Segpa en particulier. En effet, la circulaire n° 2015-176 de 2015 sur les Segpa qualifie cette dernière comme « une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire ». La problématique liée à la lutte contre la grande difficulté scolaire, induite lors des inclusions d'élèves de Segpa, peut être source de difficultés pédagogiques pour les enseignants concernés. En effet, comme le souligne Thomazet (2013), l'intégration suffit pour beaucoup d'élèves qui peuvent avoir un handicap, mais qui n'ont pas de problèmes particuliers dans les apprentissages. En d'autres termes, il n'y a pas besoin de transformer l'école pour des élèves si les outils de compensation suffisent pour leur permettre de travailler.

Même si la grande difficulté scolaire est parfois difficile à définir et à circonscrire, on peut considérer avec Delaubier et Saurat (2013) qu'elle renvoie à la situation des élèves sur lesquels « l'enseignement n'a pas de prise, celle qui ne peut être surmontée dans le cours normal des apprentissages et qui subsiste en dépit de l'action quotidienne des enseignants » (p. 13). Ces élèves qui se retrouvent durablement en situation d'échec interrogent l'institution scolaire et les enseignants qui expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir dans leurs classes des élèves qu'ils ont du mal à comprendre et à faire progresser.

Le dossier sur les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants rédigé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) en 2007, permet de mettre en avant que, face à ce phénomène de la grande difficulté scolaire, les enseignants sont structurés en trois groupes d'opinion, de taille sensiblement égale : « les combattifs » qui jugent le phénomène inacceptable, en attribuant la responsabilité au système scolaire lui-même et qui modifient leurs pratiques et leurs relations à l'élève pour y faire face ; les « dévoués » qui mettent en avant leur sens du devoir et leur souci d'équité entre élèves ; et enfin « les découragés » qui ressentent un vif sentiment d'impuissance, tendent à abaisser leur niveau d'exigence et sont plus enclins à incriminer les difficultés de l'élève à son environnement. Ce constat est à rapprocher des observations effectuées par Delaubier et Saurat (2013) qui soulignent le risque d'une différenciation pédagogique uniquement orientée vers un allègement de la tâche et qui aboutirait à un moindre apprentissage pour les élèves.

Deprez et Abraham (2018) relèvent eux aussi que la méconnaissance d'un public à besoins éducatifs particuliers et les difficultés supplémentaires en termes de gestion de classe

constituent des freins importants pour la mise en place d'une école inclusive pour les collégiens de Segpa. Dans ce même texte, les enseignants ont aussi souligné la crainte de rajouter des élèves en grande difficulté scolaire à ceux déjà présents dans leurs classes. Face au défi que représente l'accueil d'un public hétérogène, le pessimisme domine chez presque 14% des professeurs de collège qui avouent avoir été amenés à baisser les bras en « réduisant leurs exigences » et qui ressentent un « impact négatif sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur métier » (Depp, 2007, p. 65). Chez ces enseignants, les sentiments d'impuissance, d'isolement, de lassitude et de découragement voire de culpabilité et d'incompétence sont importants (Depp, 2007).

1.2.1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité, semble particulièrement pertinent dans le cadre scolaire pour expliquer les motivations et les attitudes des professionnels face aux démarches inclusives et/ou à la difficulté scolaire. Ce concept introduit par Bandura dans les années 1980 renvoie à « la capacité de jugement que possèdent les individus sur leur capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leurs vies » (Bandura, 1989, cité par Masson, 2011, p. 28). En d'autres termes, il s'agit de la croyance que possède une personne en sa capacité à atteindre des buts ou à accomplir une tâche donnée. Dans cette perspective, un individu ne va pas prendre le risque de se lancer dans une activité s'il pense qu'il a peu de chances d'arriver à ses fins ; ce qui compte ici, c'est plus la vision subjective qu'il a de réussir que ses chances objectives, réelles de réussite. Dans le cadre de l'enseignement, ce sentiment renvoie à « la croyance que possède un enseignant en sa compétence à enseigner dans un contexte inclusif qui se caractérise, entre autres, par l'hétérogénéité de la classe » (Rousseau & Thibodeau, 2011, p. 149).

Dans sa note d'information n° 19.23, la Depp (2019) s'intéresse à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français et analyse les résultats de l'enquête internationale sur l'enseignement Talis (Teaching and learning international survey) réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). Sur le panel de 3 000 enseignants de collège en France, la Depp relève une dégradation du sentiment d'efficacité personnelle entre 2013 et 2018. Par exemple, en 2018, 22,1% des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 30,6% en 2013 (39,8% de leurs collègues européens en 2018 et 35,4% d'entre eux en 2013). L'enquête révèle aussi une dégradation pour l'item « expliquer autrement aux élèves qui sont dans la confusion » qui passe de 58% en 2013 à

39,8% en 2018 et qui est inférieur aux données observées chez les enseignants européens (autour de 56% en 2013 et 2018).

Ramel et Lonchamp (2009) ont montré dans leur étude que plus le sentiment de compétence des enseignants est important, moins ils se sentent fatigués et plus ils sont ouverts et favorables à l'inclusion des élèves. Ce sentiment peut se modifier sous l'influence de quatre sources principales qu'il peut être intéressant de mobiliser pour favoriser une attitude positive des enseignants autour des démarches inclusives. Toujours pour Ramel et Lonchamp (2009), la première source renvoie aux expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire aux succès et aux échecs que vit un individu. Une première expérience négative ou le manque d'expérience auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers peut mener à des résistances de la part des enseignants. Dans ce cadre, la formation initiale et continue peuvent faciliter l'accomplissement d'expériences positives. Le deuxième levier pouvant influencer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est lié aux expériences vicariantes qui consistent à observer les réussites ou les échecs chez les autres. Ici, le travail d'équipe, le co-enseignement ou l'observation d'un collègue dans une perspective de formation peuvent s'avérer favorables au développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Les deux dernières sources renvoient à la persuasion verbale, qui consiste à convaincre, à encourager un individu à réaliser une tâche, et aux états physiologiques émotionnels qui visent à créer une atmosphère de soutien émotionnel pour l'individu. Ces deux derniers leviers concernent tout particulièrement la direction des établissements qui a un rôle essentiel pour soutenir par des renforcements positifs et la mise en place au sein de leur établissement d'une atmosphère de soutien émotionnel, l'engagement des équipes pédagogiques investies dans les démarches inclusives. Rousseau et Thibodeau (2011) mettent en avant « l'apparent consensus scientifique à l'égard du rôle essentiel de la direction d'école dans une démarche inclusive » (p. 150). Plus la direction a une attitude favorable et volontariste à l'égard de l'inclusion scolaire, plus les établissements mettent en œuvre des démarches inclusives efficaces. Ce rôle essentiel de la direction pour favoriser la politique inclusive en Segpa est mis en avant par Deprez et Abraham (2018) qui soulignent que les chefs d'établissement et les directeurs adjoints chargés de Segpa ne doivent pas se contenter seulement d'appliquer des circulaires mais que les équipes de direction doivent rassurer et argumenter avec conviction auprès de leurs équipes éducatives. Toujours selon ces mêmes auteurs, les directeurs adjoints chargés de Segpa sont perçus par les enseignants comme des animateurs du collectif qui doivent assurer un rôle de coordination et de pilotage pédagogiques des équipes enseignantes notamment dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Le rapport annuel intitulé « L'autonomie des établissements scolaires », rendu par les

Inspections générales de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'Administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) relève que pour favoriser le changement de pratiques des enseignants, les équipes de direction doivent être attentives à la dimension pédagogique (leadership pédagogique) en y associant au mieux l'ensemble des membres de la communauté éducative (leadership inclusif). De plus, toujours selon ce rapport, ce leadership intégré de l'équipe de direction va souvent de pair avec un établissement apprenant dans lequel les enseignants et la direction collaborent autour des questions liées aux apprentissages des élèves.

Dans une même perspective, il semble nécessaire, pour les équipes de direction, de lutter contre l'impression qu'ont certains enseignants de ne pas être soutenus dans l'exercice de leur métier. Selon Thomazet (2013), le fait de montrer aux enseignants que l'accueil d'élèves en situation de handicap ou en difficulté scolaire ne peut parfois nécessiter que des aménagements légers, qu'ils ont parfois mis en place avec d'autres élèves, peut rassurer les professeurs engagés dans l'évolution inclusive de leur profession. L'école inclusive ne se fera pas sans les enseignants. Comme le souligne Aincow (2013, p. 119), « apporter un soutien à l'enseignant nous aidera à rendre le système éducatif plus inclusif ».

1.2.2. La politique inclusive : besoins identifiés chez les enseignants

1.2.2.1. Le travail d'équipe

Dans leur rapport d'août 2016, l'IGEN et l'IGAENR notent que l'aspiration à travailler en équipe avec les collègues est très fortement répandue dans tous les établissements et notamment chez les enseignants. Ce rapport indique que contrairement à une idée reçue, les enseignants ne se considèrent pas comme une « profession libérale » isolée et que dans l'esprit des professeurs interrogés, le travail d'équipe ne s'oppose pas à leur liberté pédagogique.

De plus, cette aspiration à plus de travail collectif serait un facteur positif au niveau pédagogique pour les enseignants. En effet, un des points essentiels mis en avant pour faciliter la différenciation pédagogique à partir d'une connaissance plus fine des élèves et de leurs besoins consiste, selon les recommandations du jury de la Conférence du consensus sur la différenciation pédagogique (2017, p. 17), à « faire en sorte que les enseignants travaillent à plusieurs avec les mêmes élèves ». Les enseignants peuvent s'organiser suivant deux modalités présentées en 2015, dans le rapport du Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », le co-enseignement et la co-intervention. Pour le co-enseignement, les deux professeurs travaillent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Il y a co-intervention si les élèves sont répartis en groupes avec des objets d'apprentissage qui peuvent être différents.

Les actions des deux enseignants concernés sont alors indépendantes alors qu'elles sont interdépendantes pour le co-enseignement. Pour celui-ci, les enseignants sont conjointement responsables des objectifs d'apprentissage à atteindre et doivent penser et construire ensemble leurs séances d'apprentissage. Cette organisation est aussi bénéfique au niveau de la mutualisation des compétences des enseignants puisque ces derniers co-observent, coproduisent et co-analysent leurs pratiques respectives. Il s'agit donc d'un vecteur important d'enrichissement professionnel des enseignants. La co-intervention peut être, quant à elle, efficace pour constituer des groupes restreints et homogènes autour d'un même besoin. Le regroupement des élèves doit être flexible et limité dans le temps pour ne pas créer une filière discriminante et stigmatisante déconnectée du reste de la classe. Ces modalités de travail sont intéressantes grâce notamment à l'apport d'une personne-ressource qui peut être le professeur des écoles spécialisé. « Elles (ces modalités) servent les apprentissages autant qu'elles enrichissent les pratiques enseignantes » (Desprez & Abraham, 2018, p. 19).

Le travail d'équipe est nécessaire pour mettre en œuvre une école inclusive et doit permettre de briser l'isolement dont souffrent certains enseignants. Ces derniers doivent avoir l'opportunité de coopérer autour du suivi des élèves, de voir les autres collègues travailler pour identifier des pratiques opérantes et en inventer d'autres. En travaillant ensemble, les enseignants deviennent des chercheurs au sein des écoles. Ils observent, échangent, essaient de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques ; « ils partagent des idées pour le bien des enfants » (Ainscow, 2012, p. 12). En suivant cette démarche coopérative, il semble essentiel de centrer les temps de concertation sur des questions pédagogiques et didactiques concrètes. L'équipe enseignante réfléchit ensemble autour d'une compétence, d'un contenu à faire acquérir. Les professeurs échangent en apprenant les uns des autres pour créer une situation, une séance la plus pertinente possible au niveau didactique et la plus adaptée aux besoins de leurs élèves. Ce point semble particulièrement intéressant dans un collège où « les réunions et les conseils ne rassemblent souvent qu'une partie des personnels » (Delaubier & Saurat, 2013, p. 100) et où il est très rare que les professeurs aient l'occasion d'une réelle réflexion pédagogique commune et partagée.

Pour mener ce travail collectif qui peut s'avérer chronophage, il va être nécessaire aux équipes pédagogiques de mieux organiser leur travail et de dégager plus de temps de concertation. Ce besoin de temps supplémentaire est aussi souligné par Deprez et Abraham (2018) qui indiquent « qu'il serait opportun que les enseignants exerçant au sein du collège et de la Segpa puissent en dehors des réunions de synthèse et de coordination, consacrer davantage de temps aux adaptations nécessaires au bénéfice de la différenciation et de l'individualisation

ainsi qu'aux stratégies de co-intervention ou de co-enseignement » (p. 33). Pour Delaubier et Saurat (2013), la lutte contre la grande difficulté scolaire passe par des changements organisationnels importants, allant vers une plus grande souplesse notamment dans les emplois du temps pour répondre aux besoins des élèves.

1.2.2.2. La formation

Pour Prévost et Plaisance (2013), une école inclusive visant la réussite de tous les élèves ne peut faire l'économie de s'intéresser au travail des professeurs et à leur manière d'enseigner. Dans une perspective similaire, Ainscow (2013) insiste sur le fait que « pour améliorer l'apprentissage des enfants, il faut (...) s'occuper de l'apprentissage des adultes » (p. 119).

D'après les conclusions de l'étude de la Depp (2007) consacrée aux représentations des enseignants sur la grande difficulté scolaire, les professeurs ayant participé à l'étude souhaitent dans leur grande majorité (89% des professeurs des écoles et de collège) profiter de formations continues sur le thème de la grande difficulté scolaire. Toujours pour la Depp (2019), cette fois à partir de l'enquête internationale Talis, les enseignants de collège français déclarent enseigner à de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, si en 2013, moins d'un enseignant sur trois considérait qu'il enseignait à des classes comptant plus de 10% d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, cette proportion est passée à deux enseignants sur cinq en 2018. Toujours d'après cette étude, lorsque l'on interroge les professeurs de collège français, ils considèrent que leurs besoins de formation continue concernent essentiellement l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (33% rapportent un besoin élevé) et la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées (24% rapportent un besoin élevé). Cette préoccupation essentielle est confirmée par Deprez et Abraham (2018) qui indiquent que la question de la formation requise pour pouvoir accompagner des élèves de Segpa est systématiquement revenue dans les échanges avec les équipes de direction ou les équipes enseignantes.

Dans l'étude de la Depp de 2007, les enseignants insistent aussi sur l'intérêt de développer des formations fondées sur l'échange de pratiques enseignantes pour notamment apprendre à coopérer et à travailler en équipe ou pour mutualiser leurs expériences autour d'outils et de méthodes pertinents. Dans cette même perspective qui consiste à rapprocher les formations des établissements scolaires, Ainscow (2013) écrit que « d'abord le développement professionnel doit se faire dans les écoles » (p. 119). Pour cette auteure, à l'instar des sportifs qui développent leurs compétences professionnelles sur les terrains de jeux, les enseignants doivent travailler leurs pratiques pédagogiques et didactiques dans les écoles et les collèges. Il

ne faut pas forcément attendre que l'expertise vienne de l'extérieur mais utiliser ce qui existe déjà dans les établissements. Il faut développer l'école en tant que communauté d'apprentissage. Ici formation et travail d'équipe se rejoignent pour apprendre les uns des autres entre enseignants et développer une culture de l'établissement. Ce bénéfice au niveau des pratiques professionnelles des enseignants a pu être notamment identifié dans la mise en œuvre d'une sixième inclusive en Segpa où « la mutualisation des compétences et des expertises entre PE spécialisés et PLC s'est à terme avérée bénéfique pour tous » (Desprez & Abraham, 2018, p. 15). Dans ce cadre, le dispositif inclusif induit la collaboration de cultures professionnelles différentes entre PE et PLC ; on peut alors parler d'une véritable connivence pédagogique. Cependant, les contraintes organisationnelles sont une nouvelle fois importantes pour mettre en place ces espaces d'échange et dégager des temps dédiés à la formation. Desprez et Abraham (2018) préconisent aussi de « proposer une formation continue en établissement en équipe pluridisciplinaire et inter-catégorielle constituée de professeurs PE, PLC et PLP³ travaillant en faveur des élèves de Segpa et de collège et de les accompagner et les aider à construire des situations et des modalités de prise en charge des élèves à besoins particuliers (inclusion, co-enseignement, différenciation, adaptation des supports) et favoriser ainsi leur montée en compétences professionnelles » (p. 33).

1.3.Problématique et hypothèses

Les éléments présentés dans la partie précédente m'ont amené à formuler la problématique suivante : **en quoi le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il favoriser des inclusions réussies, notamment en termes d'apprentissage, pour les élèves relevant de l'enseignement adapté au collège ?**

La mise en place d'une véritable politique inclusive au sein du collège nécessite un changement de pratiques pédagogiques pour l'ensemble des enseignants concernés. Ce changement peut déstabiliser et être source de difficultés pour les professeurs qui ne se sentent pas toujours compétents pour accueillir et faire progresser des élèves en grande difficulté scolaire comme les collégiens de Segpa. Dans ce contexte, ma première hypothèse peut être déclinée de la façon suivante : **en s'appuyant de façon explicite sur les valeurs d'égalité et de non-discrimination, le directeur adjoint chargé de Segpa contribuera à favoriser l'adhésion des enseignants à la dynamique inclusive et donnera du sens à leur changement de pratiques.**

³ Professeur de lycée professionnel.

