

Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites

Better articulate one's beliefs and practices in terms of inclusion thanks to the support of a ULIS system: perspectives and limits

Olivier Kheroufi-Andriot

Volume 10, Number 2-3, 2021

Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081794ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1081794ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, 10(2-3), 239–258. <https://doi.org/10.7202/1081794ar>

Article abstract

A French secondary school teacher is committed to the inclusion of adolescents with intellectual disabilities, and aligning her beliefs with her inclusion practices is by no means obvious. She nevertheless succeeds with the support of a school adaptation system at her college, and the results of our field survey, which took the form of a socio-anthropological approach centered on the case study, help to better understand how and why the support she receives from this system allows her to align her beliefs and practices in terms of inclusion. Her beliefs about the education of adolescents with intellectual disabilities are identified, and her practices and the support she receives from the ULIS system are described, and related to her beliefs about inclusion.

Our results, which are based on the articulation of three theoretical approaches (multidisciplinary analysis of work situations, clinical activity and constructive ergonomics) allow, in the context of this case study, to better understand the construction of a link between beliefs and practices, but nevertheless questions the support provided by this device for the inclusion of French teachers in the inclusive paradigm.

Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS: perspectives et limites

Olivier KHEROUFI-ANDRIOT*

*Université de Lille, France
olivier.kheroufi-andriot@univ-lille.fr

Mots-clés: Croyances en matière d'inclusion; Pratiques d'enseignement; Éducation inclusive; Besoin de soutien; Dispositif d'adaptation scolaire.

Résumé: Une enseignante du second degré de l'enseignement français est engagée dans l'inclusion d'adolescents qui ont un handicap intellectuel, et articuler ses croyances à ses pratiques en matière d'inclusion n'a rien d'évident. Elle y parvient néanmoins avec le soutien d'un dispositif d'adaptation scolaire de son collège, et les résultats de notre enquête de terrain, qui a pris la forme d'une démarche socio-anthropologique centrée sur l'étude de cas, aident à mieux comprendre comment et pourquoi le soutien dont elle bénéficie de la part de ce dispositif lui permet d'aligner ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion. Ses croyances sur la scolarisation des adolescents ayant un handicap intellectuel sont identifiées, et ses pratiques et le soutien dont elle bénéficie de la part du dispositif ULIS sont décrits, et mis en relation avec ses croyances en matière d'inclusion. Nos résultats qui prennent appui sur l'articulation de trois approches théoriques (analyse pluridisciplinaire des situations de travail, clinique de l'activité et ergonomie constructive) permettent, dans le contexte de cette étude de cas, de mieux comprendre la construction d'un lien entre croyances et pratiques, mais questionne pour autant le soutien apporté par ce dispositif en vue d'une inscription des enseignants français dans le paradigme inclusif.

Title: Better articulate one's beliefs and practices in terms of inclusion thanks to the support of a ULIS system: perspectives and limits

Keywords: Beliefs about inclusion; Teaching practices; Inclusive education; Need for support; Special education system.

Abstract: A French secondary school teacher is committed to the inclusion of adolescents with intellectual disabilities, and aligning her beliefs with her inclusion practices is by no means obvious. She nevertheless succeeds with the support of a school adaptation system at her college, and the results of our field survey, which took the form of a socio-anthropological approach centered on the case study, help to better understand how and why the support she receives from this system allows her to align her beliefs and practices in terms of inclusion. Her beliefs about the education of adolescents with intellectual disabilities are identified, and her practices and the support she receives from the ULIS system are described, and related to her beliefs about inclusion.

Our results, which are based on the articulation of three theoretical approaches (multidisciplinary analysis of work situations, clinical activity and constructive ergonomics) allow, in the context of this case study, to better understand the construction of a link between beliefs and practices, but nevertheless questions the support provided by this device for the inclusion of French teachers in the inclusive paradigm.

Introduction

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco, 2006) définit l'inclusion dans ses Principes directeurs pour l'inclusion comme « une approche dynamique permettant de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (p. 12). Cette lecture en « positif » de la scolarisation des élèves repose actuellement sur deux croyances fondamentales décrites par Vienneau (2016) à partir des travaux de Lipsky et Gartner (1989). Premièrement, les élèves à besoins particuliers (dont les enfants en situation de handicap) ressemblent plus aux autres enfants qu'ils en sont différents, et deuxièmement l'inclusion des enfants dans une classe est profitable aux apprentissages de tous. Pour autant, est-il si simple d'articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion lorsque l'on est enseignant ? Le concept de croyances « renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (Crahay et al., 2010, p. 86), et la pratique renvoie à « des manières habituelles d'agir » (Trinquier, 2014, p. 221), et pour être encore plus précis « à l'ensemble des procédés de mise en œuvre de l'activité¹ dans une situation donnée par une personne, les visées et procédures de décision dans un cadre identitaire avec des dimensions conscientisées, mais également, pour certaines, non conscientes » (Lescouarch, 2017, p. 684).