L'inclusion ne sera pleinement réussie que si, au-delà de la présence avec les autres collégiens, les élèves bénéficiant de la Segpa peuvent apprendre et progresser à travers la mise en place par l'enseignant de situations et de contenus accessibles et adaptés à leurs besoins. Ce travail indispensable à la démarche inclusive induit de plus de nouvelles modalités de travail plus collectives pour les enseignants. Ainsi, ma deuxième hypothèse peut être formulée de la manière suivante : **en organisant le travail d'équipe entre enseignants et en le focalisant sur des questions liées à l'accessibilité pédagogique, le directeur adjoint chargé de Segpa contribuera à faciliter des inclusions porteuses d'apprentissages pour les élèves.**

Convaincre, réfléchir sur le sens des inclusions, mettre en place des modalités collectives de travail sur les questions pédagogiques et didactiques sont des éléments essentiels pour permettre des inclusions favorables aux apprentissages des élèves. Cependant, cette démarche peut s'avérer insuffisante si les organisations proposées et mises en œuvre effectivement sur le terrain sont inadaptées aux caractéristiques de l'établissement et de ses élèves. Ma troisième hypothèse se concrétise alors de la manière suivante : **en proposant des organisations inclusives adaptées au contexte local de son établissement, le directeur adjoint chargé de Segpa contribuera, au sein de l'équipe de direction, à favoriser la dynamique inclusive de son collègue.**

2. Méthodologie et présentation des terrains d'enquête

2.1. Présentation des établissements

Compte tenu de la problématique annoncée, j'ai cherché des établissements présentant une diversité de réflexion et de mise en œuvre de la politique inclusive. Cette hétérogénéité me paraissait importante pour identifier les leviers mais aussi les freins à la mise en œuvre d'une réelle évolution inclusive entre la Segpa et le reste du collège. Il m'a été relativement aisé de trouver, en [REDACTED], mon département d'exercice, deux établissements dans lesquels la démarche inclusive était engagée. Cependant, même après avoir demandé conseil à mon IEN ASH⁴, je ne suis pas parvenu à identifier dans mon département une Segpa dans laquelle des organisations inclusives en classe de référence étaient mises en place. J'ai donc élargi mes recherches pour identifier dans le département du [REDACTED] une Segpa avec des élèves inclus en classe de référence sur l'ensemble de leur emploi du temps. Dans un souci de confidentialité et pour respecter l'anonymat des personnes interviewées, je ne citerai pas les noms des

⁴ Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

établissements visités ; je les nommerai collège A, B et C. Je vais maintenant m'attacher à présenter brièvement les principales caractéristiques de ces collèges.

- Collège A

L'établissement A est un collège en sureffectif avec 740 élèves (29 divisions) pour 700 places. Il appartient à un réseau d'éducation prioritaire (REP). La Segpa scolarise 45 élèves. Le collège se situe en zone urbaine plutôt défavorisée dans une ville en plein essor démographique qui est passé de 20 000 à 30 000 habitants en 10 ans. L'établissement bénéficie d'un dispositif Ulis TFC⁵ et d'un dispositif UPE2A⁶. Les familles des élèves du collège appartiennent majoritairement à une population socialement défavorisée. L'indice de position sociale⁷ est de 90,5 pour les élèves du collège hors Segpa et de 71,6 pour les élèves bénéficiant de la Segpa. Cet indice, qui est de 103 pour les collèges au niveau national en 2020, permet une description du milieu familial (diplômes des parents, revenus, pratiques culturelles, conditions de logement, etc.). Les professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des deux parents sont prises en compte et leur croisement permet d'affecter à chaque élève un indice de position sociale. Plus l'indice est élevé plus l'élève est considéré comme favorisé. D'après la principale, « *ce n'est pas un collège violent, mais il y a du mal-être, des difficultés à vivre ensemble* ». Il y a des tensions dans les classes, des conflits, notamment entre les filles et garçons. Il y a 14% d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'établissement, si l'on comptabilise les projets personnalisés de scolarisation (PPS) et les plans d'accompagnement personnalisé (PAP).

Le directeur adjoint chargé de la Segpa est présent dans l'établissement depuis quatre ans alors que la cheffe d'établissement est arrivée à la rentrée 2020. Ces trois dernières années, trois principaux se sont succédés sur le poste. Au collège, on compte 53 enseignants, avec un gros turnover. Cette année, 17 enseignants nouveaux sont arrivés. Ils sont pour la plupart très jeunes ; la moyenne d'âge est de 32 ans et demi, ce qui est inférieur de six ans à la moyenne départementale. Pour la Segpa, il y a trois PE non spécialisées et deux PLP. Deux des trois professeures des écoles découvrent la Segpa. La troisième était dans un autre collège l'année dernière. D'après le directeur adjoint chargé de Segpa, les enseignantes, même si elles ne sont pas spécialisées, sont « *plutôt volontaires* » pour travailler en Segpa. Au niveau des PLP, il y a un enseignant qui est là depuis l'an dernier sur le champ professionnel Habitat et qui a une longue expérience de la Segpa. Le second professeur qui intervient sur le champ professionnel Vente Distribution Logistique est titulaire depuis cette année. Il vient du lycée professionnel et

⁵ Unité localisée pour l'inclusion scolaire pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives et mentales.

⁶ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

⁷ Cet indice permet d'évaluer pour chaque élève s'il se trouve dans une situation favorable aux apprentissages.

découvre le public de la Segpa. Sur l'équipe restreinte de la Segpa, il y a donc quatre personnes sur cinq qui sont complètement nouvelles.

- Collège B

Le collège B est un collège de zone urbaine de 730 élèves. Les effectifs par classe sont relativement importants avec en moyenne 26,7 élèves par division. La Segpa scolarise 60 élèves depuis la rentrée 2020. La directrice adjointe chargée de Segpa note une recrudescence des orientations par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui concerne cette année 8 élèves sur 13 pour la classe de sixième. L'établissement, qui comprend aussi un dispositif Ulis TFC, est un des deux collèges d'une ville de banlieue parisienne dont la population est en augmentation constante. Selon le chef d'établissement, les familles appartiennent à 40% à des catégories socio-professionnelles défavorisées, à 30% à des catégories socio-professionnelles moyennement favorisées, à 20% à des catégories socio-professionnelles favorisées et à 10% à des catégories socio-professionnelles très favorisées. L'indice de position sociale moyen des élèves est de 101,5 pour le collège hors Segpa et de 75,9 pour les élèves bénéficiant de la Segpa. Il y a une dizaine d'années, le collège disposait d'une image très dégradée. Il est maintenant considéré comme le collège le plus performant de la ville. Ce changement d'image s'est concrétisé par des demandes de dérogation sortante qui sont passées de 23% à 2,7% durant cette période. L'établissement est reconnu comme apportant une plus-value pédagogique aux élèves. En effet, quand ils quittent le collège, les élèves obtiennent de bons résultats pour la poursuite d'études, notamment sur l'orientation en première générale par rapport aux autres établissements du secteur.

Chez les enseignants, on constate un important turn-over puisqu'à peine un quart d'entre eux est présent dans l'établissement depuis cinq ans ou plus. De même, les enseignants du collège sont plutôt jeunes puisque 64% d'entre eux ont moins de 35 ans. Les équipes pédagogiques sont jugées plutôt dynamiques et investies dans la vie de leur établissement par le principal du collège. L'équipe de la Segpa est constituée de trois PE spécialisés et de deux PLP qui travaillent sur les plateaux techniques Hygiène-alimentation-services et Habitat. Les PE spécialisés sont expérimentés puisqu'ils travaillent en Segpa depuis plus de 20 ans pour deux d'entre eux et depuis une dizaine d'année pour le troisième. Ils connaissent bien l'établissement dans la mesure où ils sont présents dans le collège depuis plus de cinq ans. Les PLP, qui ne sont pas titulaires, sont moins expérimentés puisqu'il s'agit de leur première et deuxième rentrée dans l'établissement. La directrice en charge de la Segpa effectue sa dixième rentrée sur ce poste.

- Collège C

Le collège C accueille 554 élèves répartis sur 19 divisions, le nombre moyen d'élèves par classe étant légèrement supérieure à 26 élèves. L'établissement se situe dans une ville de banlieue parisienne qui fait partie des villes nouvelles qui ont vu le jour à la fin des années soixante en France. Le quartier dans lequel l'établissement est inséré est en pleine requalification. La reconstruction du collège, livré pour la rentrée 2018, participe au renouveau architectural et social du quartier. L'établissement comprend une Ulis TFC et une Segpa qui propose les champs professionnels Habitat et Hygiène-alimentation-services. Le collège reçoit une population hétérogène puisque 75% des familles sont classées parmi les catégories socio-professionnelles défavorisées ou moyennement favorisées. L'indice de positionnement social moyen pour les élèves est de 99,5 pour le collège hors Segpa et de 72,3 pour les élèves bénéficiant de la Segpa. Le nouveau visage du quartier et du collège ainsi que des résultats en hausse font que l'établissement est considéré comme de plus en plus attractif par les familles.

Pour les enseignants du collège, on peut effectuer le même constat que pour les établissements précédents d'une équipe enseignante plutôt jeune (moyenne d'âge autour de 35 ans) et qui ne reste dans l'établissement que quelques années (5 ans en moyenne) avant de changer d'établissement. L'équipe enseignante de la Segpa est composée de trois PE dont deux spécialisés et de deux PLP. Les deux enseignants spécialisés sont présents dans le collège depuis 5 ans et possèdent une grande expérience de l'enseignement en Segpa (plus de 20 ans pour la première et 10 ans pour le second). La troisième professeure des écoles effectue sa première rentrée en collège après avoir enseigné six ans en élémentaire. L'équipe des PLP est composée d'une enseignante titulaire qui effectue sa troisième rentrée dans l'établissement et d'un professeur contractuel qui est arrivé début octobre.

Tableau récapitulatif des entretiens réalisés dans les différents établissements

Collège A	Collège B	Collège C
La principale du collège	Le principal du collège	La principale du collège
Le directeur adjoint chargé de Segpa	La directrice adjoint chargée de Segpa	Le directeur adjoint chargé de Segpa
Une professeure certifiée de SVT ⁸	Un professeur agrégé de mathématiques	Une professeure certifiée de français
Deux professeures des écoles non spécialisées	Un professeur des écoles spécialisé	Une professeure des écoles spécialisée

⁸ Sciences de la vie et de la Terre.

J'ai également mené une interview avec l'IEN ASH de mon département d'exercice.

2.2. La méthode d'enquête : l'entretien semi-directif

Pour mon enquête de terrain, j'ai choisi de privilégier la technique des entretiens semi-directifs car, tout en permettant de rester centré sur les thèmes liés à ma problématique, elle propose un cadre assez souple qui autorise un vrai échange avec l'interlocuteur. Ce type d'entretien permet à la personne interviewée d'expliquer, de développer réellement sa pensée pour approfondir les thématiques abordées. Cette méthode me paraissait particulièrement pertinente dans le traitement du sujet de mon mémoire, qui comprend certes une dimension organisationnelle et technique mais qui fait aussi beaucoup appel à un système de valeurs. Ainsi, laisser aux différents interlocuteurs un degré important de liberté et d'espace pour argumenter et présenter leur point de vue me paraissait essentiel. Pour Gélinas Proulx et Dionne (2010), l'entretien semi-directif « s'avère utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il veut déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent » (p. 129).

Ces entretiens ont été réalisés, pendant les mois de décembre et de janvier, soit de manière individuelle, soit par binôme pour deux enseignants du collège C. Pour programmer mes entretiens, j'ai d'abord pris contact par téléphone avec les directeurs adjoints chargés de Segpa pour qu'ils m'aident, avec l'autorisation de leurs chefs d'établissement, à prendre des rendez-vous avec les personnels qui semblaient les plus pertinents à interviewer compte tenu du sujet de mon mémoire. Des contacts avaient été établis dès le mois d'octobre avec les établissements B et C. L'ensemble des entretiens a été conduit en présence des interviewés sauf pour une professeure des écoles du collège A qui a répondu à mes questions en visioconférence. Les entretiens, qui ont été enregistrés avec l'accord préalable des interviewés, ont généralement duré entre 30 et 45 minutes.

Pour mener mon enquête, j'ai construit quatre guides d'entretien⁹ spécifiques pour les différents personnels interviewés (IEN ASH, chefs d'établissement, directeurs adjoints chargés de Segpa et enseignants). Les questions ouvertes qui composent ces guides renvoient aux thèmes principaux de mon mémoire : la politique inclusive (sens et organisations), les leviers et les freins à sa mise en place, les questions pédagogiques, le travail d'équipe et la formation, le rôle du directeur adjoint chargé de Segpa dans cette dynamique. Les entretiens ont ensuite

⁹ Les guides d'entretien des enseignants, des chefs d'établissement et de l'IEN ASH se trouvent respectivement en annexe 1, 2 et 3.

été intégralement transcrits ; la transcription complète du directeur adjoint de Segpa du collège A se trouve en annexe 4.

3. Analyse des données

3.1. Les organisations inclusives sur le terrain¹⁰

L'analyse des entretiens m'a permis de constater des organisations inclusives relativement hétérogènes sur le terrain. Elles peuvent cependant être regroupées suivant deux modalités :

- L'enseignement en classe de référence (collège A) qui induit la disparition des classes de Segpa puisque les élèves pré-orientés ou orientés vers les enseignements adaptés, suivent l'intégralité de leur emploi du temps dans une même classe avec des élèves ne bénéficiant pas de la Segpa.
- Des alignements d'emplois du temps (collèges B et C) qui permettent d'effectuer des regroupements en classes mixtes entre les collégiens de Segpa et leurs camarades d'une autre classe autour de projets ou de séquences communes. Ces mises en barrette des emplois du temps permettent aussi de mettre en place des inclusions individuelles (parcours personnalisés) durant lesquelles un petit groupe d'élèves (de 1 à 3) bénéficiant de la Segpa va suivre des enseignements avec une autre classe du collège sur une discipline particulière (collège B).

3.2. Les pratiques inclusives : quels enjeux pour les acteurs sur le terrain ?

3.2.1. Les enjeux organisationnels

3.2.1.1. Le manque de temps de travail en commun

Le frein principal qui ressort de l'ensemble de mes entretiens avec les enseignants concerne le manque de temps de travail en commun qui pénalise la mise en place des organisations inclusives. Cette contrainte temporelle, déjà mise en avant à travers mes lectures, est unanimement partagée par les professeurs interrogés et ce, quel que soit leur corps d'appartenance (PE ou PLC) ou leur lieu d'exercice. De la même manière, cet impératif lié au temps traverse l'ensemble des organisations inclusives observées. Dans le collège A, où les PE et les PLC travaillent en co-enseignement, une PE relève : « *Ce qui nous manque, c'est des temps de concertation pour préparer les séances avec les PLC.* » Selon l'autre professeure des écoles de cet établissement, le manque de concertation « *est encore plus difficile à gérer dans les disciplines comme la physique-chimie que je maîtrise moins* ». Pour pallier cette difficulté,

¹⁰ Les organisations observées sont présentées de manière plus détaillée dans l'annexe 5.

les enseignants tentent de s'organiser en utilisant des temps informels ou des outils numériques. L'enseignante de SVT indique : « *J'essaie d'envoyer en amont à la professeure des écoles les séquences que je prépare. Je lui montre les adaptations auxquelles j'ai pensé, elle les modifie ou les valide suivant les cas.* » Dans cet établissement, les enseignants regrettent le manque de concertation en amont et en aval des séances qui aboutit à des organisations où les PE découvrent les séances proposées par les PLC en même temps que les élèves. Une des PE indique : « *Il faudrait un temps de réflexion pour préparer et pour que chacun amène ses idées pour réellement construire la séquence à deux et ne pas se contenter d'adapter la séquence du professeur du collègue.* »

Pour les organisations inclusives sous la forme de projets (collège C), les enseignants insistent aussi sur la nécessité de temps de concertation pour préparer la co-intervention puisque comme le souligne la PE spécialisée, « *il faut faire la même chose en même temps* » dans deux espaces différents. L'enseignante de français, quant à elle, regrette que « *tous les temps de concertation sont pris en plus, on s'est vu pendant les vacances, sur le temps du midi* ». Sa collègue PE rajoute : « *Tout ce temps en plus est difficilement imposable si les enseignants n'ont pas d'affinités.* » Le directeur de cette Segpa dresse le même constat : « *Pour que les inclusions fonctionnent il faudrait des temps de concertation importants, et pour l'instant on ne les a pas.* » Il ajoute tout de même que, avec l'accord de sa cheffe d'établissement, quelques heures de concertation, de préparation et d'évaluation des différents projets inclusifs peuvent être payées en heures supplémentaires effectives (HSE).

La mise en place de parcours individualisés comme dans le collège B semble être la modalité la moins chronophage pour les enseignants. En effet, même si des temps de concertation ont été nécessaires au début pour s'organiser entre professeurs et définir quels élèves tireraient le plus de bénéfice de ce type d'organisation, une fois les inclusions mises en place, les relations entre les enseignants ont été beaucoup plus réduites. Comme le souligne le professeur de mathématiques : « *Maintenant qu'ils sont 100% avec moi, il y a beaucoup moins de contact avec le professeur des écoles.* » Dans cette organisation, le travail d'équipe est moins indispensable puisqu'il n'y a pas de co-intervention entre enseignants, les élèves inclus travaillent uniquement avec le PLC de la matière concernée. C'est ce dernier qui remplit par exemple les bulletins scolaires de l'élève dans sa matière.

3.2.1.2. Le nombre d'élèves

Si l'organisation en parcours individualisés est la modalité qui induit le moins de travail en équipe et donc le moins de temps de concertation, elle est extrêmement tributaire du nombre d'élèves par classe. Ainsi comme le souligne l'enseignant de mathématiques du collège B :

« J'ai dit à mon collègue, j'ai déjà 28 élèves dans ma classe de sixième donc je ne pourrai pas prendre plus de 2 ou 3 élèves en inclusion, même si tu m'en proposes plus. »

Pour les enseignants du collège A qui fonctionnent en co-enseignement avec des effectifs de classe plus réduits (26 élèves en sixième et 22 élèves en cinquième), des éventuels freins liés au nombre d'élèves par classe ne sont pas directement apparus dans les entretiens. Cependant, pour l'enseignante de SVT, c'est le pourcentage trop élevé, selon elle, d'élèves relevant des enseignements adaptés dans la classe qui pose problème. Elle constate : *« C'est très compliqué, c'est une organisation qui ne fonctionne pas lorsqu'ils sont 10 et 12. Le travail est extrêmement laborieux. »* Cette enseignante pense qu'il ne faudrait pas dépasser quatre élèves inclus par classe. Le directeur adjoint chargé de cette Segpa est conscient de la difficulté de travailler avec une proportion d'élèves relevant de la Segpa trop importante, et ce même en co-enseignement. Il déclare : *« Je ne suis pas satisfait de l'organisation en cinquième, ce n'est pas ce que je souhaitais, je voulais maximum six élèves dans deux classes. »*

Les difficultés évoquées ici par les enseignants semblent corroborer les données issues de la littérature qui indiquent que les enseignants ne sont pas opposés à la politique inclusive mais qu'ils considèrent aussi souvent que le manque de temps, le nombre et l'hétérogénéité des élèves sont des freins importants pour des inclusions réussies.

3.2.2. Les enjeux liés au travail d'équipe

Un des points qui a fait consensus chez l'ensemble des professionnels interviewés est la nécessité du travail en équipe entre professeurs pour mettre en place les organisations inclusives. Ce changement de pratique enseignante induit par les différentes organisations inclusives a été dans l'ensemble accueilli de manière très positive par les professionnels interviewés. Ainsi, la professeure des écoles spécialisée du collège C déclare : *« J'aime beaucoup travailler en équipe et pour ça le projet a été génial. J'ai vraiment pu partager avec ma collègue. »*

Les informations collectées sur le terrain semblent confirmer, ici aussi, les données issues de la littérature en présentant le travail d'équipe comme un important vecteur de développement professionnel. Le travail collectif entre enseignants est perçu comme très formateur notamment dans le collège A où les jeunes PE non spécialisées ont vécu les temps de co-enseignement avec leur collègues PLC comme de véritables moments de formation. Une des professeures des écoles de cet établissement indique de manière enthousiaste : *« J'apprends tout le temps : notamment la démarche scientifique, expérimentale en sciences qui est très pointue et très précise. J'adore ça, j'apprends tout le temps, c'est très formateur. »* Le directeur

adjoint chargé de cette Segpa met en avant lui aussi ce point lorsqu'il signale que « *le co-enseignement a été pensé comme ça, il a été pensé comme un moment de formation entre PLC et PE* ». La deuxième professeure des écoles de cet établissement va dans le même sens en déclarant sur le co-enseignement : « *Je le prends comme un moment de formation, car je m'aperçois qu'elle [la PLP] n'a pas du tout la même entrée que moi et du coup pour ma classe de quatrième, il faut que j'aie une entrée plus littéraire.* » L'apport au niveau didactique de PLC plus expérimentés et experts de leur discipline est clairement reconnu comme très positif pour leurs propres pratiques professionnelles par les professeures des écoles du collège A. C'est notamment le cas dans certaines disciplines qu'elles disent maîtriser moins. Ainsi l'une d'entre elles affirme : « *C'est riche, il y a des spécificités dans chaque matière que l'on n'a pas spécialement travaillées pour le CRPE¹¹.* » Les temps de co-enseignement sont aussi appréciés par l'enseignante de SVT qui note la connaissance qu'a sa collègue PE des élèves : « *La professeure des écoles les connaît mieux que moi. C'est une vraie plus-value.* » Cette enseignante identifie le bénéfice du travail avec la PE par rapport au regard porté sur les élèves : « *Nous on a des choses très spécialisées, très disciplinaires, les PE ont une approche plus globale, ils connaissent les élèves.* » Le directeur adjoint chargé de la Segpa de ce collège va dans le même sens quand il déclare que certains PLC viennent le voir pour lui dire : « *Moi le repérage de la difficulté je ne l'avais pas. Je vois le réflexe du professeur des écoles.* »

Le travail collectif organisé principalement entre PE et PLC est aussi valorisé dans le collège C. Les temps de co-enseignement, même s'ils sont moins systématiques que dans le collège A, sont particulièrement appréciés. L'enseignante de français déclare à ce sujet : « *Le co-enseignement permet d'observer l'autre et de voir d'autres fonctionnements. On est en immersion dans le cartable de l'autre, soit ça valide ta pratique soit tu peux t'inspirer de ce que tu vois.* » Contrairement à l'établissement A, ici les deux enseignantes qui mettent en œuvre des organisations inclusives sont toutes les deux expérimentées. Cependant, elles considèrent elles aussi, que le travail collectif, et notamment les temps de co-enseignement, sont très bénéfiques pour leurs pratiques professionnelles. L'enseignante spécialisée loue cette forme de travail notamment parce qu'elle offre des moments de recul et d'analyse de sa propre pratique au regard de ce que propose sa collègue professeure de français. Cette enseignante indique que « *même si on est didactiquement assez proche on peut percevoir chez l'autre des manières différentes d'interagir avec les élèves, donc le fait de voir comment l'autre fait est super intéressant.* » Le co-enseignement permet d'observer l'autre, de se mettre plus en position de

¹¹ Concours de recrutement de professeurs des écoles.

retrait pour interroger ses propres pratiques pédagogiques. De même toujours pour cette enseignante, cette modalité est aussi intéressante « *car le fait d'être deux, fait que l'on soigne ce que l'on montre à l'autre, on est sur la transmission du meilleur* ».

Le professeur des écoles spécialisé du collège B dresse le même constat que ses collègues des autres collèges en insistant sur le fait que « *le travail d'équipe est la base de tout, c'est évidemment indispensable* ». Contrairement au collège C, ici le professeur des écoles spécialisé ne connaît pas les enseignants du collège avec qui il travaille. Il indique : « *Depuis trois ans, j'ai toujours eu un très bon retour des profs du collège sur les inclusions même si je ne connaissais pas forcément les enseignants avant. À chaque fois on part de zéro mais le courant passe bien.* » Ainsi, il n'est pas forcément indispensable que le travail d'équipe s'appuie sur des affinités déjà anciennes comme dans le collège C, mais il nécessite que les enseignants s'entendent et communiquent un minimum. Comme le souligne le PE spécialisé du collège C : « *Il faut avoir une vision un peu commune de l'enseignement et des objectifs à atteindre.* » La directrice adjointe chargée de Segpa du collège C insiste aussi sur ce point en déclarant : « *Cela dépend aussi si les enseignants ont des intérêts communs. Les affinités sont très importantes pour pouvoir bien travailler ensemble.* » Cette dernière donne l'exemple du projet d'inclusion en français qui est toujours au point mort car les enseignants ne s'apprécient pas. Le fait qu'il y ait très peu de temps institutionnels consacrés au travail d'équipe accentue la nécessité pour les enseignants de partager des valeurs et une vision communes pour accepter de consacrer du temps à la mise en place et au suivi de la démarche inclusive.

La mise en place de ce travail collectif entre enseignants semble être facilitée par les relations amicales qui peuvent exister entre les différents professeurs. La directrice adjointe chargée de Segpa du collège B note : « *Il y a des affinités personnelles entre les professeurs de la Segpa et des PLC ce qui permet de faciliter la mise en œuvre de projets.* » Dans cette optique, la pérennité des équipes et l'ancienneté dans l'établissement semblent être des facteurs importants. Dans le collège A, même si l'une des PE nouvelle dans l'établissement juge la salle des professeurs « *accueillante avec les nouveaux* », elle avoue avoir eu trop peu de temps pour tisser des liens avec les PLC.

3.2.3. Les enjeux pédagogiques

3.2.3.1. Les difficultés des élèves et la sécurisation des parcours

Dans le collège A qui fonctionne en classes mixtes pour les niveaux sixième et cinquième, un des problèmes constatés par les enseignants concerne la difficulté pour les élèves de Segpa de suivre le rythme des apprentissages de la classe. L'enseignante de SVT constate

qu'en cinquième, « *les difficultés sont trop grandes, les cours n'avancent pas au niveau des apprentissages, je perds les élèves performants* ». Cette différence de rythme semble accentuée par le fait que les élèves ne relevant pas des enseignements adaptés de cette classe ont été sélectionnés parmi les élèves les plus performants de sixième. Pour cette enseignante, dans ce contexte, l'inclusion n'est pas bénéfique en termes d'apprentissage, ni pour les élèves bénéficiant de la Segpa ni pour les autres élèves du collège. Elle ajoute ainsi : « *C'est violent pour les élèves de Segpa et pour les élèves du général. Il y a de bons élèves qui abandonnent parce que c'est trop long.* » De plus, cette enseignante souligne que « *les élèves en difficulté du collège, se rajoutent aux élèves de Segpa* ». Dans ce même établissement, une des PE qui intervient dans cette classe va dans le sens de sa collègue en déclarant : « *Cela reste encore très compliqué, il y a quand même un fossé entre les élèves de Segpa et les élèves du général.* » Ces deux enseignantes pointent les difficultés, qu'elles rencontrent parfois, pour faire progresser des élèves dont les compétences sont très hétérogènes. Elles rejoignent ainsi les données issues de la littérature présentées précédemment et qui soulignent que la gestion de l'hétérogénéité et de la grande difficulté scolaire décourage les enseignants qui peuvent se percevoir incompetents. La PE du collège A met en avant cette hétérogénéité en soulignant : « *Il y a un écart qui est présent même s'ils sont dans la même classe et dans la même salle. Les élèves de Segpa sont souvent effacés, ils participent peu. Les élèves du général sont tellement moteurs, tellement dynamiques et actifs.* » Pour cette enseignante, cet écart dans les apprentissages peut agir négativement sur l'ambiance de la classe et aboutir à une dévalorisation chez certains collégiens de Segpa. Ces derniers peuvent exprimer leur découragement par des remarques comme : « *Oui mais toi tu es intelligent.* » Cette crainte d'une dévalorisation chez les élèves de Segpa est aussi soulignée par la directrice adjointe chargée de la Segpa du collège B qui constate que « *si la différence est trop grande il risque d'y avoir des moqueries, les élèves risquent de voir leur estime d'eux baisser dans la comparaison avec les bons élèves* ». Pour ces professionnels, les inclusions ne peuvent être utiles au niveau pédagogique que si l'hétérogénéité entre élèves au sein de la classe n'est pas trop importante. Des inclusions qui ne tiendraient pas compte de ce critère seraient inefficaces pédagogiquement et même dangereuses pour l'estime que les élèves inclus ont d'eux-mêmes. Comme le souligne le professeur des écoles spécialisé du collège B, « *pour une inclusion réussie..., importance du bien-être, car c'est difficile, au niveau de l'anxiété, avec des élèves qui ne sont pas forcément sûrs d'eux* ».

Cette difficulté liée au rythme des apprentissages est relevée par l'enseignant de mathématiques du collège B qui, lorsqu'on lui demande si une organisation en classe mixte pourrait être envisageable sur l'ensemble du programme souligne que « *la difficulté principale*

pourrait être liée au changement de rythme entre la Segpa et mes cours. Je sais que le PE suit pratiquement la même progression que nous mais que le rythme n'est pas le même. Il avance beaucoup moins vite. » La directrice adjointe chargée de cette Segpa va dans le même sens en pointant l'évolution du public orienté vers les enseignements adaptés qui comprend un pourcentage de plus en plus important d'élèves en situation de handicap. Elle constate que « *ces élèves ont de trop grandes difficultés en lecture, en écriture et en compréhension, même sur des consignes simples, pour pouvoir suivre en inclusion* ».

L'enseignante spécialisée du collège C indique aussi qu'il y a « *une grosse différence au niveau du rythme de travail et des prérequis entre les collégiens de Segpa et ceux des classes ordinaires* ». Pour elle, « *les élèves de Segpa peuvent travailler sur les mêmes contenus mais ils ont besoin de beaucoup d'étayage, d'adaptation ce qui freine énormément le rythme* ». Dans cette optique, les deux enseignantes de ce collège indiquent qu'elles ont aimé travailler sous la forme de projet car cette modalité permet aux élèves de prendre leur temps, de ne pas être du tout dans l'évaluation mais dans la création et la réflexion. De plus, l'évaluation est collective et pas individuelle, ce qui permet de limiter les comparaisons entre élèves. Comme le souligne la professeure de français : « *Il s'agissait [pour les élèves] de créer quelque chose en groupe et de montrer qu'ils ont été capables de produire ensemble.* » L'enseignante spécialisée de ce collège ajoute : « *Certains gamins ont besoin d'un cadre protégé, rassurant, d'apprendre avec du temps.* »

3.2.3.2. Une montée en compétences et une hausse de l'ambition des élèves

Pour l'IEN ASH interviewé, inclusion et ambition vont forcément de pair. Il affirme ainsi que « *la plus-value de l'inclusion, elle est au niveau des contenus, c'est normal d'être bienveillant mais c'est aussi normal d'être exigeant* ». Pour lui, un des effets de la mise en place de la politique inclusive dans les établissements est de rapprocher les attendus en termes d'apprentissage entre la Segpa et le collège ordinaire. Cette exigence nécessaire doit, pour lui, aboutir à un changement de pratiques chez certains PE en Segpa qui travaillent encore trop souvent sur des contenus du cycle 3 voire du cycle 2 alors que l'IEN ASH insiste : « *Quand vous êtes enseignants au collège, vous faites le programme du collège et c'est valable pour tous les élèves qu'ils soient en Segpa, en Ulis ou en ordinaire.* »

Cette exigence qui, comme je l'ai déjà souligné dans ma partie théorique, doit caractériser toute démarche inclusive, se concrétise sur le terrain en termes de contenus proposés et de compétences travaillées. Elle est aussi soulignée par le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A qui constate : « *J'ai des élèves qui travaillent sur des supports de cycle trois en sixième et de cycle quatre en cinquième, quatrième et troisième.* » Pour lui, cette

ambition pour les élèves va conduire à une véritable montée en compétences. Il précise : « *Il ne faut pas faire de l'assistantat éducatif. C'est un manque de confiance dans ces élèves.* » Ce directeur illustre son propos en prenant l'exemple de certains élèves de troisième Segpa qui viennent en classe quasiment sans sac et avec un seul crayon dans la poche. Ces élèves ont perdu durant leur scolarité au collège les réflexes scolaires qu'ils avaient généralement en école élémentaire. Ce directeur adjoint chargé de Segpa dénonce « *une espèce de misérabilisme, de cocooning dans une volonté de bien faire* ».

Cette volonté de maintenir un même niveau d'exigence entre les élèves de Segpa et ceux ne bénéficiant pas de l'enseignement adapté est souligné par l'enseignante de SVT du collège A qui déclare : « *J'essaie d'adapter le moins possible au niveau des activités pour qu'ils fassent la même chose que les autres et pour ne pas les exclure à l'intérieur de la classe.* » Il en est de même pour le professeur de mathématiques du collège B qui affirme ne pas avoir baissé son niveau d'exigence avec les élèves pré-orientés en Segpa. Pour ce dernier, les règles doivent être claires pour les élèves inclus : « *Vous avez choisi de venir avec moi donc vous devez respecter mes règles.* » Pour les PLC interviewés dans les collèges A et B, il est hors de question de faire un programme a minima. Il est indispensable de suivre leur programmation et leur progression pour respecter l'égalité avec les autres classes.

La mise en œuvre des démarches inclusives a donc un effet bénéfique sur la montée en compétences des élèves relevant des enseignements adaptés. Comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C : « *À terme, on ne pourra parler d'inclusions que si les PE et les PLC travaillent sur des progressions communes et des supports communs.* » Cette hausse de l'ambition pour des élèves de Segpa s'accompagne dans les trois établissements visités d'une réflexion autour du diplôme national du brevet série professionnelle qui devient un objectif prioritaire de la classe de troisième.

3.2.3.3. Pédagogie et accessibilité

Les pratiques inclusives permettent de proposer des contenus exigeants à des élèves en grande difficulté scolaire pré-orientés ou orientés en Segpa. Pour mener à bien ce projet ambitieux, et garantir une réelle égalité des chances inscrite dans toute démarche inclusive, il est indispensable de changer les pratiques des enseignants et de travailler sur l'accessibilité des apprentissages. Pour le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A, l'enjeu est clair : « *L'inclusion qu'est-ce que c'est ? C'est l'accessibilité pédagogique point. S'il n'y a pas un changement de pratiques pédagogiques évidemment les élèves sont en souffrance.* »

Cette réflexion pédagogique, autour de l'adaptation des supports et/ou des évaluations aux besoins des élèves s'effectue de manière différente suivant les établissements. Dans le

collège A, dans lequel les organisations inclusives sont centrées autour du co-enseignement, le travail de différenciation et d'adaptation s'organise à partir d'une séparation des rôles et des tâches entre les PE et les PLC. Ces derniers, qui enseignent souvent dans d'autres classes du même niveau, préparent leurs progressions et leurs cours en amont des séances (« *pendant l'été* » pour l'enseignante de SVT). Par la suite, quelques jours avant la séance, la PLC envoie son cours à la PE qui va intervenir avec elle. Dans ce binôme, le travail pédagogique de la PE se fait donc généralement à partir des propositions de sa collègue. La PLC de SVT indique : « *Je lui montre les adaptations auxquelles j'ai pensé, elle les modifie ou les valide suivant les cas. Même chose pour les évaluations.* » D'après les interviews réalisées, cette organisation autour d'un PLC qui prépare, corrige, évalue et d'un PE qui va s'appuyer sur sa bonne connaissance des élèves pour réfléchir aux adaptations à proposer est le cas de figure le plus fréquent dans ce collège. Cependant, comme le souligne une des PE : « *Parfois on part des cours que j'ai construits et c'est le PLC qui se greffe dessus pour les adapter.* » Toujours d'après cette enseignante, dans la classe, on retrouve souvent la même organisation avec un PLC qui mène la séance et une PE qui est en soutien et qui prend en charge l'étayage des élèves en difficulté.

Dans le collège B, les deux enseignants ont aussi travaillé d'une façon similaire en se séparant les rôles et en mutualisant leurs compétences. Ils ont échangé à partir du cours proposé par la professeure d'histoire-géographie. Le PE apporte son regard spécialisé : « *Là c'est trop long, là c'est trop court, là on pourrait mettre des images... Je pense que cela l'a intéressée... Elle m'a fourni un matériau et moi je l'ai travaillé, transformé avec le regard adapté et ça, ça lui a plu.* » Ce PE indique de plus que sa collègue PLC a vu tout le bénéfice qu'elle pouvait tirer de ces adaptations pour les élèves en difficulté des autres classes.