L'objectif de cet article est de documenter et de questionner le possible alignement entre croyances et pratiques en matière d'inclusion chez des enseignants quand des adolescents qui ont un handicap intellectuel sont scolarisés dans une classe de collège du système éducatif français, et ce à partir du soutien dont ils peuvent bénéficier pour y parvenir. Quels sont les obstacles et les tensions, et aussi les opportunités que sont susceptibles de rencontrer ces enseignants dans le contexte du paradigme inclusif ? Comment et pourquoi certains y parviennent peut-être mieux que d'autres, et quelles sont les possibilités offertes par l'institution scolaire, et leurs limites, pour y contribuer ? Après avoir réalisé, dans un premier temps, une revue de la littérature scientifique sur cet objet, et interrogé la question du soutien apporté aux enseignants pour mieux articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion, nous présentons dans un second temps notre cadre conceptuel articulé autour de l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail, la clinique de l'activité et l'ergonomie constructive. Dans un troisième temps, nous présentons notre cadre méthodologique qui s'appuie sur une démarche socio-anthropologique centrée sur l'étude de cas. Ensuite, nous présentons le contexte de l'étude de cas, et nous présentons et interprétons nos résultats à travers le filtre de notre cadre conceptuel, et pour finir nous les discutons.

Problématique de recherche

Une revue de la littérature pour situer le problème

La scolarisation des élèves en situation de handicap dans le système éducatif français reste très dépendant de la nature du handicap de l'enfant, et de l'adolescent (Ministère de l'Éducation nationale, 2018; Zaffran, 2007), et le handicap intellectuel est particulièrement discriminant, car les enfants ayant un handicap intellectuel forment 45,4 % des effectifs des structures médico-sociales (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu scolaire ordinaire diminue quand le niveau d'enseignement augmente.

1. L'activité peut se définir comme « l'ensemble formé à la fois par les transformations du monde physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement, et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, 2014, p. 21).

Ils sont ainsi les plus nombreux dans le premier degré (préélémentaire et élémentaire), et les moins nombreux dans le second cycle du second degré (lycée) (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Ebersold, Plaisance et Zander (2016) constatent aussi que le parcours scolaire des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français est beaucoup plus impacté que celui des enfants ne présentant pas de situation de handicap. Ils citent des difficultés pour cerner l'effet capacitant des soutiens existants, des difficultés pour appréhender les facteurs facilitant ou entravant l'inscription sociale et professionnelle des jeunes, et plus important encore, des difficultés pour évaluer l'effet affiliateur de l'inclusion scolaire (Ebersold et al., 2016). La durée, le redoublement, l'échec scolaire ou la réorientation sont plus importants, et les transitions entre les cycles scolaires sont plus problématiques. Ces difficultés expliquent que le taux de scolarisation en milieu ordinaire des adolescents en situation de handicap n'est que de 20 % à 12 ans, de 9 % à 16 ans, et de 3,5 % à 18 ans (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Autrement dit, à la lecture du parcours de scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français, on peut se demander si les croyances des enseignants en matière d'inclusion ne sont pas sans effets sur leurs pratiques pédagogiques dans la classe, et par extension sur la réussite de leurs élèves en situation de handicap. En effet, Pekarsky (1981, cité dans Rousseau, 2015) qui a construit le continuum « normalisation/dénormalisation » sur lequel on peut placer les enseignants selon leurs croyances et leurs pratiques en matière d'inclusion explique qu'en fonction des croyances des enseignants, leurs pratiques peuvent différer. Par exemple, un enseignant se situant plutôt du côté du concept de normalisation aura tendance à renvoyer la responsabilité de l'inclusion à l'élève. Ce dernier devra s'adapter au fonctionnement normal de la classe en s'inscrivant en quelque sorte dans la norme scolaire par les efforts qu'il produira. Quid alors des élèves n'y parvenant pas, et de ce point de vue les élèves qui ont un handicap intellectuel sont le moins souvent scolarisés dans un cursus commun (Chevallier-Rodrigues et al., 2016). Les croyances des enseignants en matière d'inclusion permettent-elles dès lors de mieux comprendre les pratiques qu'ils déploient dans la classe ? Ce qui est sûr, c'est qu'il semble difficile d'analyser croyances et pratiques séparément (Farges, 2020) et Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 88) expliquent que de nombreux chercheurs :

(...) postulent une influence des croyances sur les pratiques d'enseignement (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Fenstermacher, 1979; Huber et Roth, 1990; Kremer, 1981; Munby, 1982, 1983; Nisbett et Ross, 1980; Pajares, 1992; Roakeach, 1976; Staub et Stern, 2002; Stipek, Givvin, Salmon et al., 2001; Tabachnick et Zeichner, 1984).

L'articulation entre croyances et pratiques en matière d'inclusion interroge également la gestion de l'hétérogénéité des élèves par les enseignants, car plus qu'un seul type de croyance qui traverse l'ensemble du métier enseignant, il semble exister « un ensemble de croyances qui coexistent et s'expriment selon les individus, voire selon les contextes [et] ces différentes croyances – spécifiées à des conceptions opératoires – sont en lien avec des systèmes de stratégies de gestion de l'hétérogénéité » (Marlot et al., p. 73). Un enseignant est donc susceptible d'être influencé par « ce qu'il est, par ses déjà-là conceptuels, ses assujettissements et les valeurs personnelles qu'il véhicule [et leurs croyances] ont notamment à voir avec leur notion d'idéal : classe idéale, fonctionnement de classe idéal, élève idéal, enseignante idéale » (Saunier et Toullec-Théry, 2017, p. 126). Pour autant, une précaution reste de mise selon la recension de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 88), car il semble également difficile d'affirmer à coup sûr une influence des croyances sur les pratiques, et d'autre part, d'autres résultats ont aussi été mis en lumière entre ces deux opposés :

(...) les croyances et les connaissances des enseignants entretiendraient un lien conditionnel avec leurs pratiques (Baumert et Kunter, 2006; Calderhead, 1996; Diedrich, Thusbas et Klieme, 2002; Klieme et Reusser, 2003; Leuchter, 2009; Leuchter, Reusser, Pauli et al., 2008; Lipowsky, 2006; Opdenakker et Van Damme, 2006).

Au bout du compte, si l'on part de l'hypothèse que les croyances des enseignants influencent l'agir et la réflexion professionnelle de ces derniers (Crahay et al., 2010), alors deux propositions semblent vraisemblables. D'une part, les croyances des enseignants déterminent leurs pratiques, et d'autre part les croyances des enseignants sont modifiables ou, autrement dit, elles peuvent évoluer (Crahay et al., 2010).

Il devient dès lors intéressant de mieux comprendre l'articulation et l'influence réciproque entre pratiques et croyances en matière d'inclusion, d'autant plus que certains décalages entre croyances et pratiques des enseignants existent (Fortier et Therriault, 2019), et que croyances et pratiques ne sont donc pas nécessairement alignées. De vives tensions peuvent ainsi exister entre les croyances et les pratiques des enseignants, et elles sont susceptibles d'induire des tensions dans leurs pratiques enseignantes (Fortier et Therriault, 2019), et donc d'influencer in fine le parcours de formation des élèves, et leur réussite à l'école.

La question du soutien aux enseignants pour mieux articuler croyances et pratiques

Les « rhétoriques du refus » sont des arguments d'ordre moraux, professionnels, institutionnels et éthiques généralement avancés par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap (Perez et Assude, 2013). Nous faisons l'hypothèse que les rhétoriques du refus sont produites par les enseignants pour justifier leurs pratiques en matière d'inclusion quand ils ne parviennent pas à articuler comme ils le souhaiteraient leurs croyances à leurs pratiques quand ils scolarisent un enfant en situation de handicap dans leur classe. Ces rhétoriques sont donc susceptibles d'éclairer l'adhésion des enseignants aux principes du paradigme inclusif, et dans le même temps leurs réticences et leurs craintes, car ce paradigme déroge à la définition traditionnelle de l'exercice de leur métier d'enseignant (Zaffran, 2014). C'est d'ailleurs pourquoi Zaffran (2014, p. 102) parle « des deux faces de l'école inclusive » pour interpréter, parfois, l'attitude paradoxale des enseignants en matière d'inclusion, et les rhétoriques du refus pourraient expliquer l'existence d'écarts entre les résultats de la recherche scientifique qui expliquent que l'inclusion scolaire est bénéfique pour les enfants, et le possible engagement a minima, voire l'hostilité de certains enseignants pour la mettre en œuvre dans les classes (Curchod-Ruedi et al., 2013). C'est l'exemple d'un enseignant qui dit « oui » à l'inclusion, et dans le même temps éprouve des réticences à la mettre en œuvre (Benoit et Plaisance, 2009), car cet objectif inclusif est susceptible d'occasionner chez lui un « malaise », lié selon notre hypothèse au décalage entre ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion.

Toujours selon cette hypothèse, la production de rhétoriques du refus en réduisant la complexité de l'inclusion du point de vue de l'enseignant lui permettrait de s'éloigner de ses croyances pour justifier ses pratiques dans la classe. C'est un peu comme si les enseignants se persuadaient du bien-fondé de leurs pratiques pour les justifier, alors même que ces pratiques en matière d'inclusion peuvent se trouver plus ou moins éloignées de leurs croyances. Cette fonction des rhétoriques du refus coïnciderait, de notre point de vue, avec la fonction « justificatrice ou autodéfensive » identifiée dans les écrits de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010). En d'autres termes, les pratiques des enseignants justifiées par des rhétoriques du refus produiraient un discours autodéfensif dans lequel des arguments de tout ordre seraient mobilisés à des fins justificatrices. La question que nous posons est donc celle de mieux comprendre ce qui serait susceptible de soutenir les pratiques des enseignants pour leur permettre de mieux articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion quand ils scolarisent un enfant, ou un adolescent en situation de handicap dans leur classe, car les idéaux épistémologiques et pédagogiques constituent un besoin manifeste chez de nombreux enseignants, en quête de sens, d'émancipation professionnelle et de mieux-être (Vivegnis, 2016).

Cette question du soutien apporté aux enseignants quand ils scolarisent des enfants en situation de handicap, et en lien avec leurs croyances, a déjà été abordée dans un autre contexte par Curchod-Ruedi et Doudin (2012) par la notion de « soutien social ». Celui-ci peut se définir comme « le processus par lequel l'individu se sent reconnu, valorisé et relié à un groupe organisé. [...] Cette définition met l'accent sur l'importance du soutien social reçu par les individus dans l'élaboration de leurs valeurs, de leurs systèmes de croyances et même de leurs processus de pensée » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2012, p. 235). Ce soutien est donc susceptible de jouer un rôle dans le processus d'élaboration des croyances des enseignants en matière d'inclusion, mais qu'est-ce qui fait qu'un enseignant éprouve le besoin d'être soutenu ? Dans cette perspective, la définition du « besoin de soutien » de Mukamurera (2018) est éclairante, car le besoin de soutien peut s'entendre « au sens de jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa profession ». [...]