Les deux enseignantes du collège C ont travaillé de manière encore plus collective puisqu'elles ont réellement construit ensemble la totalité de leur projet. Ce travail a eu lieu durant la fin de l'année N-1 et durant les grandes vacances. Par la suite, les adaptations nécessaires se sont faites sur des temps informels.

Pour pallier le manque de temps de concertation mis en avant par les enseignants et déjà souligné précédemment, il semble que la réunion de synthèse et de coordination offre un espace privilégié pour réfléchir entre professionnels sur les questions pédagogiques et didactiques. Ainsi, ce temps de réunion obligatoire pour les PE et les PLP de la Segpa semble de plus en plus investi par leurs collègues PLC. Dans le collège A, les PLC participent régulièrement, et ce déjà depuis quelques années, aux réunions de synthèse. Dans les collèges B et C, même si cette participation reste encore minoritaire, les directeurs adjoints en charge de ces deux Segpa notent une évolution très positive. Le directeur adjoint chargé de la Segpa du collège C déclare :

« J'avais arrêté d'inviter les PLC qui ne venaient jamais. Cette année c'est eux qui demandent à venir. » Cette évolution peut s'expliquer par le fait que les PLC perçoivent ces réunions comme bénéfiques pour l'évolution de leur pratique professionnelle. Par exemple, l'enseignante de SVT interviewée considère que « ces réunions sont extrêmement intéressantes, on peut parler de tout, des élèves, de pédagogie, des adaptations... on devrait utiliser nous aussi ce genre de réunions au collège ». Sa collègue de français du collège C va dans le même sens en regrettant le manque de moments dédiés à la pédagogie dans son établissement ; elle déplore notamment que les instances qui pourraient être utilisées dans ce sens (conseil d'enseignement et conseil pédagogique) sont très peu investies par les PLC.

Les réunions de synthèse constituent, notamment dans le collège A, un moment privilégié pour travailler sur la pédagogie et l'accessibilité des apprentissages. Par exemple, dans cet établissement, les PE et les PLC peuvent réfléchir ensemble à l'adaptation d'un support, d'une activité ou d'une évaluation proposés par un enseignant. D'après le directeur adjoint chargé de cette Segpa, pour que les PLC s'investissent dans ce travail il faut que cela soit accessible (« dans leur zone proximale ») et rentable pour eux. Autrement dit, les outils construits doivent être réutilisables avec leurs autres classes et pas trop compliqués à mettre en œuvre. L'objectif, pour ce directeur adjoint chargé de Segpa, est « une diffusion de la culture de l'adaptation ».

La réflexion collective « in situ », à l'intérieur des établissements, sur l'accessibilité pédagogique semble d'autant plus essentielle que les temps de formation institutionnelle sur cette thématique ou sur le thème de l'inclusion sont quasiment absents dans les collèges B et C. Si dans le collège A, l'équipe de direction semble bien mettre en place une politique volontariste de formation, seule la PLC de SVT déclare avoir suivi une formation sur les troubles des apprentissages qui « lui a servi avec les élèves de Segpa ».

3.2.4. Les enjeux liés aux identités professionnelles et au sens donné à l'inclusion

Les résultats présentés ci-dessus ont montré que les organisations inclusives nécessitent un travail en équipe important entre les enseignants et notamment entre les PE et les PLC. Si ce travail collectif est très largement valorisé par les enseignants, il n'est pas sans poser aussi un certain nombre de questions en termes d'identité professionnelle aux enseignants.

Le co-enseignement tel qu'il est mis en place dans le collège A semble interroger la posture et la légitimité des PE. Ainsi, une des deux PE interviewées concède : « Les collègues PLC avec qui je travaille apprécient mon aide mais ils me considèrent plus comme une AVS ++ que comme une enseignante. » Le fait de ne pas participer pleinement (voire pas du tout) à

la construction des séances entraîne des difficultés à se positionner, à trouver sa place en tant qu'enseignante. L'autre professeure des écoles de ce collège confirme le ressenti de sa collègue en soulignant : « *Parfois je me contente de faire la discipline et je n'interviens pas vraiment dans les apprentissages des élèves.* » Le fait que les deux PE de l'établissement soient très jeunes, peu expérimentées et non spécialisées semble accentuer la relation inégale qu'elles entretiennent avec les PLC du collège. Cependant, cet enjeu lié à l'identité professionnelle, à l'utilité même de la présence des PE spécialisés ne concerne pas seulement les jeunes enseignants. Le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A va dans ce sens lorsqu'il déclare que « *la première réaction de l'enseignante spécialisée, qui était excellente et ouverte à tout, ça a été quand j'ai parlé de co-intervention et d'inclusion ça a été, de façon très virulente, attention moi je ne serai pas l'AVS [Auxiliaire de Vie Scolaire] du professeur !* ».

De plus, le travail collectif entre professeurs, surtout s'il comporte des temps de co-enseignement, peut renvoyer à une peur de se dévoiler professionnellement. C'est même le cas pour les enseignantes du collège C, qui se connaissent et se fréquentent pourtant depuis longtemps. L'enseignante de français de cet établissement indique qu'il est difficile « *de se mettre à nu même devant un collègue que l'on connaît bien et que l'on apprécie et en qui on a confiance* ». Parfois cependant, le travail en commun permet aussi aux enseignants de se rassurer sur leurs propres compétences. Dans cette optique, le PE spécialisé du collège B parle « *d'une forme de restauration narcissique, qui permet de soigner une espèce de complexe d'infériorité par rapport aux spécialistes de la discipline* ». Le fait d'observer, d'échanger entre professionnels, d'avoir un retour sur leurs pratiques pédagogiques correspond aux expériences vicariantes qui sont une des sources du développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Concernant les PLC, une des craintes exprimées renvoie à la méconnaissance des collégiens de Segpa. Cette méconnaissance était pour le directeur adjoint chargé de la Segpa A renforcée par un fonctionnement très fermé de la structure qui accentue la peur « *des enfants sauvages* » dont il entendait encore parler au début de sa carrière. Cette appréhension semble en mesure d'être levée avec l'ouverture de la Segpa sur le reste du collège et l'accueil dans les établissements d'une plus grande diversité d'élèves à travers notamment les dispositifs Ulis. Cependant, la principale difficulté soulignée par les PLC est liée à la gestion de la grande difficulté scolaire. La directrice adjointe chargée de Segpa du collège B déclare : « *Parfois les PLC sont désabusés, ils vont dire nous la différenciation pédagogique on en fait mais pas à ce point-là. On ne sait pas faire, je ne suis pas spécialisé je n'ai pas l'habitude.* » La principale du collège A revient sur ce point : « *Les professeurs de collège disent moi les élèves de Segpa,*

je n'arriverai pas à m'en occuper, je leur dis vous avez déjà des élèves à besoins éducatifs particuliers dans vos classes et vous en occupez déjà. » De plus, comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C, le travail avec des élèves en grande difficulté scolaire n'attirera jamais certains PLC qui sont très centrés sur leur discipline mais *« peut séduire des enseignants qui sont intéressés par la pédagogie et par l'idée de travailler avec des élèves en difficulté »*. La directrice adjointe chargée de Segpa du collège B va dans le même sens et constate que *« certains PLC qui travaillent avec les élèves de Segpa sont très contents et redemandent chaque année à travailler avec ces classes »*.

À travers mon enquête, j'ai pu constater que les valeurs de non-discrimination et d'égalité des chances sont partagées par l'ensemble des professionnels interrogés. De même, un large consensus s'établit pour considérer que les pratiques inclusives sont bénéfiques au niveau social, que ce soit pour les élèves de Segpa inclus ou pour les autres élèves du collège. Comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C, *« le regard change quand on mixe les groupes entre les collégiens de Segpa et ceux de l'ordinaire »*. La majorité des enseignants interviewés décrivent des inclusions qui se passent bien, des élèves inclus qui sont valorisés et prennent confiance, qui s'ouvrent sur leurs camarades et nouent des amitiés.

Cependant, ce qui ressort des entretiens menés, c'est aussi le doute sur la plus-value pédagogique, en termes d'apprentissage, des inclusions pour les élèves. Le PE spécialisé du collège B explicite cette difficulté : *« Pour savoir si une inclusion est réussie il faudrait connaître les progrès effectifs réalisés. Est-ce que ça lui a servi au niveau des apprentissages ? Le souci c'est comment on mesure ? Ça paraît impossible ! »* La problématique liée à l'évaluation sur le terrain de l'efficacité des inclusions en termes de progrès des élèves semble importante. Le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C confirme les doutes qu'il perçoit chez les enseignants en constatant : *« Chaque fois que je parle inclusion avec les enseignants du collège c'est, ils sont dans la classe, je ne vois pas ce qu'ils apprennent, je ne vois pas ce qu'ils y font. »* La construction d'indicateurs en termes d'apprentissage semble importante pour montrer la réelle plus-value pédagogique des dynamiques inclusives et convaincre les acteurs sur le terrain. Cependant, comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A : *« La question de l'évaluation est une question très difficile car elle pose la question des indicateurs. Il va falloir qu'on construise ensemble des indicateurs car on ne peut pas se baser que sur du ressenti. »*

4. Rôle du directeur adjoint chargé de Segpa

Dans cette partie, je vais m'intéresser plus précisément au rôle du directeur adjoint chargé de Segpa pour favoriser la mise en œuvre d'inclusions réussies en termes d'apprentissages pour les élèves relevant des enseignements adaptés. Dans cette optique, le directeur adjoint chargé de Segpa va pouvoir mobiliser différentes compétences professionnelles liées :

- au leadership qui permet de construire et de partager du sens pour faire adhérer les équipes pédagogiques aux changements nécessaires aux pratiques inclusives ;
- à son expertise de la grande difficulté scolaire pour favoriser la diffusion d'une culture de l'adaptation au sein de l'établissement ;
- au management pour piloter les équipes et proposer des organisations inclusives pertinentes prenant en compte les contraintes et les ressources de l'établissement.

4.1. Le leadership : faire sens autour des valeurs inclusives

À travers mon enquête, j'ai pu identifier que la mise en œuvre de la démarche inclusive ne pouvait être effective sans changement de pratiques. Cette évolution nécessite notamment pour les enseignants un travail de plus en plus collectif dans le respect de leur liberté pédagogique. J'ai pu faire le constat que ce travail d'équipe est perçu de façon positive par une majorité d'enseignants mais qu'il existe aussi des freins à sa mise en œuvre, comme la nécessité de temps de concertation importants. Les enseignants se trouvent alors face à un dilemme : volonté de travailler collectivement mais aussi crainte de la surcharge de travail induite. Une deuxième évolution essentielle à la mise en œuvre de la politique inclusive concerne la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants pour favoriser l'accessibilité des apprentissages. Cette évolution est nécessaire pour assurer, au-delà de la simple présence avec les autres élèves et donc d'objectifs essentiellement sociaux, des progrès scolaires en termes d'apprentissage pour les élèves inclus. Comme le souligne de façon explicite le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C : « *Si les enseignants ne changent pas leurs pratiques pédagogiques alors les inclusions seront un échec.* » Cette réflexion pédagogique, si elle constitue le cœur du métier d'enseignant, va nécessairement être coûteuse en énergie et en temps pour les professeurs. De plus, les enseignants déjà confrontés à la difficulté scolaire dans leur classe peuvent ressentir un sentiment de découragement face à l'accueil de nouveaux élèves à besoins particuliers.

En se référant à la courbe présentée par Balogun et Hop Hailey (2005)¹², comme toutes personnes exposées à un changement, les enseignants confrontés au virage inclusif, peuvent

¹² Annexe 6 : Le changement vécu par les individus : un essai d'interprétation des étapes possibles de transition.

ressentir dans un premier temps un sentiment de choc puis de rejet. Le directeur adjoint chargé de Segpa va donc devoir anticiper cette phase de rejet inhérente à tout processus de changement pour tenter de le faire accepter puis progressivement intégrer par le professionnel. Dans cette optique, une des compétences essentielles réside dans le leadership scolaire que l'on peut définir comme « *une capacité à peser sur l'action collective* » (Buisson-Fenet, 2015, citée par Rey, 2019, p. 14). Pour construire un projet collectif et faire accepter le changement, il est nécessaire d'entraîner et de persuader et pas seulement de fixer un cadre à travers les textes administratifs. Comme le rappelle de Ketele (2020, cité par Le Monde du 17 novembre 2020) dans l'introduction du numéro d'avril de La Revue internationale d'éducation de Sèvres, « les cadres intermédiaires doivent donner un 'sens' aux réformes, indiquer quelles directions prendre et proposer des valeurs sur lesquelles fonder l'adhésion collective de la communauté éducative ». Le directeur adjoint chargé de Segpa, parce qu'il est directement confronté aux inégalités sociales et économiques de ses élèves, voire à leur stigmatisation, paraît légitime pour présenter et faire partager de façon explicite les valeurs inclusives. C'est en tout cas le parti pris défendu par le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A lorsqu'il affirme : « *Il faut donner du sens à l'engagement des enseignants, il faut s'appuyer sur les valeurs de non-discrimination, d'égalité d'accès et de droit.* » Cet argumentaire qui promeut une Segpa non-ségrégative se déroule notamment lors du discours de rentrée qui est envisagé comme un discours de politique générale. Dans le cadre de l'ambition inclusive définie au niveau national, le directeur adjoint chargé de Segpa apparaît légitime pour agir comme un interprète, un traducteur de cette vision politique ambitieuse auprès des acteurs de terrain que sont les enseignants. Cette phase d'interprétation des prescriptions institutionnelles s'effectue à deux niveaux : « en fabriquant du sens pour soi (sensemaking) et en le faisant partager à d'autres (sensegiving) » (Rey, 2019, p. 15).

Ce rôle de leadership conduit le directeur adjoint chargé de Segpa à s'appuyer sur des valeurs universelles pour faire adhérer les enseignants au projet inclusif de l'établissement dans une vision à long terme. Le directeur doit mener une réflexion et la faire partager en s'interrogeant sur le « quoi ? » et surtout sur le « pourquoi ? ». Cette préoccupation doit permettre de rendre explicites les objectifs assignés à l'inclusion dans l'établissement. Les inclusions visent-elles uniquement la participation sociale des collégiens de Segpa à la vie de l'établissement ou doivent-elles aussi être source d'apprentissages pour ces élèves ? Le fait de s'interroger sur le pourquoi doit permettre une clarification pour sortir du constat effectué par le PE spécialisé de la Segpa du collège B lorsqu'il regrette : « *On est parfois dans une vision utilitariste de l'inclusion, on fait parce qu'il faut faire, sans trop savoir pourquoi.* » La

construction d'objectifs explicites pour des inclusions va permettre aussi de s'interroger sur leurs évaluations de manière plus précise.

Le leadership du directeur adjoint chargé de Segpa peut de plus faciliter le lien entre les enseignants et le chef d'établissement pour donner de la visibilité et de la cohérence au projet inclusif du collège. Le PE spécialisé du collège B regrette : « *Moi je ne parle pas de projet inclusif mais d'actions inclusives. On est plus sur des actions disparates, qui ne concernent que peu de personnes et qui s'inscrivent plus ou moins dans la durée...* ». Le directeur adjoint chargé de Segpa peut participer à la cohérence et à la valorisation de ces « actions inclusives » pour en faire un axe de la politique de l'établissement connu par l'ensemble de la communauté éducative. Dans cette optique, la promotion des pratiques inclusives peut se dérouler lors d'instances comme le conseil d'administration ou le conseil pédagogique. Le conseil d'administration permet d'impliquer l'ensemble de la communauté éducative (notamment les parents d'élèves) alors que le conseil pédagogique concerne plus spécifiquement les équipes pédagogiques du collège.

4.2. Un expert de la grande difficulté scolaire

En s'appuyant sur des valeurs fortes, le directeur adjoint chargé de Segpa a toute sa place à prendre pour donner du sens à l'engagement des enseignants. Il peut aussi les accompagner dans leur changement de pratiques pédagogiques nécessaire à des inclusions réussies pour les apprentissages des élèves.

Tout d'abord, le directeur adjoint chargé de Segpa peut avoir un rôle d'expert, de ressource au sein de l'équipe de direction. En effet, de par son parcours professionnel (souvent ancien PE spécialisé) et sa formation, le directeur adjoint chargé de Segpa semble être l'un des membres les plus légitimes de l'équipe de direction pour traiter les questions pédagogiques liées à la difficulté scolaire. De plus, le chef d'établissement et son adjoint, qui ont bien sûr aussi un rôle sur les questions d'enseignement et d'apprentissage, sont souvent accaparés par des questions administratives liées au fonctionnement du collège. Comme l'indique l'IEN ASH interviewé, le directeur adjoint chargé de Segpa peut être considéré comme « *un conseiller technique sur l'inclusion et la difficulté scolaire auprès du chef d'établissement* ». Son expertise sur ces questions est souvent reconnue par l'équipe de direction. Ainsi la principale du collège C assure : « *Dans tous les collèges où je suis passée comme principale, le directeur de Segpa a toujours été une plus-value pour moi en ce qui concerne les élèves en difficulté.* »

De même, le directeur adjoint chargé de Segpa peut conserver ce rôle d'expert au sein des équipes pédagogiques. Cela peut s'avérer prépondérant dans certains établissements (comme le

collège A) où le directeur adjoint chargé de Segpa et le coordonnateur d'Ulis sont les deux seuls enseignants spécialisés. Dans ce contexte, le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A assume son statut de personne ressource en soulignant : « *On ne peut pas travailler l'accessibilité pédagogique, avoir des instances, des réunions de coordo et puis dire ce n'est pas mon problème. Je me revendique comme une personne ressource au sein de l'établissement au niveau pédagogique.* » Dans les établissements où les enseignants spécialisés sont plus nombreux, ce rôle de personne ressource leur est plus spécifiquement confié. Pour mener à bien cette mission de conseil, la posture du directeur adjoint chargé de Segpa est essentielle, il faut se montrer à l'écoute et disponible mais aussi faire preuve d'humilité. Comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A : « *Il ne s'agit pas de ramener sa science, mais de proposer des outils.* » Dans une même perspective, le directeur adjoint chargé de Segpa peut aussi faciliter l'accès aux ressources (Cap école inclusive, Openscol, Éduscol, Vademecum etc.) permettant de mieux armer pédagogiquement les enseignants.