Nous parlons alors de « besoin de soutien » au singulier pour signifier ce jugement global d'avoir besoin d'aide, et de « besoins de soutien » au pluriel lorsque l'intérêt porte sur la connaissance des aspects précis sur lesquels les personnes souhaiteraient être aidées » (Mukamurera, 2018, p. 201). La question du soutien aux enseignants pour articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion apparaît centrale, et nous présentons maintenant le cadre conceptuel que nous allons mobiliser pour mieux comprendre ce qui pourrait permettre de soutenir les enseignants afin de leur donner la possibilité de mieux articuler les croyances qu'ils ont en matière d'inclusion avec les pratiques qu'ils déploient dans la classe quand ils scolarisent un adolescent ayant un handicap intellectuel.

Cadre conceptuel

Nous mobilisons un cadre conceptuel qui articule l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Clot, 2015) et l'ergonomie constructive (Arnoud et Falzon, 2013) en vue de mieux comprendre ce qui est susceptible de pouvoir soutenir les pratiques des enseignants pour leur permettre de mieux articuler leurs croyances à leurs pratiques en matière d'inclusion.

L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail

L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009) est mobilisée pour nous permettre de mieux comprendre comment les enseignants re-travaillent les normes en matière d'inclusion, car nous faisons l'hypothèse que ce re-travail de la norme est un indicateur pour mieux comprendre comment certains tentent d'articuler leurs croyances à leurs pratiques en matière d'inclusion. Autrement dit, toute confrontation à ses croyances et à ses pratiques en matière d'inclusion est susceptible d'induire chez l'enseignant un essai de renormalisation, c'est-à-dire un re-travail des normes en matière d'inclusion, sur fond d'un débat de valeurs, car il existe toujours plusieurs manières de faire dans une situation d'inclusion elle aussi toujours singulière. La renormalisation (Durrive, 2015 ; Schwartz et Durrive, 2009) est de ce point de vue ce qui fait « craquer les normes » pour en instituer de nouvelles. Il s'agit donc de comprendre comment et pourquoi chacun hiérarchisera « à l'intérieur de ses propres actes, sa manière de trancher le dilemme » que lui pose à chaque fois la confrontation entre ses croyances et ses pratiques (Durrive, 2015, p. 148). Un enseignant comme tout être humain agit en effet toujours en fonction de valeurs (Durrive, 2015 ; Schwartz et Durrive, 2009), et le sens de l'action apparaît alors comme « le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres activités possibles » (Clot, 2008, p. 140). Il s'agit donc d'analyser l'appropriation d'une potentielle contrainte pour les enseignants, ici, l'articulation de leurs croyances à leurs pratiques en matière d'inclusion, et c'est donc aussi une manière d'étudier le processus d'émancipation des enseignants, qui est le contraire de l'aliénation (Durrive, 2015).

La clinique de l'activité

La clinique de l'activité est mobilisée, car elle nous permet de mettre en perspective que les pratiques enseignantes en matière d'inclusion ne sont qu'une infime partie de leur activité (Clot, 2008 ; Clot, 2015). L'activité de ce point de vue dépasse les pratiques en les englobant, et elle correspond à ce qui n'a pas été réalisé pour telle ou telle raison, ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, ou les empêchements à faire par exemple, et nous faisons l'hypothèse qu'un accès indirect au réel de l'activité est susceptible de nous permettre de mieux comprendre comment et pourquoi les croyances des enseignants en matière d'inclusion peuvent s'articuler plus ou moins difficilement avec leurs pratiques pédagogiques dans la classe. Autrement dit, la clinique de l'activité permet de mieux comprendre les choix réalisés par les enseignants quand ils sont confrontés à des dilemmes de métier, que l'on peut considérer comme des choix possibles a priori contradictoires quand un enseignant ne parvient pas à articuler ses croyances à ses pratiques, car il se trouve à chaque moment « dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134).

La clinique de l'activité peut ainsi nous permettre de questionner l'activité des enseignants, et donc leurs pratiques : que font les enseignants quand ils scolarisent un enfant en situation de handicap ? Pourquoi le font-ils ? Peuvent-ils changer leur manière de faire l'inclusion, et comment peuvent-ils le faire ? Quelles sont les résistances aux changements induits par le paradigme inclusif ? Ce réel de l'activité, qui comprend aussi leurs croyances, est source de conflits entre l'objet du travail, ici l'inclusion des enfants en situation de handicap, l'activité des autres sur ce même objet, et soi-même. Agir, « c'est alors et, de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là » (Roger et al., 2007, p. 134).

L'ergonomie constructive

L'ergonomie constructive est mobilisée pour nous permettre de mieux comprendre les contraintes qu'est susceptible de poser l'organisation scolaire en matière d'inclusion aux enseignants. L'organisation peut être définie comme « le fruit d'un compromis permanent entre des règles explicites, officielles, provenant des prescripteurs et des règles élaborées quotidiennement par les acteurs de l'organisation qui réagissent à la prescription en fonction de leurs propres besoins d'action, des événements auxquels ils font face et des lacunes ou du manque d'effectivité du prescrit. L'organisation est ainsi pensée comme le produit d'une permanente dynamique sociale interne à elle-même » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224). Nous faisons l'hypothèse que l'analyse de ces compromis entre règles prescrites et règles construites peut nous donner des indices sur le soutien dont peuvent bénéficier les enseignants quand ils scolarisent un enfant en situation de handicap. L'activité collective est ainsi susceptible de jouer un rôle de régulation en permettant aux enseignants de construire des marges de manœuvre « c'est-à-dire la liberté leur permettant de réellement mettre en œuvre les ressources dont ils disposent » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224). Des tâches peuvent se répartir et des savoirs s'échanger au sein du collectif constitué autour de la scolarisation d'adolescents ayant un handicap intellectuel, et le collectif, par le jeu de négociations, est donc susceptible de réélaborer des normes inclusives encadrant cette inclusion en lien avec des critères de qualité de cette dernière, et lui donnant un sens à leurs yeux (Arnoud et Falzon, 2013).

Au final, le cadre conceptuel que nous mobilisons nous permet de produire une problématique qui renvoie à mieux comprendre comment et pourquoi le soutien dont peuvent bénéficier des enseignants quand ils scolarisent un adolescent qui a un handicap intellectuel dans leur classe est susceptible de leur permettre de mieux articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion. Nous faisons l'hypothèse que les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) du système éducatif français peuvent y contribuer. L'ULIS est un dispositif qui « constitue une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. [...] et offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Ce dispositif peut aussi être considéré comme une « manière de contraindre l'action éducative, de l'organiser à la fois administrativement et pédagogiquement, en privilégiant certaines modalités plutôt que d'autres » (Barrère, 2017, p. 217).

Cadre méthodologique

Pour répondre à notre problématique, nous mobilisons une méthodologie de nature qualitative, et en particulier l'étude de cas comme « méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010, p. 15). Le problème, ici, sera celui de l'articulation entre croyances et pratiques en matière d'inclusion quand un enseignant scolarise un adolescent ayant un handicap intellectuel dans une classe du second degré de l'enseignement français (collège) en bénéficiant du soutien d'un dispositif ULIS. Ce cas constitue une unité d'analyse (Leplat, 2002).

L'étude de cas

Cette unité d'analyse est extraite de la réalité, et elle s'inscrit dans un contexte que l'on ne doit pas négliger (Leplat, 2002). Le cas est donc un événement situé (Leplat, 2002), et il tient sa spécificité du fait qu'il existe une relation indissociable entre le phénomène au centre de l'étude de cas et le contexte dans lequel ce phénomène se déploie (Albarello, 2011). Des limites existent cependant quant à l'utilisation de l'étude de cas comme moyen d'investigation, et elles renvoient pour l'essentiel au problème de la généralisation des résultats de recherche produits (Leplat, 2002). Leplat (2002, p. 17) identifie deux questions concernant ce problème de la généralisation : « Dans quelle mesure peut-on étendre à d'autres [cas] les conclusions obtenues dans l'étude d'un cas ? Comment constituer à partir d'études de cas un corpus de connaissances exploitables ? ». L'étude de cas soulève également deux autres problèmes : celui de son contexte et celui de la place de l'analyste dans son analyse (Leplat, 2002). Le premier renvoie à la frontière entre le phénomène au centre de l'étude de cas et le contexte dans lequel ce phénomène se déploie (Albarello, 2011), et Yin (1989, cité dans Albarello, 2011) définit alors l'étude de cas comme « une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, dans laquelle on mobilise des sources empiriques multiples » (Yin, 1989, p. 25, cité dans Albarello, 2011). Pour le dire simplement, on ne peut pas analyser pourquoi et comment un enseignant tente d'articuler ses croyances à ses pratiques en matière d'inclusion sans analyser le contexte dans lequel il déploie ses pratiques et confronte ses croyances (Albarello, 2011). C'est un postulat qui est fondamental et quasi fondateur de l'étude de cas comme méthode de recherche (Albarello, 2011). Avant de décrire en détail le cas dont il sera question ici, nous allons présenter nos outils de collecte des matériaux, puis nos modes d'analyse de cette étude de cas.

Les outils de collecte des matériaux

Nous avons mobilisé une observation participante sur la durée d'une année scolaire au sein d'un collège en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français. L'objet de nos observations portait sur la scolarisation des élèves qui ont un handicap intellectuel, et c'est donc à ce titre que nous avons observé le fonctionnement et l'organisation du dispositif ULIS implanté au sein du collège du terrain de l'enquête, le rôle que pouvait jouer le coordonnateur ULIS (enseignant spécialisé) dans l'inclusion, et les interactions formelles (réunions, etc.) et informelles (discussions entre deux portes, à la cantine, etc.) entre les acteurs de ce dispositif, le reste de l'équipe enseignante du collège, et l'équipe de direction.