Dans le domaine pédagogique, le directeur adjoint chargé de Segpa doit, au-delà de son rôle de conseil, s'appuyer sur les compétences des enseignants du collège que ce soient les PE, les PLC ou les PLP. Il va s'agir de créer les conditions favorables au déploiement d'une intelligence collective. Comme le souligne le directeur adjoint chargé de Segpa du collège C : « *Les professeurs ont plein de choses à s'apprendre entre eux.* » Pour cela, le directeur peut organiser des temps et des lieux pour travailler collectivement sur les questions liées à l'accessibilité pédagogique. Les réunions de synthèse et de coordination semblent être des moments propices pour mener à bien ce travail. Ces réunions comprises dans les obligations de service des PE et des PLP de la Segpa semblent de plus en plus investies par les PLC dans les trois collèges concernés par cette enquête, à condition qu'elles leur apportent des réponses pédagogiques concrètes. Il revient donc au directeur adjoint chargé de Segpa d'inviter de manière systématique les PLC à ces réunions et de focaliser le travail sur des questions pédagogiques répondant à des besoins identifiés chez les enseignants. Comme le souligne le directeur adjoint chargé de la Segpa du collège A : « *Les temps de concertation doivent déboucher sur des outils facilement utilisables et transposables, avec des réunions pas trop longues et ciblées.* » L'objectif de ces temps de concertation est de construire collectivement des pratiques pédagogiques communes favorables à l'accessibilité pédagogique des apprentissages. Dans le collège A, ce travail a porté, dans un premier temps, sur des éléments relativement simples comme utiliser une police sans empattement ou un espacement plus large des caractères ou encore réfléchir sur des consignes plus explicites. Toutes ces pratiques peuvent être bénéfiques aux apprentissages de l'ensemble des élèves du collège.

De plus, le directeur adjoint chargé de Segpa va pouvoir s'appuyer sur les PE dans le rôle de personne ressource ou sur des relais parmi les PLC pour diffuser cette culture de l'adaptation et de la différenciation pédagogique. Dans cette optique, le directeur adjoint chargé de Segpa peut inviter les PE à participer davantage aux instances du collège qui traitent des questions pédagogiques comme le conseil pédagogique ou les conseils d'enseignement. Cette participation pourrait, de plus, conduire à la construction de progressions et de programmations communes entre la Segpa et le reste du collège.

En permettant aux enseignants de s'enrichir mutuellement de leurs pratiques pédagogiques respectives, le directeur adjoint chargé de Segpa a un rôle à important à jouer dans la construction d'un collège apprenant pour les enseignants et les élèves.

4.3. Construire une organisation inclusive adaptée au contexte local

Comme le souligne le directeur adjoint de la Segpa du collège A : « *Si on pense fonctionnel tout de suite, c'est des obstacles.* » En effet, le fait de commencer à travailler les inclusions à partir des organisations risque de focaliser les enseignants sur des contraintes liées à l'augmentation de la charge de travail. Il semble donc intéressant, comme je l'ai souligné précédemment, de donner un sens, une direction au projet inclusif avant de réfléchir à sa mise en œuvre concrète. Si ce travail d'argumentation est pour moi prioritaire, il ne peut fonctionner que si les organisations proposées puis mises en place sont pertinentes et cohérentes. C'est ce que souligne l'IEN ASH interviewé qui considère que « *cela ne choque personne qu'un élève de Segpa soit inclus dans des classes ordinaires. Ce qui est difficile, c'est la mise en œuvre.* » Le projet inclusif de l'établissement, aussi clair et partagé soit-il, ne peut pas rester au seul niveau des idées. Il va falloir le concrétiser et donc réfléchir au « comment ? ». Cette réflexion fait appel aux compétences de manager qui s'intéresse à la problématique du « comment faire ? ». D'un point de vue stratégique, il semble important pour le directeur adjoint chargé de Segpa de mener une analyse précise du contexte local de l'établissement pour faire des propositions adaptées. Après avoir été validées par le chef d'établissement, ces propositions pourront être présentées et discutées avec les enseignants, par exemple en conseil pédagogique. Le dialogue avec les équipes pédagogiques est indispensable et doit permettre de responsabiliser les enseignants en leur demandant de faire des propositions. En effet, des organisations mal comprises, qui n'aboutiraient pas à un minimum de consensus, mèneraient inévitablement à un échec du projet inclusif de l'établissement.

J'ai pu faire le constat à travers cette enquête que les collèges visités ont fait des choix différents au niveau des organisations inclusives mises en place. Cette hétérogénéité est permise

par un cadre réglementaire relativement souple qui, tout en marquant une direction claire, laisse des marges de manœuvre en termes d'organisation. Dans ce cadre, il me paraît intéressant pour le directeur adjoint chargé de Segpa d'établir un état des lieux de son établissement dans une perspective inclusive pour pouvoir construire les organisations les plus pertinentes. Cette analyse doit tenir compte, entre autres, de facteurs liés à la dynamique inclusive (présente ou pas), aux élèves (effectif des classes de Segpa et du reste du collège, compétences, élèves en situation de handicap...), aux caractéristiques des équipes enseignantes (PE spécialisés ou non, PLC qui ont l'habitude de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, ouverts au travail en équipe et attentifs aux innovations pédagogiques...), à la volonté du chef d'établissement (place qu'il accorde à la politique inclusive de son établissement) et aux caractéristiques plus générales du collège (Réseau d'éducation prioritaire, Réseau d'éducation prioritaire renforcé, population socialement favorisée). À partir de cette analyse, le directeur adjoint chargé de Segpa va pouvoir effectuer des choix parmi l'éventail des organisations permises par les textes. Chaque organisation offre des avantages et des inconvénients spécifiques. Ainsi, l'organisation en classe de référence constitue sans doute l'organisation « la plus inclusive » puisque les élèves bénéficiant des enseignements adaptés sont scolarisés à temps complet dans une classe de référence avec d'autres élèves du collège. Cette organisation est la plus en phase avec les valeurs d'égalité des chances et de non-discrimination qui caractérisent la démarche inclusive. De plus, par les temps de co-enseignement qu'elle induit, elle s'avère très profitable pour la mutualisation des compétences des enseignants et donc pour leur formation. Cependant, cette modalité inclusive semble grandement dépendante du nombre d'élèves bénéficiant de la Segpa et des effectifs des autres classes du collège. Ainsi, dans mon département d'exercice, depuis quelques années, les effectifs des classes de Segpa oscillent entre 12 et 16 élèves par classe (entre 26 et 27 pour les autres classes de collège hors éducation prioritaire) ce qui peut expliquer en partie qu'aucune Segpa n'y fonctionne en classe de référence. Dans ce contexte, les effectifs des classes de référence ainsi formées se situeraient autour de 30 élèves, avec en plus relativement peu d'heures en co-enseignement PE-PLC. Ces conditions ne sont pas favorables à l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire orientés en Segpa. L'utilisation de parcours individualisés (inclusion individuelle) interroge au niveau du principe même de l'inclusion puisqu'il ne concerne que peu d'élèves (de 1 à 3) et que ces inclusions peuvent être remises en cause à tout moment. Avec ce fonctionnement, comme le souligne Benoit (2014, p. 287), les élèves quittent leur « port d'attache » c'est-à-dire la classe de Segpa pour s'engager dans un « voyage intégratif » qui peut s'arrêter à tout moment en cas de problème. Le fonctionnement du collège B avec des mises en barrette sur trois

matières offre une souplesse intéressante puisqu'il autorise à la fois des inclusions individuelles permettant à l'élève de construire un parcours personnalisé et un travail en groupes mixtes autour de projets ou en groupes de besoins. Cette organisation couplée à des progressions communes entre les PE et les PLC pourrait permettre de travailler sur des séquences complètes et donc être favorable à la montée en compétences des élèves bénéficiant de la Segpa qui travailleraient sur les mêmes compétences de cycle 3 ou de cycle 4 et sur les mêmes supports que les autres élèves du collège. Cependant cette organisation, très contraignante pour la construction des emplois du temps est très dépendante des enseignants qui la font vivre. À travers mes entretiens, j'ai pu aussi identifier la volonté, notamment chez les directeurs adjoints chargés de Segpa, de ne pas limiter la dynamique inclusive à la classe de sixième mais de toucher l'ensemble des niveaux du collège. Dans cette optique et même si les contraintes horaires pour les élèves de troisième Segpa laissent peu de marge de manœuvre, le travail autour du diplôme national du brevet série professionnelle semble être une occasion de travailler les inclusions pour les élèves de ce niveau. C'est en tout cas le souhait dans les trois collèges visités.

Quelles que soient les organisations choisies, une des difficultés réside dans le manque ou la mauvaise utilisation de moyens humains (en heures d'enseignement) nécessaires pour mettre en œuvre le projet inclusif dans des conditions optimales. L'IEN ASH interviewé regrette : *« Les heures qui pourraient servir à mettre en œuvre la politique inclusive sont utilisées pour autre chose. Les heures sont octroyées pour faire ça mais elles ne sont pas fléchées, donc cela dépend de la volonté du chef d'établissement. »* Un des enjeux va donc être pour le directeur adjoint chargé de Segpa d'argumenter auprès du chef d'établissement pour, au moment de la ventilation de la dotation horaire globale (DHG), peser dans les débats et l'inciter à donner des moyens horaires permettant de faire fonctionner les inclusions dans de bonnes conditions. Le travail de persuasion du directeur adjoint chargé de Segpa auprès du chef d'établissement doit contribuer à installer la politique inclusive comme un axe fort de l'établissement et d'octroyer des moyens à cette politique. Comme le souligne la principale du collège A : *« Si le projet d'établissement c'est inclusion et donc la prise en charge de la difficulté scolaire des élèves. On va mettre les moyens en face qu'il faut. Il va falloir prioriser faire des choix, on ne peut pas tout faire. C'est-à-dire renoncer sur certaines choses. »*

Conclusion

Une « École inclusive » pour les élèves bénéficiant de la Segpa au collège est le leitmotiv qui a guidé la recherche théorique et le travail d'enquête que j'ai mené dans trois établissements d'Ile-de-France. Ce travail m'a permis de percevoir le rôle essentiel du directeur adjoint chargé de Segpa dans la mise en œuvre du virage inclusif qui concerne l'ensemble du système scolaire français et qui vise l'avènement d'une société plus inclusive.

Aucune des propositions présentées dans ce mémoire ne peut être considérée comme ayant une valeur générale tant les contextes et les situations (caractéristiques des collèges, des personnels ou du public accueilli...) sont variés et tant l'échantillon étudié est peu représentatif. Cependant, même si elles sont mises en œuvre de manière hétérogène dans les collèges visités, les hypothèses formulées dans ce mémoire semblent dans l'ensemble se vérifier. Dans tous les cas, c'est dans le quotidien de son action, au sein de l'équipe de direction et en lien étroit avec l'ensemble des enseignants du collège (PE, PLC et PLP) que le directeur adjoint chargé de Segpa va pouvoir favoriser des inclusions réussies pour les élèves bénéficiant de la Segpa. Ce rôle central du directeur adjoint chargé de Segpa peut être formalisé autour du triptyque : convaincre pour donner du sens au changement, favoriser et piloter les mutations de pratique et d'organisation et faire preuve d'expertise dans le traitement de la grande difficulté scolaire au collège. C'est en articulant ces trois dimensions que le directeur adjoint chargé de Segpa pourra, au sein de l'équipe de direction, apporter une plus-value dans l'établissement dans lequel il exerce.

À travers les entretiens menés sur le terrain, j'ai fait le constat que la fonction de directeur adjoint chargé de Segpa était largement appréciée par les différents personnels. J'ai pu identifier qu'en plus de la disponibilité et de l'écoute, dont font généralement preuve les directeurs adjoints chargé de Segpa, c'est la dimension pédagogique qui est souvent mise en avant et plébiscitée par les enseignants et les chefs d'établissement interrogés. Ce rôle paraît d'autant plus important qu'il fait écho à une des données essentielles de mon travail d'enquête qui montre que les enjeux pédagogiques sont prépondérants dans la mise en œuvre d'inclusions réussies et d'une scolarisation de qualité pour tous les collégiens de Segpa. De mon point de vue, le directeur adjoint chargé de Segpa gagnerait à s'emparer des questions de différenciation pédagogique, d'accessibilité des apprentissages pour travailler à une réelle égalité des chances permettant de remédier aux inégalités entre élèves, qu'elles soient d'origine sociale ou liées à une situation de handicap par exemple. Cette scolarisation de qualité qui fait rimer bienveillance et exigence doit permettre à tous de bénéficier des adaptations et des aménagements nécessaires,

leur permettant de développer tout leur potentiel au niveau scolaire, psychologique et social en vue d'une meilleure inclusion dans la société. En constituant, avec ses équipes et notamment les professeurs spécialisés, un pôle ressource au niveau pédagogique, le directeur adjoint chargé de Segpa va pouvoir participer au développement des compétences professionnelles de tous les enseignants et à la diffusion d'une culture de l'adaptation favorable à la construction d'un collège apprenant.

Mon travail d'enquête m'a de plus permis de percevoir le rôle essentiel du directeur adjoint chargé de Segpa dans l'accompagnement des changements d'organisation et de pratiques professionnelles induits par les réformes du système éducatif. Dans cette optique, le directeur adjoint chargé de Segpa développera une posture et un positionnement adéquats : comprendre les équilibres fragiles entre les différentes équipes, repérer et valoriser les compétences de chacun, fédérer malgré les résistances, être dans une attitude d'écoute pour mener un dialogue constructif tout en étant capable de fixer un horizon précis à partir d'objectifs prioritaires. Ces éléments mobilisés au quotidien constituent un enjeu professionnel pour lever les obstacles et favoriser le travail en équipe entre les personnels.

Enfin, je souhaite souligner qu'à l'avenir, il serait pertinent de compléter les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire par des entretiens de parents d'élèves et d'élèves pré-orientés ou orientés en Segpa pour connaître leurs attentes, leurs espoirs voire leurs craintes sur le virage inclusif. Car c'est bien à travers l'alliance et l'adhésion de l'ensemble de la communauté éducative qu'une scolarisation inclusive de qualité pourra progressivement se construire dans les établissements scolaires français.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2014). Conclusions de la première journée. In UNESCO (Ed.), *L'Éducation inclusive : une formation à inventer* (pp. 72–75). Actes du colloque international, UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013. <https://unesco.delegfrance.org/L-Education-inclusive-une-formation-a-inventer-2516>
- Audouze, J. (2014). Allocution d'ouverture. In UNESCO (Ed.), *L'Éducation inclusive : une formation à inventer* (pp. 12–14). Actes du colloque international, UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013. <https://unesco.delegfrance.org/L-Education-inclusive-une-formation-a-inventer-2516>
- Benoit, H. (2014, mars). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et psychanalyse. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Comité nationale d'évaluation du système scolaire. (2017, mars). *Conférence du consensus. Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves. Recommandations du jury*.
- Comité national de suivi. (2015, septembre). *Rapport sur le suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Caisse nationale de la solidarité pour l'autonomie. (2011). *Mots-clés de l'aide à l'autonomie*. https://www.cnsa.fr/documentation/Mots-cles_Accessibilite2011_27-04_BD.pdf
- Delaubier, J.-P., & Saurat, G. (2013, novembre). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire [Rapport n° 2013-095]. Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Desprez, J.-M., & Abraham, B. (2018, juillet). *Bilan des Segpa* [Rapport n° 2018-076]. Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (2007, mars). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006*. Les dossiers Enseignement scolaire n° 182. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (2019, juin). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du collège ?* Note d'information, n° 19.23. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Fougeyrollas, P. (2010, septembre 28). *Modèle social du handicap et inégalités : quels enjeux ?* [Communication orale]. 3^e journées européennes de l'EHESP « Santé publique, précarité et handicap », Maison de l'UNESCO, Paris. <https://www.ehesp.fr/wp-content/uploads/2010/10/Unesco-PFougeyrollas-4.pdf>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Èrès.
- Garel, J.-P. (2012). La part idéale de l'intégration. In R. Compte, G. Bui-Xuan, J. Mikulovic. *Sport adapté, handicap et santé*. (pp. 403–418). Edition AFRAPS.
- Gélinas Proulx, A., & Dionne, E. (2010). Compte rendu de [Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2^e édition). Paris : Armand Colin]. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127–131.
- Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2016). *Les mécanismes de la concertation dans les établissements publics et privés sous contrat* [Rapport n° 2016-055]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2019). *Rapport 2019 annuel des inspections générales. L'autonomie des établissements scolaires*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Le Monde. (2020, novembre 17). *Les réformes de l'éducation se font aussi, et surtout, par le milieu*. <https://educfrance.org/les-reformes-de-leducation-se-font-aussi-et-surtout-par-le-milieu-le-monde/>
- Marteddu, S. (2018). *Ces collégiens de Segpa*. L'Harmattan.

- Masson, J. (2011). *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnel et intérêt : quel impact sur les résultats scolaires des élèves de l'école primaire ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Pelgrims, G., & Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 73–97). Éditions de l'INSHEA.
- Pelgrims, G., & Perez, J.-M. (2016). L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 179–189). Éditions de l'INSHEA.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219–230.
- Prévos, A., & Plaisance, E. (2013). Introduction. In UNESCO (Ed.), *L'Éducation inclusive : une formation à inventer* (pp. 5–6). Actes du colloque international, UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013. <https://unesco.delegfrance.org/L-Education-inclusive-une-formation-a-inventer-2516>
- Ramel, S. (2016, octobre). *Les dys et l'éducation inclusive*. Conférence donnée lors de la dixième journée de dys de Lyon en 2016. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1PVr74-tnsU>
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47–75.
- Rey, O. (2019, février). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 128.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 152, 19–27.
- Thomazet, S. (2013). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Acte du Colloque international, UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013.
- UNESCO. (1990, mars). *Déclaration mondiale pour l'éducation pour tous. Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande.
- UNESCO. (1994, juin). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne.