Nos observations furent ouvertes, c'est-à-dire que nous n'avons pas caché notre rôle d'observateur aux professionnels de l'éducation et aux adolescents de l'ULIS observés (Dépelteau, 2011). Nos observations ont eu lieu sur la totalité d'une année scolaire, et nous avons aussi participé directement et indirectement à l'inclusion des adolescents de l'ULIS dans le cursus commun de ce collège. Nos observations peuvent être qualifiées d'ethnographiques, car elles s'appuient « sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités » (Cefaï, 2010, p. 7). Nous avons produit un journal de terrain qui nous a permis de restituer le déroulement de l'enquête et de repérer les événements qui nous semblaient liés à l'articulation entre croyances et pratiques en matière d'inclusion (Beaud et Weber, 2010). Autrement dit, le principal intérêt de notre journal de terrain est qu'il nous a aidé à contextualiser le cas dans son ensemble, et aussi à contextualiser les entretiens que nous avons effectués au cours de l'enquête afin d'éviter les généralisations hâtives, ou indues (Beaud et Weber, 2010).

Notre réflexivité joua dans plusieurs dimensions : une dimension biographique par l'écriture de notre journal de terrain qui a pris la forme d'une autoanalyse, interrogeant les figures du soi qui ont sédimenté, et qui ont pu resurgir au cours de notre enquête. Une dimension pratique et une dimension tactique par notre processus d'engagement au cours de l'enquête. La dimension pratique a permis de réguler notre engagement pour le maintenir tout au long de l'enquête.

La dimension tactique nous a permis d'être présents dans les moments les plus opportuns de l'enquête, et notre réflexivité comporta également une dimension analytique qui impliqua une distance critique, et nous laissa le champ ouvert à de nouvelles interrogations afin de les traduire en nouvelles directions d'enquête (Cefaï, 2010). Cependant, nous n'avons pas perdu de vue que toute réalité observée est par nature toujours complexe (Cefaï, 2010).

Nous avons également mené un entretien semi-directif avec le chef d'établissement du collège, le coordonnateur de l'ULIS qui est enseignant spécialisé, l'accompagnante des élèves en situation de handicap affectée au sein du dispositif ULIS (AESH)², une enseignante professeure principale de l'une des classes dans lequel des adolescents de l'ULIS sont scolarisés, et l'enseignant référent en charge du suivi et de la scolarisation des enfants en situation de handicap dont le collège dépend et qui a son rattachement administratif au sein du collège. Le motif de chaque entretien portait sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le cursus commun, et ils durèrent de 37 minutes à 1 heure et 09 minutes environ. Les entretiens furent enregistrés, et notre analyse thématique de contenu prit appui sur leur retranscription. L'analyse de contenu est une technique de codage, ou de classification qui vise à découvrir rigoureusement et objectivement la signification d'un message (Dépelteau, 2011). Cependant, le terme d'analyse de contenu ne doit pas masquer que quelle « que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu, et non une restitution de son intégrité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2011, p. 19). Notre analyse se déroula en deux temps. Le premier temps porta sur le « contenu manifeste » (ce qui a été dit tel quel par les interviewés, et qui peut s'apparenter aux pratiques déclarées, ou commentées) pour comprendre ce qu'ont ouvertement dit les professionnels de l'éducation. Le second temps porta sur le « contenu latent » (les éléments symboliques du discours des interviewés, et qui renvoient à des indices sur les croyances des uns et des autres en matière d'inclusion) en vue de chercher le sens caché derrière le sens manifeste (Dépelteau, 2011).

Nous avons ensuite triangulé nos données issues de nos observations et des entretiens (Leplat, 2002; Olivier de Sardan, 2008) en vue de mieux comprendre l'articulation entre croyances et pratiques en matière d'inclusion dans le contexte de cette étude de cas, et pour cela, nous avons pris garde à contextualiser nos entretiens à l'aide de nos observations (Beaud et Weber, 2010). La plus grande limite de notre étude de cas renvoie, comme dit précédemment, au problème de la généralisation de nos résultats de recherche (Leplat, 2002), car notre étude de cas ne concerne qu'un seul collège, qu'un seul dispositif ULIS et qu'une seule équipe pédagogique scolarisant des adolescents ayant un handicap intellectuel.

Les modes d'analyse

Avant de décrire le cas en profondeur, nous présentons notre modèle d'intelligibilité de ce qui est susceptible de poser un problème aux enseignants, à savoir articuler leurs croyances à leurs pratiques en matière d'inclusion. Nous considérons notre modèle d'intelligibilité comme une construction intellectuelle qui organise « les observations de façon cohérente, offrant aux acteurs une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement » (Crahay, 2002).

Notre modèle d'intelligibilité articule trois dimensions. Premièrement, l'analyse de pratiques déclarées ou commentées de l'enseignante qui scolarise des adolescents qui ont un handicap intellectuel, et qui bénéficie pour cela du soutien du dispositif ULIS. Son discours contextualisé à l'aide de nos observations permet, selon notre hypothèse, de recueillir des indices sur ses croyances en matière d'inclusion. Nous analyserons en particulier ce qui permet de mieux comprendre ses compromis entre règles prescrites et règles construites (Caroly, 2010; Falzon, 2013). Deuxièmement, les différentes modalités du soutien apportées à l'enseignante en lien avec nos observations de ses pratiques pédagogiques dans la classe. Nous centrerons notre analyse sur les choix qu'elle réalise lors de sa confrontation avec des dilemmes de métier susceptibles d'éclairer le réel de son activité (Clot, 2008; Clot, 2015).