Textes officiels

- Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Circulaire relative aux Segpa n° 2015-176 du 28 octobre 2015 (BOEN n° 40 du 29 octobre 2015).
- Circulaire de rentrée 2016, n° 2016-058 du 13 avril 2016 (BOEN n° 15 du 14 avril 2016).

Table des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif auprès des professeurs des écoles et des professeurs de lycée et de collège intervenant en Segpa

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif auprès des chefs d'établissement

Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif auprès de l'Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

Annexe 4 : Retranscription complète de l'entretien avec le directeur adjoint chargé de Segpa du collège A

Annexe 5 : Tableau des organisations inclusives des trois collèges visités

Annexe 6 : Le changement vécu par les individus : un essai d'interprétation des étapes possibles de transition. D'après Balogun, J., & Hope Hailey, J. (2005). *Stratégies du changement*, Pearson éditions (mise en page d'après J.-M. Manton, INSHEA)

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif auprès des professeurs des écoles et des professeurs de lycée et de collègue intervenant en Segpa

Ce que je cherche à savoir	Question initiale	Questions de relance éventuelles
Je cherche à connaître les enseignants en leur demandant de se présenter professionnellement.	Pouvez-vous vous présenter professionnellement ?	Corps d'appartenance, ancienneté dans la profession et dans l'établissement, niveaux et disciplines enseignés ?
Je vais chercher à connaître les organisations inclusives auxquelles les enseignants participent.	Vous participez à la mise en place d'inclusions entre les collégiens de Segpa et leurs camarades des autres classes du collège, pouvez-vous me les présenter plus précisément ?	Quels sont les principaux objectifs poursuivis autour de ces inclusions ? Quelles modalités, quelles organisations avez-vous choisies pour inclure les élèves de Segpa ? Pourquoi ? Si des temps de co-intervention ou de co-enseignement existent, comment vous organisez-vous ? Selon vous, qu'est-ce qui pourrait caractériser une inclusion réussie pour les élèves de Segpa ?
Je vais chercher à identifier les principaux freins et les principales attentes, repérés par les enseignants pour mettre en œuvre les démarches inclusives entre la Segpa et le collège.	Existe-t-il selon vous des freins à la mise en place de ces inclusions ? Si oui, quels en sont les principaux ?	Qu'est-ce qui pourrait faciliter la préparation et l'évaluation des temps d'enseignement durant lesquels les élèves de Segpa sont inclus ?
Je vais chercher à identifier ici les espaces permettant aux enseignants de travailler autour de leurs pratiques pédagogiques.	Existont-ils des moments et des outils mis à votre disposition par l'établissement pour travailler au niveau pédagogique et didactique sur	Selon vous, cette réflexion autour de la pédagogie (différenciée) et de la prise en compte des besoins des élèves peut-elle s'avérer profitable pour l'ensemble des élèves en grande difficulté scolaire de vos classes ? Pourquoi ?

	<p>les questions liées à la démarche inclusive ?</p> <p>Si oui, lesquels ?</p>	
<p>Je cherche ici à identifier, chez les enseignants, des besoins et des attentes en termes de travail collectif et de formations leur permettant d'aborder les temps d'inclusion de manière plus sereine et efficace.</p>	<p>Selon vous, le travail d'équipe entre enseignants, notamment entre les professeurs des écoles et les professeurs de lycée et de collège, est-il nécessaire pour mettre en œuvre une politique inclusive à l'intérieur de l'établissement ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Le travail en équipe, entre enseignants, vous a-t-il été bénéfique au niveau de vos pratiques professionnelles ? Si oui, de quelle manière ?</p> <p>Avez-vous pu bénéficier, ces dernières années, de formations en lien avec les pratiques inclusives ?</p> <p>Ces formations vous ont-elles été bénéfiques pour l'évolution de vos pratiques ?</p>
<p>Je cherche ici à connaître les attentes des enseignants par rapport à l'équipe de direction et notamment du directeur adjoint chargé de Segpa pour faciliter la dynamique inclusive au sein de l'établissement.</p>	<p>L'équipe de direction vous accompagne-t-elle dans la mise en œuvre des démarches inclusives entre la Segpa et le collège ? De quelle manière ?</p>	<p>Qu'attendez-vous de l'équipe de direction et notamment du directeur adjoint chargé de Segpa, pour qu'ils vous aident davantage dans la mise en œuvre de la dynamique inclusive ?</p>
<p>Ouverture</p>	<p>Y-a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?</p>	

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif auprès des chefs d'établissements

Ce que je cherche à savoir	Question initiale	Questions de relance éventuelles
Je permets ici au principal de me présenter brièvement son collège et je tente d'identifier le « degré d'intégration » de la Segpa au sein de l'établissement.	Pouvez-vous me présenter les principales caractéristiques de votre collège ?	Effectifs, catégories socio-culturelles des élèves, dispositifs, principales caractéristiques des enseignants, réussite aux examens ? Quels sont les axes du projet d'établissement ? Les termes du contrat d'objectif ? Considérez-vous que la Segpa et ses élèves sont bien intégrés au collège ? Pourquoi selon vous ?
Je cherche ici à connaître la politique de l'établissement quant à l'inclusion des élèves bénéficiant de la Segpa avec leur camarade du collège dit ordinaire.	Existe-t-il une dynamique inclusive entre la Segpa et le collège dans votre établissement ? Si oui, comment se manifeste-t-elle ?	Avez-vous mis en œuvre des outils permettant de faciliter les temps d'inclusion des élèves de Segpa ? Si oui, lesquels ? (DHG, emploi du temps...) Selon vous, à quelles conditions l'inclusion peut-elle être bénéfique pour les apprentissages des élèves de Segpa ? Selon vous, la dynamique inclusive entre la Segpa et le collège peut-elle être favorable à la lutte contre la grande difficulté scolaire pour l'ensemble des élèves de votre établissement ?
Je cherche ici à identifier les stratégies mises en œuvre par le principal pour engager et piloter cette dynamique inclusive chez des enseignants parfois peu motivés et/ou inquiets.	Dans cette politique inclusive, quel est votre rôle, en tant que chef d'établissement, dans le pilotage des équipes pédagogiques ?	D'après vous, quelles sont les principales attentes, ou les craintes, chez les enseignants dans la mise en œuvre des démarches inclusives au collège ? Avez-vous mis en place des stratégies pour rassurer et motiver les enseignants ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

<p>Je cherche à identifier ici les stratégies utilisées par le principal pour favoriser le travail collectif entre enseignants autour de questions pédagogiques et didactiques.</p>	<p>Existe-t-il des dispositifs mis en place pour favoriser le travail d'équipe entre enseignants ?</p>	<p>Dans votre établissement, les enseignants peuvent-ils échanger pour mutualiser et améliorer leurs pratiques pédagogiques et didactiques ? Si oui, dans quels lieux et à quels moments ?</p>
<p>Je cherche à identifier ici la politique mise en œuvre dans l'établissement pour proposer et organiser des temps de formation pour les enseignants autour des thématiques liées à la démarche inclusive et à la lutte contre la grande difficulté scolaire.</p>	<p>Existe-t-il dans votre établissement une politique de formation continue, liée aux démarches inclusives et à la lutte contre la grande difficulté scolaire ? Si oui, laquelle ?</p>	<p>Avez-vous organisé des stages d'établissements sur des thématiques liées à l'inclusion scolaire ces dernières années ?</p>
<p>Je cherche à identifier les rôles respectifs du principal et du directeur adjoint chargé de Segpa dans la définition et la mise en œuvre de la politique inclusive de l'établissement.</p>	<p>En tant que chef d'établissement, comment voyez-vous votre rôle dans la définition et la mise en œuvre de la politique inclusive du collège ?</p>	<p>Comment vous organisez-vous avec le directeur adjoint chargé de Segpa dans le pilotage de la politique inclusive entre la Segpa et le collège ?</p>
<p>Ouverture</p>	<p>Y-a-t-il un élément sur lequel vous voudriez revenir ou souhaitez-vous ajouter quelque chose pour conclure notre entretien ?</p>	

Annexe 3 : Guide d'entretien semi directif auprès de l'Inspecteur chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

Ce que je cherche à savoir	Question initiale	Questions de relance éventuelles
Je vais chercher à connaître les grands axes de la politique académique et départementale pour la Segpa.	Pourriez-vous me présenter votre circonscription ? Quelles sont ces principales caractéristiques ?	Quels sont actuellement les grands axes de la politique académique et départementale relative à la Segpa ? Quels sont les objectifs principaux de cette politique relative à la Segpa ? La construction d'une Segpa plus inclusive est-il un objectif prioritaire de votre département ? Pourquoi ?
Je veux chercher à mieux cerner le sens de la politique inclusive concernant les Segpa dans le département.	Quelle lecture avez-vous faite de la circulaire du 28 octobre 2015 qui présente la Segpa comme « une structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves » ?	Selon vous, qu'est-ce qui pourrait caractériser une « inclusion réussie » pour un élève de Segpa ? À votre avis, en quoi les dynamiques inclusives entre la Segpa et le collège peuvent-elles avoir un effet bénéfique sur le traitement de la grande difficulté scolaire pour l'ensemble des élèves de ces établissements ?
Je veux chercher à faire un état des lieux des différentes modalités d'organisation inclusive développées dans les Segpa du département. Je souhaite aussi connaître les obstacles et leviers identifiés au niveau départemental par l'Inspecteur ASH.	D'après ce que vous avez pu observer dans les établissements, avec quelles réalités et suivant quelles modalités cette Segpa plus inclusive est-elle effectivement mise en place dans les différents collèges du département ?	Quelles résistances, quelles difficultés avez-vous pu observer de la part des équipes (direction et enseignants) dans les établissements ? Quels leviers, quelles stratégies pouvez-vous actionner pour favoriser les démarches inclusives dans les collèges ?
Je cherche à identifier le rôle des principaux acteurs	Qui sont vos principaux partenaires pour la promotion et	Quel est, selon vous, le rôle particulier du directeur adjoint chargé de Segpa pour favoriser cette démarche inclusive ?

<p>pouvant favoriser ou freiner la mise en œuvre des démarches inclusives.</p>	<p>la mise en œuvre de la démarche inclusive dans les établissements ? Comment pouvez-vous les atteindre et les sensibiliser ?</p>	
<p>Je cherche à connaître, notamment à travers la politique de formation proposée, la stratégie de l'inspection pour permettre un développement des compétences professionnels des enseignants.</p>	<p>Comment pouvez-vous agir pour permettre aux enseignants de développer leurs compétences professionnelles et favoriser ainsi les dynamiques inclusives et la lutte contre la difficulté scolaire au sein des établissements ?</p>	<p>Organisez-vous au niveau départemental des formations spécifiques, liées à l'inclusion ou à la lutte contre la difficulté scolaire ? Si oui, sous quelle forme ? Quels leviers pouvez-vous actionner pour favoriser le travail d'équipe entre enseignants et notamment entre les professeurs des écoles et les professeurs de lycée et de collège ?</p>
<p>Ouverture</p>	<p>Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?</p>	<p>Y-a-t-il une question que je ne vous ai pas posée ou un point sur lequel vous voudriez revenir pour terminer cet entretien ?</p>

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien du directeur adjoint chargé de Segpa du collège A

1. Pouvez-vous me présenter votre collège et votre Segpa ?

Dans le collège il y a 29 divisions avec 740 élèves pour une capacité d'environ 650. Ils sont correctement répartis entre sur tous les niveaux le collège. On attend 40 élèves en plus l'année prochaine, d'où un projet de construction d'un troisième collège sur la ville. On est en REP le collège recrute sur quatre quartiers qui relèvent du politique de la ville. La politique de la ville c'est quand le revenu médian est inférieur à 1200 € et donc il y a des subventions politiques de la ville. Il recrute sur les secteurs les plus fragiles de la ville. Il y a une très forte poussée démographique due à l'arrivée du tramway et un prix de l'immobilier qui est moins cher pour les personnes des [REDACTED]. C'est une ville qui se construit, il y a 30 000 habitants, il y a 10 ans il y en avait 20 000. Une très forte pression sur les écoles et collèges. Avec un projet de construction d'un troisième collège dont ils ne connaissent pas le lieu. On sait que ça met cinq ans à se construire donc grosses interrogations là-dessus. L'autre collège de la ville n'a pas de Segpa. Problématique de trafic de drogue qui a été mise en avant par le commissariat de [nom de la ville]. Ce n'est pas une problématique que l'on constate à l'intérieur de l'établissement.

Dans le collège, on a au niveau des indicateurs, un dispositif Ulis TFC et une Segpa 64 de 45 élèves. Il y a une baisse des effectifs en sixième depuis deux ans. Sur le bassin de [nom de la ville]. C'est le bassin où il y a le plus de refus de famille. Il y a 14% de besoins éducatifs particuliers dans l'établissement si l'on comptabilise les PPS les PAP etc. 14%, c'est énorme il y a une centaine de gamins qui ont des besoins éducatifs particuliers. On a 34 projets personnalisés de scolarisation dont six en Segpa.

Concernant la Segpa : trois professeurs des écoles qui ne sont pas spécialisés avec une personne pour qui c'est la quatrième année d'enseignement, une autre personne pour qui c'est la deuxième année d'enseignement T2, mais qui était dans une autre Segpa l'année dernière. Et enfin une troisième personne qui vient d'arriver et qui découvre le collège mais qui a fait 10 ans d'école élémentaire. C'est la première année où on a trois personnes non spécialisées mais plutôt volontaires pour travailler en Segpa.

Au niveau des PLP, on a on a quelqu'un qui est là depuis l'an dernier sur le champ habitat qui a une grosse expérience de la Segpa, et on a un professeur de vente titulaire depuis cette année qui vient de lycée professionnel et qui découvre le public Segpa. Sur l'équipe restreinte de la Segpa, il y a quatre personnes qui sont complètement nouvelles. Il y a un gros turnover au niveau de la Segpa puisque quand je suis arrivé il y a quatre ans on avait deux enseignants spécialisés en professeurs des écoles, un professeur de lycée professionnel qui était là depuis 20 ans, et un autre PLP qui était là depuis 25 ans et qui est parti à la retraite. On a eu un turnover pour plein de raisons différentes mais qui a été lié à l'évolution de la Segpa. La mise en place de la Segpa inclusive explique le turnover de la Segpa en grande partie. Pour la direction, il y a une nouvelle adjointe et une nouvelle principale.

La salle des profs, est une salle des profs accueillante pour les élèves, l'inclusion des élèves d'Upeaa ou d'Ulis se faisait déjà. On a désormais depuis cette année un coordonnateur d'Ulis qui est là depuis trois ans et qui vient d'obtenir son Cappei. Nous n'avons que deux personnes spécialisées dans l'établissement, moi et le coordo Ulis.

Par contre quand je suis arrivé le collège était séparé en deux, avec un bâtiment principal et un bâtiment annexe avec le couloir de la Segpa. Mon bureau était là-bas avec les trois classes des professeurs des écoles le plateau technique vente au-dessus et le plateau technique habitat plus loin dans la cour. Casser la géographie du collège a été un premier objectif d'emblée. On

avait le couloir de la Segpa, c'est comme ça que tous les élèves et les enseignants l'appelaient. Il y avait un pôle Segpa géographiquement identifié, c'est-à-dire géographiquement discriminé. Avec notamment une volonté des enseignants spécialisés de rester dans ce lieu. Les résistances étaient plutôt du côté des enseignants spécialisés.

2. Selon vous, votre Segpa est-elle bien intégrée au reste du collège ? Si oui, comment cela se manifeste-t-il ?

C'est une question qui est paradoxale. Qui dit structure dit frein à l'intégration. On est sur un combat d'arrière-garde et un archaïsme. Tant qu'on aura l'appellation structure on ne peut parler que l'intégration, moi ce que j'essaie d'obtenir c'est quelque part une disparition de la structure. Pas en termes de moyens. Ce serait plutôt un effacement de la structure plutôt qu'une disparition pour qu'il y ait une véritable inclusion au sein du collège. On a des indicateurs au niveau de la participation, participation sociale en référence à 2005, on peut prendre le taux de participation à l'As [Association sportive], à la chorale, au FSE [foyer socio-éducatif]. Ce qui est intéressant aussi c'est le sentiment d'appartenance des élèves. On a un élève au CVC [conseil de la vie collégienne]. Les parents d'élèves élus assistent à tous les conseils de classe.

3. Les professeurs de lycée et de collège participent-ils aux réunions de synthèse et de coordination ? Si oui, dans quelle mesure ?

D'une manière générale, il n'y a pas de résistance à la venue aux réunions. Il n'y a plus ces résistances « on est payé on n'est pas payé », en fait on est passé au-delà. Quand j'ai fait une réunion sur le co-enseignement tout le monde était présent en début d'année. Réunion sur la classe de cinquième tous les enseignants étaient présents. Tout le monde a compris qu'il y avait besoin d'échanger. À mon avis il ne faut pas multiplier ces réunions. L'année dernière on avait mis en place des réunions pédagogiques pour travailler sur un support commun pour les évaluations notamment. Cette année on travaille plus sur le suivi des élèves pour élaborer un document commun pour la synthèse élève parce qu'on n'a pas de document formalisé et je ne veux pas faire de synthèses élèves qui soient de l'ordre du café du commerce. J'attends les conseils de classe pour voir les besoins, le premier trimestre est toujours une période d'observation. Pour les sixièmes c'est à l'issue du conseil de classe qu'une fois par période je les rencontre individuellement pour faire un point sur leur scolarité et se fixer des objectifs. La synthèse suivie des élèves de sixième se fait après le conseil de classe pour avoir plus d'éléments. Il n'y a pas de support pour le suivi des élèves au niveau départemental alors qu'il existe un modèle de projet individualisé de formation dans le 93. Comment arriver à un document qui soit lisible par tous que tout le monde puisse remplir enseignants spécialisés ou non ? Et puis quelque chose qui ne demande pas trop de temps. Pour une synthèse élève il faut que ce soit le professeur principal qui présente. Je veux la présence de l'élève à la synthèse élève.

L'idée c'est que la synthèse élève soit vraiment un moment qui dure une vingtaine de minutes et qui se prépare en amont. Pas de tour de table où finalement on a que le comportement. Il faut une entrée pédagogique avec l'idée que ça se finalise par un contrat avec l'élève avec un objectif à court terme. Les PLC participent aux synthèses quand ils sont concernés. Les comptes rendus de synthèse sont renvoyés à chaque prof de classe et ceux qui travaillent en Segpa et au CPE [Conseiller principal d'éducation]. Il est important de cibler qui on invite.

4. *Quelle est la politique de l'établissement quant à l'inclusion des collégiens de Segpa avec les autres élèves du collège ?*

Le projet de fonctionnement Segpa est clair c'est une égalité d'accès pour tous. Deux objectifs : l'égalité d'accès et comment on fait de l'établissement un établissement apprenant un établissement formateur ? Partie organisationnelle partie pédagogique.

Sur le fonctionnement de la Segpa aujourd'hui... On a une Segpa, enfin moi je dis un collège, moi je ne dis jamais que la Segpa est inclusive, car c'est le collège qui est inclusif. Je ne parle même pas de sixième inclusive car on ne parle jamais de sixième inclusive quand il s'agit de gamins d'Ulis. On en parle quand il s'agit des gamins de Segpa ce qui contribue à pointer du doigt, quelque part à discriminer. En fait le but était d'arriver avec un truc un petit peu cohérent avec l'Ulis, l'Upeaa.

Sur le fonctionnement de la Segpa, on essaie d'avoir un fonctionnement inclusif. Sur le département il y a 29 Segpa, on est la seule du département à fonctionner de la sorte. Les sixièmes et cinquièmes sont complètement inclus, ils ont une classe de référence. L'inclusion a été travaillée depuis trois ans. Sixième et cinquième complètement inclus au sein d'une seule classe. Il faut savoir que l'organisation a fait débat moi je n'aurais pas fait cette organisation il y a deux ans nous n'avions pas cette organisation. Il y avait une organisation inclusive mais ce n'était pas celle-là. L'organisation est la suivante : en sixième 10 élèves pré-orientés, au sein d'une classe de 26 élèves avec du co-enseignement en Français, Math, Histoire, EPS et Sciences. Soit des dédoublements en anglais. En anglais les horaires obligatoires c'est 4 heures avec une heure en classe entière et trois heures en demi groupe. Il n'y a que l'art plastique et la musique où il n'y a pas de co-enseignement. Une classe entière avec un seul enseignant.

En cinquième, même chose donc Français, Math, Histoire, Sciences et EPS co-enseignement. Anglais dédoublements sur trois heures d'anglais une heure en classe entière et deux heures en demi-groupes. Pareil en art plastique et en musique un enseignant pour toute la classe. La seule fois où il y a un regroupement en Segpa c'est le module d'aide spécifique quand les autres ont espagnol. Il y a un alignement module spécifique et espagnol.

Sur les autres niveaux on fonctionne par parcours individualisé ce que l'on appelle à tort les inclusions individuelles. J'en fais peu, c'est un point d'appui au départ, mais j'en fais peu parce que ça aboutit à des emplois du temps qui n'ont pas de sens. Des heures supplémentaires pour les élèves, il y en a qui se retrouvent à faire six heures de maths c'est n'importe quoi. On peut dire il faut y penser avant mais il y a assez de contraintes dans la constitution des emplois du temps pour faire un truc pour un éventuel parcours individualisé qui va peut-être s'arrêter parce que le gamin n'arrive pas à suivre ou le professeur n'en veut plus.

Les organisations varient en fonction des ressources de l'établissement. Avoir un dispositif c'est disposer d'une personne capable de faire de la remédiation c'est-à-dire avoir un enseignant spécialisé. Pas de dispositif cette année avec trois professeurs des écoles non spécialisés. Travailler en dispositif est en discussion avec la principale pour l'année prochaine.

Cette année on fonctionne beaucoup en co-enseignement. Le co-enseignement est toujours un PLC et un PE. Quatrième et troisième il faut savoir qu'ils sont inclus en EPS en groupe mixte. L'année dernière il y avait la musique. Cette année je ne l'ai pas eue par rapport à la DHG. Sur les matières où on développe des compétences sociales comme l'art plastique et la musique il n'y a aucune résistance à l'inclusion. Ce qui est intéressant c'est qu'avec la mise en place de ces groupes mixtes on a un taux de participation à l'Association sportive qui est beaucoup plus important. Un taux de participation au séjour scolaire qui est beaucoup plus important. Avant il y avait toujours les profs d'EPS qui venaient vous voir pour vous dire « c'est ouvert aux Segpa » mais bien évidemment que c'est ouvert aux Segpa. On fait de la charité.

Après il y a la faisabilité du truc s'il y a un voyage au niveau quatrième qu'ils n'ont pas ce prof ils ne voudront pas y aller. L'année dernière on a eu des élèves à la chorale.

Après la question de l'évaluation de l'organisation est une question très difficile car elle pose la question des indicateurs. Il va falloir qu'on construise ensemble des indicateurs car on ne peut pas se baser que sur du ressenti.

5. *Existe-t-il des projets communs entre les élèves bénéficiant de la Segpa et les autres classes du collège ?*

Moi tu vois les projets communs c'est comme les parcours individuels. C'est-à-dire que je trouve que quelque part c'est un combat d'arrière-garde comme les parcours individualisés. La psychologue scolaire m'envoie un message pour me dire qu'il y a un projet pour redorer l'image de la Segpa et qu'il faudrait des témoignages d'élèves. C'est un combat d'arrière-garde pour changer l'image de la Segpa. Il faut changer son fonctionnement.

Au lieu de travailler sur des projets communs il faut travailler sur des progressions communes et travailler les mêmes thématiques. L'enjeu on est vraiment sur les progressions communes, les supports communs, supports cycle trois, cycle quatre notamment dans la faisabilité de l'obtention du DNB pro. Voilà l'enjeu c'est travailler des progressions communes, les supports communs cycle trois/cycle quatre pour le DNB pro. Un projet commun qui va durer un mois non. À quelles conditions les gamins... en fait la clé c'est l'égalité des chances donc l'égalité d'accès. S'il faut un projet qui n'est forcément que temporaire qui ne tient forcément qu'à une personne pour qu'on arrive vers un peu plus d'égalité bah non on continue de l'éducation séparée. Les inégalités d'accès en Segpa avec les horaires en histoire-géographie en troisième et en sciences. Après institutionnellement on ne peut pas changer les choses.

6. *Quels sont, selon vous, les principaux freins à la mise en œuvre d'une démarche inclusive chez les enseignants, PE et PLC ?*

Moi je pense que la Segpa est un milieu très conservateur et que si on me demande je démarre toujours : « qu'est-ce que la Segpa ? C'est un archaïsme ». C'est un archaïsme c'est la seule structure au sein de l'Éducation nationale qui reste ségréguée. Ça pose un réel problème quand on parle d'égalité des chances. Et puis ça pose un réel problème en termes de résultats. Comment on peut viser une qualification de niveau cinq, comment on peut viser une meilleure insertion sociale et professionnelle quand pendant la scolarité adolescente, où l'on se construit, on est dans une éducation séparée. En fait ce n'est juste pas possible. Les résultats du DNB ne sont pas un indicateur car j'avais les enseignants qui ne savaient pas noter sur du cycle quatre.

Après, si on met juste une organisation en place, s'il n'y a pas un changement de pratiques pédagogiques évidemment les élèves sont en souffrance. Il y a forcément des choses à ajuster. Je ne suis pas content de la cinquième. Je ne pense pas l'inclusion comme c'est monté là. Après il y a un seul chef c'est le chef d'établissement. C'est lui qui choisit l'organisation. Il y a débat, on échange dans le bureau mais après c'est comme ça. Le but est de recueillir l'adhésion parce qu'on ne peut pas travailler contre les gens. Il ne faut pas oublier toute la dimension pédagogique. L'inclusion qu'est-ce que c'est ? C'est l'accessibilité pédagogique point.

En Segpa on n'arrête pas de dire moi j'ai un projet, mais moi je leur dis à partir de quand ils travaillent ? Ces gamins-là en CM2, ils travaillaient, ils avaient des devoirs, ils avaient des réflexes scolaires même quand ils étaient en difficulté. Là on arrive quand même à certains élèves qui désapprennent, qui est la fin de la troisième viennent quasiment sans sac avec un crayon dans la poche, qui perdent leurs réflexes scolaires. Donc on les met en projet, quand est-ce qu'ils font un travail d'élève ? On est dans une espèce de misérabilisme, de cocooning dans une volonté de bien faire. Un indicateur qui est intéressant, c'est sur la cinquième qui est une

classe très dure, c'est que quand ils sont entre eux en module d'aide, ils sont encore plus durs. Parce que en fait, c'est très important l'image que l'on renvoie. Entre soi on est en famille on met les pieds sous la table, en famille on ne retire même pas ses chaussures. Quand on est devant les autres ce n'est pas la même chose.

L'habitude de fonctionnement de la Segpa, c'était le frein principal. Le deuxième frein ça a été la crainte. Ce qui est très étonnant dans la crainte, mais ce n'est pas propre à l'établissement, même les enseignants qui ont l'habitude de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, il y a la crainte des élèves de Segpa. Cette crainte est due au fonctionnement de la Segpa et aux représentations que l'on a des élèves de Segpa. Ils travaillaient avec des élèves d'Ulis qui ont de plus grandes difficultés que les élèves de Segpa. C'est la méconnaissance, la représentation que l'on peut se faire de la Segpa. Moi ce que je constatais aussi c'était le terme « d'enfant sauvage » que j'avais encore quand je suis arrivé. Il y avait une démarcation, le couloir de la Segpa, même dans la cour les élèves ne se mélangeaient pas. Il s'agissait d'un réflexe communautaire. Il y avait cette crainte au point que quand j'étais à [nom de la ville] en 2015 après la parution de la circulaire un dimanche, le lundi, les PE sont arrivés en disant aux PLC : « Cette fois c'est bon vous allez les avoir et bosser avec eux. »

Pour les professeurs des écoles il y a une grande crainte sur l'inclusion, car c'est un milieu très corporatiste, c'est la défense de son statut, la perte de sa légitimité, c'est la remise en cause de la professionnalité du professeur des écoles parce que ce qui est très important dans le bouleversement nécessaire du fonctionnement de la Segpa c'est : pourquoi on a encore besoin d'un professeur des écoles aujourd'hui ? Évidemment c'est légitime, mais en fait il y a un gros frein du côté des PE car ça déconstruit toutes nos traditions du traitement de la grande difficulté scolaire en France. C'est-à-dire que la tradition c'est des classes spéciales avec des adultes spécialisés pour des élèves spéciaux. Ça déconstruit nécessairement toutes nos traditions de traitement des élèves en difficulté donc ça c'est un gros frein chez les PE. Et puis quelle place si les élèves sont inclus ? Moi la première réaction de l'enseignante spécialisée, qui était excellente et ouverte à tout, ça a été quand j'ai parlé de co-intervention et d'inclusion ça a été, de façon très virulente : « Attention moi je ne serai pas l'AVS du professeur. » Ça il faut l'entendre... Du coup c'est quelle place on donne à chacun ? Comment on valorise le travail du PE ? Quand on a une PE spécialisée qui est excellente c'est facile. Mais après il y a une autre difficulté, comment on fait en sorte que toute l'équipe soit impliquée dans le projet ? En tout cas l'équipe restreinte de la Segpa parce que valoriser une seule PE... qu'est-ce qu'on fait des deux autres ? Il faut toujours rechercher cet équilibre. Lorsque l'on a construit la co-intervention l'année dernière, je savais que j'allais avoir deux PE débutantes, je leur ai proposé deux répartitions. Je les ai réunis au mois de juin et je leur ai dit voilà, il y a une répartition où il y en a une qui a plus le co-enseignement que l'autre soit on répartit sur toutes les classes. Finalement on a réparti sur toutes les classes, il était hors de question que sur le co-enseignement il n'y ait qu'une seule PE qui fasse tout le co-enseignement parce qu'elle connaissait tout le monde et que les deux autres ne fassent pas partie du projet.

7. En tant que directeur, quelles stratégies mettez-vous en œuvre, auprès des enseignants, pour impulser et favoriser les organisations inclusives ?

En fait dans la stratégie il y a eu plusieurs points. Il y a eu s'appuyer sur les valeurs, se centrer sur les valeurs c'est-à-dire la Segpa comme structure discriminante l'égalité d'accès, ce pourquoi on s'engage, des résultats insuffisants. Deux autres parties stratégiques, se doter de personne relais au sein de l'établissement, il ne faut pas que ça soit descendant il faut que ça soit construit avec les autres. Et puis aussi avec des moyens de contournement. Être identifié dès le départ comme personnel de direction. Moi ma stratégie ça été de m'emparer de la stratégie de communication au sein de l'établissement, c'est la lettre hebdomadaire et le site internet du collège. En fait j'en avais marre de la plainte des directeurs à chaque réunion « on

n'est pas informé ». Faites la communication vous serez forcément informés, on aura besoin de vous. À partir du moment où je me suis emparé de la communication les profs viennent vous voir, on est forcément identifié reconnu. Il y a eu aussi le groupe de pilotage pour le site du collège, j'en avais parlé dès le départ à la pré-rentrée. La Segpa qui rend service c'est le directeur qui est au service de tous les enseignants. C'est ce qui permet de distiller des messages et d'avoir des relais. Il y a le formel et l'informel. Passer par l'informel avant le formel. Pas de réunion avec tous les enseignants dans un premier temps. Commencer par certains profs, avant d'aller en voir d'autres. Informel puis après on formalise.

8. *Sur quel temps se passe cet argumentaire ?*

Pour moi le moment important c'est le discours de rentrée, le premier moment c'est le discours de rentrée. En fait lors du discours de rentrée il faut qu'il y ait les valeurs que l'on porte. En fait c'est un peu une déclaration de politique générale. Ensuite si on est dans les moments très formels, conseil pédagogique, conseil d'administration pour la DHG. Ce qui est important c'est d'avoir l'adhésion des parents. Dans les moments formels on a très peu de temps. Il faut que ce soit construit. La difficulté c'est ne pas se répéter, cette année il y avait 17 nouveaux. Cette année j'ai commencé par : « Je suis ravi d'être là, car avant la Segpa c'était un couloir, mais aujourd'hui grâce à vous c'est ça, ça et ça... » Cela permet d'expliquer le fonctionnement. Cette année je me suis servi du livre « Les incasables », en disant que nous notre volonté ça n'a pas été de les caser ça été de les décaser. Depuis trois ans, on a suivi quatre principes, le principe de non-discrimination... cela donne vraiment une teneur, c'est le moment le plus important. Dans le conseil pédagogique, ou la commission permanente, nous n'avons pas le temps de développer. La réunion de coordination est très importante. C'est le moment où l'on se pose avec son équipe. Est-ce que l'on partage les mêmes constats ? Si l'on ne partage pas les mêmes constats, on argumente. On ne peut pas travailler contre les gens. Il n'y aura pas forcément tout le monde qui sera d'accord avec vous. Mais si on a des relais c'est déjà bien. En fait quand on a des arguments, qui s'appuient sur des travaux, ou bien sur des valeurs on ne peut pas aller contre. Il faut bien dire que ce n'est pas une remise en cause de leur travail, de leur professionnalité. Mais que cette professionnalité doit évoluer, comme celle des directeurs de Segpa. Il faut avoir un discours très clair, sur ce que l'on attend. Moi je me suis beaucoup servi d'un texte, pour faire un parallèle avec les valeurs, c'est le référentiel des métiers du professorat. C'est un référentiel commun aux PE et aux PLC, et le but du co-enseignement c'est donc d'avoir une culture commune. Comment on fait pour parler le même langage ? Parce qu'ils ne parlent pas le même langage. Et puis dans ce référentiel il y a tout un travail sur l'éthique professionnelle, sur les bons gestes professionnels. C'est un référentiel qui s'impose à eux, ils sont fonctionnaires.

Il faut de l'écoute, un dialogue régulier sur ce que l'on met en place. Si ça ne vous convient pas, faites des propositions. On met les enseignants en face de leurs responsabilités. Vous n'êtes pas d'accord, qu'est-ce que vous proposez ? Les moments informels sont très importants, la poignée de main matin, aller en salle des profs. Ce qui est important dans le positionnement, c'est de montrer que l'on peut prendre des décisions. Moi j'ai fermé la salle des profs de Segpa au bout de deux jours. On ne peut pas dire que l'on ne s'intéresse pas à nous si on ne va pas vers les autres. Maintenant tout le monde va en salle des profs, il n'y a pas de problème.

9. *Comment les enseignants en charge des élèves bénéficiant de la Segpa peuvent-ils travailler autour de questions pédagogiques et didactiques en lien avec les démarches inclusives ?*

En fait, le but c'est : à quelles conditions ce que l'on met en place les profs s'en emparent ? Il faut que ce soit accessible, il faut que ça se situe dans la Zone Proximale des professeurs. C'est-à-dire que le but ce n'est pas de ramener sa science. C'est pour ça que quand on fait un

outil pour les synthèses élève il faut que cet outil soit assez clair assez lisible pour tout le monde, que l'on soit aguerri pédagogiquement ou moins. Il faut qu'il soit utilisable même si on n'est pas spécialisé. Il faut que ça soit accessible il faut que ce soit rentable. Rentable ça veut dire qu'il ne faut pas que ça prenne trop de temps. Il faut que ça soit transposable. Si on propose un outil que pour les élèves qui sont orientés cela ne sert à rien. Il faut que ce soit transposable aux autres classes qu'ils ont. Ça c'est important. Il faut que l'on arrive à une diffusion de la culture de l'adaptation. C'est ça le but. On ne peut pas multiplier les temps de concertation, le temps principal c'est la réunion de coordination. Les professeurs de sciences sont habitués à travailler sur l'accessibilité pédagogique, maintenant il faut travailler les professeurs d'Histoire et de Français.