2. Un AESH est un personnel accompagnant non enseignant dont la mission est d'aider des élèves en situation de handicap en vue de favoriser leur autonomie.

Troisièmement, le recueil d'éventuelles rhétoriques du refus produites par l'enseignante, et tendant à pouvoir justifier le non-alignement entre ses croyances et ses pratiques, ainsi que l'inventaire d'éventuels obstacles et tensions qui permettent de mieux comprendre la production de ses éventuelles rhétoriques du refus. Nous analyserons en particulier le re-travail des normes en matière d'inclusion que cela est susceptible de produire en vue de mieux comprendre ce qui peut permettre de contribuer, ou de limiter le processus d'émancipation de l'enseignante quand elle scolarise des adolescents qui présentent un handicap intellectuel dans sa classe (Schwartz et Durrive, 2009).

Notre objectif est donc bien d'articuler notre question de recherche avec les modes de production des données de notre enquête en sachant que ces derniers doivent permettre de produire des réponses plausibles à la question de la recherche (Olivier de Sardan, 2013). Pour cela, nous serons tour à tour « le chercheur qui écoute » et « le chercheur qui regarde » (Marcel et al., 2002), et notre triangulation des données permet de « croiser les points de vue, de tisser un réseau qui fera apparaître l'organisation du cas » (Leplat, 2002, p. 4). Une des limites de notre mode d'analyse renvoie néanmoins à la subjectivité du chercheur, et à la question de son implication dans son terrain de recherche qui est aussi son terrain professionnel. Autrement dit, les limites de notre mode d'analyse renvoient sur le plan méthodologique à l'influence de la présence de l'observateur et aux techniques d'observation, et sur le plan épistémologique au statut des données recueillies et à la nature des connaissances produites (Marchive, 2005). Afin de prendre en compte les effets de notre implication (Kheroufi-Andriot, 2018), nous avons combiné au cours de notre engagement dans notre terrain le « je » du chercheur engagé et pris dans son objet, avec le « nous » de l'écriture, nécessaire à la distanciation de notre objet.

La présentation du cas

Nous cherchons à mieux comprendre comment et pourquoi le soutien par le dispositif ULIS dont peut bénéficier l'enseignante quand elle scolarise des adolescents ayant un handicap intellectuel dans sa classe est susceptible de lui permettre de mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion, et pour cela nous allons maintenant présenter nos données à travers le croisement de nos entretiens et de nos observations au cours de notre investigation. Les participants à l'enquête de terrain étaient tous consentants, et des pseudonymes ont été utilisés dans le cadre de notre recherche pour préserver l'anonymat de ces personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice. La contextualisation du cas qui suit s'appuie pour l'essentiel sur les données de notre journal d'enquête. Notre objectif est que le terrain ne disparaisse pas sous les concepts, mais qu'au contraire les concepts éclairent notre terrain d'enquête (Beaud et Weber, 2010).

Le collège et son dispositif ULIS

Le collège de l'enquête de terrain est un établissement public de taille moyenne qui dispose d'une ULIS et d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)³. Il accueille environ six cents élèves, et le contexte social et spatial est plutôt défavorisé avec un taux de chômage qui avoisine les 20 %. Les enseignants de ce collège ont l'habitude d'inclure des élèves en situation de handicap (handicap intellectuel, moteur, sensoriel, troubles du comportement et de la conduite), et de nombreux élèves sont par ailleurs accompagnés par des AESH. La grande partie de l'équipe enseignante est présente au collège depuis plus de cinq ans, et il existe un noyau stable d'enseignants expérimentés ayant déjà accueilli dans leur classe des adolescents qui ont un handicap intellectuel. Ces enseignants ont donc déjà bénéficié du soutien du dispositif ULIS qu'ils connaissent bien. Le chef d'établissement est le responsable de ce dispositif, et il est appuyé par une équipe de direction pour gérer le fonctionnement et l'organisation du collège (chef d'établissement adjoint, gestionnaire, directeur de SEGPA, et secrétariat). Avec les personnels techniques, ouvriers et de surveillance, l'équipe du collège se compose d'à peu près 80 personnes.

3. Une SEGPA est un dispositif d'adaptation scolaire du second degré de l'enseignement français destiné à scolariser des élèves qui présentent des difficultés scolaires graves et persistantes.