10. Selon vous, quel est votre rôle en tant que directeur adjoint chargé de Segpa pour favoriser la réflexion autour des questions liées à l'accessibilité pédagogique et à la lutte contre la difficulté scolaire ?

On ne peut pas travailler l'accessibilité pédagogique, avoir des instances, des réunions de coordo et puis dire ce n'est pas mon problème. Je me revendique comme une personne ressource au sein de l'établissement au niveau pédagogique. On n'est pas donneur de leçons, on propose des outils. Si le directeur n'est pas force de propositions là-dessus, je ne vois vraiment pas l'intérêt. En fait c'est la plus-value du plus du directeur, c'est sa connaissance des besoins éducatifs particuliers et puis son expertise pédagogique. C'est parfois le seul enseignant spécialisé dans un établissement.

11. Quels sont, selon vous, les principaux bénéficiaires du travail en équipe et des temps de co-intervention pour les enseignants ?

Le co-enseignement a été pensé comme ça, il a été pensé comme un moment de formation entre PLC et PE. C'est super intéressant. En réunion, la PE me dit qu'elle s'aperçoit qu'avant d'être avec les profs de SVT ou de Physique-chimie qu'elle ne faisait jamais de démarche scientifique avec les élèves. Pourquoi les élèves n'arrivent pas avoir le DNB pro sauf si on triche sur les résultats parce qu'en Français, en Segpa, on ne travaille que la compréhension explicite. L'entrée du brevet professionnel est une entrée littéraire que nous n'avons pas chez les PE.

Avant-hier une enseignante me dit, c'est dur le co-enseignement, effectivement ce n'est pas naturel. En fait elle me dit : « Je ne trouve pas ma place, j'ai l'impression de faire de la merde. Je n'ai pas ma place, je ne me sens pas utile. » Elle me dit : « Mais je le prends comme un moment de formation, car je m'aperçois qu'elle – la PLC – n'a pas du tout la même entrée que moi et que du coup pour la quatrième et la troisième il faut que j'aie une entrée plus littéraire. » C'est super intéressant. Et puis le prof de Français qui vient me voir le vendredi après-midi et qui me dit : « C'est bien le co-enseignement. », en fait le PLC est un expert de sa discipline et donc de sa didactique. Mais il me dit : « Moi le repérage de la difficulté je ne l'avais pas. Je vois le réflexe professeurs des écoles. » L'objectif c'est la montée en compétences des enseignants et des élèves.

J'ai des élèves qui travaillent sur des supports de cycle trois et de cycle quatre. J'ai un changement de pratique, j'ai des professeurs des écoles qui travaillent sur la démarche scientifique parce qu'ils ont été en contact avec PLC. J'ai des professeurs des écoles qui ne sont plus seulement sur la compréhension explicite mais aussi dans l'entrée littéraire. Ça veut dire qu'on parlait tout à l'heure d'une montée en compétences des élèves des adultes, ça veut dire que tout le monde est gagnant. Les professeurs des écoles profitent du côté didactique des PLC. Alors que les PLC profitent du repérage des difficultés scolaires qui est plus naturel pour les professeurs des écoles. Le regard polyvalent des professeurs des écoles est moins centré sur leur discipline que les PLC.

12. Existe-t-il une politique de formation particulière en lien avec l'inclusion ou la difficulté scolaire pour les enseignants intervenant en Segpa ? Si oui, laquelle ?

Travailler sur l'égalité des chances sur l'éthique. Pourquoi est-ce qu'on s'engage ? Les enseignants s'engagent. Qu'est-ce qu'on met en place pour accompagner les enseignants ? Les accompagner dans la partie éducative, le climat scolaire. Mais il y a aussi la partie pédagogique. Il faut absolument que le directeur, avec le principal, établissent un plan de formation. Il faut trouver des thématiques de formation qui répondent aux besoins des profs. Formation d'Initiative locale chaque année. Envoi massif en stage MIN [Module de formation d'initiative nationale]. On s'est doté de professeurs ressources. Je ne parle pas de personnes ressources qui ont le Cappeï. Qui dit professeurs ressources, dit de nouvelles missions, donc IMP [Indemnités pour missions particulières]. Qui dit IMP dit, on rend compte de ses actions au CA [Conseil d'administration]. Une référente décrochage scolaire a été formée, une référente projet d'accompagnement personnalisé a été formée. Tous ces référents, je peux les inviter en synthèse pour travailler les adaptations.

Les besoins de formation sont dépendants des organisations nouvelles que l'on met en place. Ce qui est important c'est le partage, toutes les personnes qui partent en stage MIN, qu'est-ce qu'on en fait ? Est-ce qu'on a un professeur ressource qui reste dans son coin ? On a deux personnes qui ont fait des stages MIN sur les TSLA [Troubles spécifiques du langage et des apprentissages], donc en fin d'année et le jour de la pré-rentrée il y a une présentation des troubles des apprentissages et des troubles du langage à tous les enseignants. Une présentation du projet d'accompagnement personnalisé. On utilise les formations pour reformer l'interne en utilisant des professeurs ressources.

C'est le chef d'établissement, qui monte une formation d'initiative locale. Chaque établissement a le droit de proposer une formation, il doit choisir le thème et puis on donne des noms par rapport à certains intervenants. Après moi je crois beaucoup à ces moments de formation, pendant les réunions de coordination je pense que les principales ressources sont en interne. Les profs ont plein de choses à s'apprendre entre eux. On peut aussi utiliser les réunions d'accueil des nouveaux enseignants. Quels sont les outils mis en place par les enseignants pour qu'il y ait moins de dysfonctionnements dans leur classe. Je crois beaucoup aux échanges. Ça tient aussi à comment on fait en sorte d'accueillir les nouveaux ? Ils ont ressenti ça comme un moment de formation, mais aussi quelque chose qui les aide à s'intégrer aux autres. Pour éviter que les anciens restent entre anciens... Quand il y a un problème dans la classe, on se pose, on réfléchit pour trouver des réponses qui ne sont pas uniquement disciplinaires. Il faut poser la sanction bien évidemment, mais si on a une entrée pédagogique, forcément au niveau de la discipline ça va aller mieux. La réponse est essentiellement pédagogique

13. Vous sentez-vous épaulé et soutenu par l'ensemble de l'équipe de direction dans votre travail autour des questions inclusives dans l'établissement ? Si oui, de quelle manière ?

La nouvelle principale vient d'un collège où il y avait déjà une Segpa. Elle est au courant des politiques d'inclusion. L'an dernier la principale venait aussi d'un collège où il y avait une Segpa, et où elle avait travaillé l'inclusion. Ce n'est pas une histoire de soutien, mais il y a toujours une collaboration, ça a toujours été un travail de la direction. C'est vraiment un travail de concert, de toute façon ça ne peut pas être autrement. Cela se manifeste par des réunions au sein de la direction, ou à travers la DHG. Moi je ne suis pas pour cette organisation qui a été mise en place, voilà après tout dépend des priorités que l'on a. La principale de l'année dernière nous a dit : « Vous avez un fonctionnement inclusif en sixième, comment on le monte en cinquième ? » Moi je dis co-enseignement répartition sur deux classes. Elle me dit : « On n'a pas les moyens. On annule ou on fait comme je décide ? » On n'annule pas. C'est-à-dire qu'il faut rester très loyal. Il y a un chef qui décide, point. On apporte des idées, on ajuste. Et puis

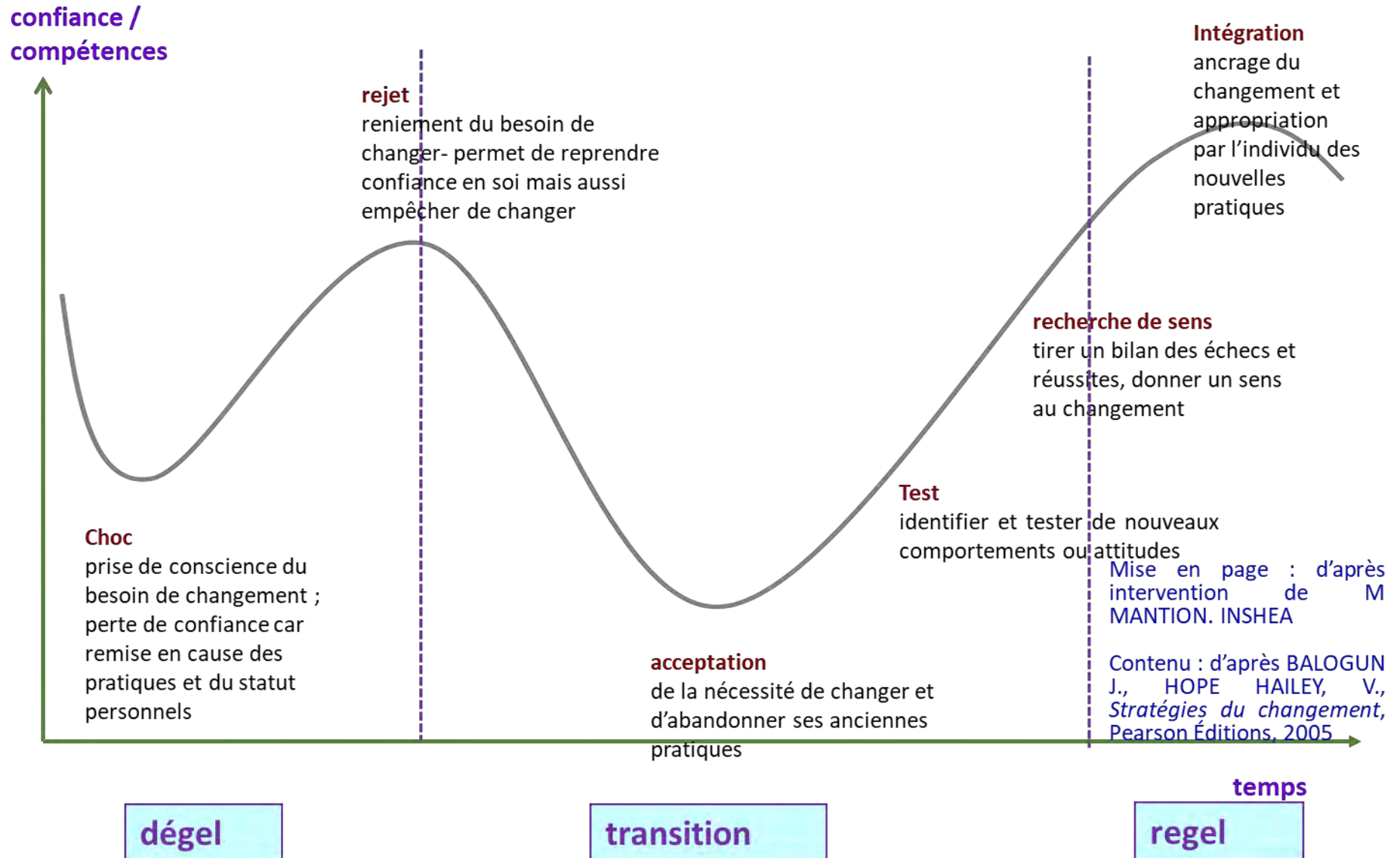
toujours réfléchir qu'est-ce qu'on gagne ou pas. Là on a gagné la cinquième, il y aura des choses à ajuster, il y a des choses qui ne fonctionnent pas, parce qu'ils sont 11 dans la classe. Moi je voulais six dans chaque classe ce qui n'est pas la même chose. Même si dans chaque classe on n'aurait pas pu faire de co-enseignement. Comment on fait ? Là on a du co-enseignement sixième cinquième partout. C'est aussi une politique de formation. L'année prochaine, l'idée c'est : pas de co-enseignement en sixième mais on le garde en cinquième.

Annexe 5 : Présentation des organisations inclusives des 3 collèges supports de mon enquête

	Collège A	Collège B	Collège C
Organisations inclusives	<p>Classe de référence. Les élèves pré-orientés ou orientés en Segpa sont dans des classes de référence sur la totalité de leur emploi du temps (sauf Modules d'aides spécifiques en 5^{ème}).</p>	<p>Alignement des emplois du temps. L'emploi du temps de la classe de Segpa concernée est mis en barrettes avec 3 autres classes du collège. La mise en barrette concerne l'ensemble des horaires de la discipline.</p>	<p>Alignement des emplois du temps. L'emploi du temps de la classe de Segpa concernée est mis en barrettes avec une autre classe du collège sur une seule heure par semaine.</p>
Niveaux de classes et disciplines concernées	<p>Sixième avec 10 élèves pré-orientés sur un effectif de classe de 26 élèves pour l'ensemble des disciplines. Cinquième avec 11 élèves orientés sur un effectif de classe de 22 élèves pour l'ensemble des disciplines.</p>	<p>Classe de sixième Segpa de 13 élèves en Français, Mathématiques et Histoire-Géographie.</p>	<p>Classe de sixième Segpa de 15 élèves en Français. Classe de quatrième de 16 élèves en Histoire-Géographie.</p>
Nature des projets		<p>En éducation morale et civique les élèves ont travaillé sur le règlement intérieur pour mieux comprendre les notions de droit et de devoir. Les deux enseignants souhaitent construire un nouveau projet pour la fin de l'année.</p>	<p>En sixième : projet en lecture/compréhension autour de l'ouvrage « Le feuilleton d'Hermès ». Un projet organisé en groupe de besoins est envisagé pour travailler la fluence. En quatrième : projet d'ateliers philosophiques en s'inspirant de la méthode de François Galichet. Un nouveau projet autour du thème du cyber harcèlement est envisagé.</p>

<p align="center">Modalités de regroupements des élèves</p>	<p>Classe de référence sur l'ensemble de l'emploi du temps. La classe n'est jamais séparée en groupes.</p>	<p>Classe mixte en Histoire-Géographie : les deux classes sont mélangées et divisées en 2 groupes homogènes entre eux. Parcours individualisés en Mathématiques pour 2 élèves et en Histoire-Géographie pour une élève. Rien en Français en janvier.</p>	<p>Classe mixte pour les sixièmes en Français : les deux classes sont mélangées et divisées en 2 groupes homogènes entre eux. Même chose pour les quatrièmes en Histoire-Géographie.</p>
<p align="center">Modalités d'interventions des enseignants</p>	<p>Co-enseignement PE et PLC en Français, Mathématiques, Histoire-Géographie, Sciences et EPS. Pour le co-enseignement, le PLC mène généralement la séance, la PE observant et étayant les élèves en difficulté.</p>	<p>Co-intervention en Histoire-Géographie. Les 2 enseignants prennent en charge un des 2 groupes mixtes pour travailler sur les mêmes supports autour des mêmes compétences mais dans deux salles différentes. Des temps de co-enseignement ont été organisés en début et en fin de séquence.</p>	<p>Co-intervention en Français et en Histoire-Géographie. Les 2 enseignants prennent en charge un des 2 groupes mixtes pour travailler sur les mêmes supports autour des mêmes compétences mais dans deux salles différentes. Des temps de co-enseignement ont été parfois utilisés.</p>
<p align="center"><u>Remarques</u></p>	<p>Dans ces deux collèges, les cours d'EPS des classes de Segpa sont mises en barrettes avec une ou plusieurs autres classes du collège ce qui permet aux enseignants de la discipline (PLC) de mixer les groupes s'ils le souhaitent.</p>		

Annexe 6 : Le changement vécu par les individus : un essai d'interprétation des étapes possibles de transition



NOM : MARTINIE	Prénom : Frédéric	Session : 2021
Diplôme : D.D.E.E.A.S.		
<p>TITRE du mémoire : Quelles stratégies le directeur adjoint chargé de Segpa peut-il mettre en œuvre pour permettre une inclusion réussie des élèves relevant des enseignements adaptés au sein du collège ?</p> <p><i>Étude menée dans deux Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté [REDACTED] et une [REDACTED]</i></p>		
<p>Mots-clés : directeur adjoint chargé de Segpa – politique inclusive – égalité – accessibilité pédagogique – besoins éducatifs particuliers – travail d'équipe – leadership – accompagner le changement</p>		
<p>Résumé :</p> <p>Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, puis, dans le cadre scolaire, la loi dite de « refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013, puis la loi du 26 juillet 2019 pour « une école de la confiance », les textes officiels font de la scolarisation inclusive une ambition et un objectif prioritaire du système éducatif français. Concernant les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), la circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015, précise que la Segpa est « une structure spécifique en vue d'une meilleure inclusion des élèves ».</p> <p>L'objectif de ce mémoire a été d'analyser comment le directeur adjoint chargé de Segpa peut favoriser la mise en œuvre d'inclusions réussies et donc porteuses d'apprentissages pour les élèves bénéficiant des enseignements adaptés au collège. Cela interroge la définition même des objectifs poursuivis à travers la politique inclusive, mais aussi les changements d'organisation et de pratiques professionnelles des enseignants dans les collèges ainsi que le pilotage des équipes de direction de ces établissements.</p> <p>L'étude conduite dans deux Segpa [REDACTED] et une Segpa [REDACTED] a permis grâce à des entretiens semi-directifs (trois chefs d'établissement, trois directeurs adjoints chargés de Segpa, quatre professeurs des écoles, trois professeurs de lycée et de collège et un inspecteur ASH), de faire émerger les attitudes et les attentes des différents acteurs concernés ainsi que les freins et les leviers quant à la mise en place de cette dynamique inclusive sur le terrain.</p> <p>Le directeur adjoint chargé de Segpa, membre de l'équipe de direction, dispose d'un rôle essentiel dans la mise en œuvre de la politique inclusive qui vise une véritable scolarisation de qualité pour les élèves bénéficiant de la Segpa. Au-delà de la réflexion collective sur la construction des organisations inclusives les plus adaptées au contexte local, il semble que la plus-value du directeur adjoint chargé de Segpa se construit à partir de son expertise pédagogique dans la grande difficulté scolaire et dans sa capacité à mobiliser des équipes en donnant du sens à leurs changements de pratiques.</p>		