L'enjeu du dispositif ULIS implanté au sein de ce collège est de contribuer à rendre accessibles les savoirs tout en maintenant les adolescents qui ont un handicap intellectuel le plus longtemps possible dans le cursus commun, et surtout de faire de l'ULIS « autre chose qu'une classe close sur elle-même sans que les élèves n'aient aucune chance de fréquenter ou rejoindre un cursus commun » (Lansade, 2015, p. 99). Les adolescents qui bénéficient de ce dispositif de soutien sont considérés au niveau des prescriptions comme des élèves à part entière du collège, et ils bénéficient de temps de regroupement autant que nécessaire en fonction des objectifs d'apprentissage envisagés pour eux (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Ce dispositif, sous la responsabilité du chef d'établissement du collège, est coordonné par un enseignant spécialisé qui y est rattaché. Il a trois missions principales qui renvoient à « l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS, la coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs, et le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource » (Philippot, 2020). Une accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) est rattachée au dispositif. Elle est sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur, et elle accompagne les adolescents lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence du collège. Elle peut également exercer des missions d'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, dans l'accès aux situations d'apprentissage, et dans les activités de la vie sociale et relationnelle (Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

Notre échantillon n'est pas représentatif, car il ne possède pas exactement les mêmes caractéristiques que tous les collèges du second degré de l'enseignement français disposant d'un dispositif ULIS (âge de l'enseignant coordonnateur, contexte d'exercice, durée de l'implantation de l'ULIS dans l'établissement, expérience personnelle et professionnelle liée au handicap des enseignants de l'établissement, formation en matière d'inclusion, relations partenariales, etc.) (Dépelteau, 2011).

Les acteurs de l'étude de cas

Ces données ont été en grande partie collectées grâce à notre observation participante au cours de l'enquête, et elles sont illustrées par des verbatim(s) issus de nos entretiens à partir d'une triangulation entre observations et entretiens (Leplat, 2002 ; Olivier de Sardan, 2008). Commençons par les adolescents qui bénéficient du dispositif ULIS. Ils ont tous un handicap intellectuel reconnu par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)⁴. Ils sont au nombre de 10 au moment de l'enquête, et ils sont âgés de 12 à 16 ans. Les relations interpersonnelles sont plutôt bonnes entre eux sauf avec une élève nouvellement arrivée qui a des problèmes de comportement. Ils suivent tous des enseignements du cursus commun, mais jamais en totalité, et le reste du temps ils sont regroupés (rarement tous en même temps) pour suivre leurs apprentissages au sein du dispositif ULIS.

L'enseignant coordonnateur du dispositif ULIS est un enseignant spécialisé expérimenté qui a déjà travaillé au sein d'une autre ULIS d'un autre collège. Il connaît bien le fonctionnement et l'organisation du collège, et il est le deuxième coordonnateur après la création du dispositif au sein du collège. Le premier coordonnateur est resté peu de temps, et le coordonnateur actuel a contribué à son fonctionnement et à son organisation tels que nous les avons étudiés au moment de notre enquête de terrain. Il considère les adolescents qui ont un handicap intellectuel comme ses élèves : « Je les considère peut-être encore un peu trop comme, non pas trop, je les considère comme mes élèves » (coordonnateur de l'ULIS, 1)⁵. Le coordonnateur de l'ULIS n'accompagne quasiment jamais les adolescents au sein des classes de ses collègues, et l'AESH qui, elle, y va régulièrement l'informe des conditions de scolarisation. Elle est en quelque sorte ses yeux et ses oreilles. L'AESH affectée dans le dispositif ULIS l'est depuis moins d'un an. Elle occupait auparavant un autre poste au sein du collège, celui de surveillante, qui ne concernait pas directement l'inclusion des élèves en situation de handicap. C'est avec le soutien de la direction et du coordonnateur de l'ULIS qu'elle est parvenue à devenir AESH au sein de l'ULIS.

4. Les MDPH furent créées par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 (République française, 2005) dans chaque département français, et elles ont pour rôle d'accueillir, d'informer, d'accompagner et de conseiller les personnes qui ont un handicap et leurs proches en leur attribuant des droits.

5. Les verbatim(s) sont codés de la manière suivante : nous indiquons dans un premier temps la fonction de la personne interviewée (enseignante – chef d'établissement – coordonnateur de l'ULIS – AESH de l'ULIS – enseignant référent), puis nous précisons le numéro du verbatim pour chaque personne interviewée (numéro 1 pour le premier verbatim, etc.).

Sa mission principale consiste à accompagner les adolescents dans les différentes classes dans lesquelles ils ont la possibilité de suivre le cursus commun. Elle permet également à plusieurs adolescents qui bénéficient du dispositif ULIS d'être présents simultanément en déchargeant l'enseignant de la classe de toutes les contraintes qui pourraient être liées à leur présence dans la classe comme la prise de notes, ou la reformation de consignes par exemple.

L'enseignante de l'étude de cas qui scolarise des élèves bénéficiant du dispositif ULIS est une enseignante expérimentée de sciences physiques qui a déjà accueilli de nombreux adolescents en situation de handicap (handicap intellectuel, handicap moteur, handicap sensoriel notamment), et elle est très investie dans la vie du collège (manifestations, réunions, projets d'établissement, sorties scolaires, etc.). Elle entretient de très bonnes relations avec le coordonnateur de l'ULIS avec qui elle travaille régulièrement, et elle préfère travailler avec un petit noyau d'enseignants qu'elle connaît depuis longtemps. L'enseignante appréhende moins le handicap intellectuel que les troubles du comportement et de la conduite.

Le chef d'établissement considère quant à lui que l'inclusion scolaire correspond à une « qualité de service » que son établissement se doit de donner aux élèves, et il n'hésite pas à comparer son collège à une entreprise. Il se compare d'ailleurs à un gestionnaire, et son rôle consiste à donner les moyens aux enseignants d'inclure : « Voilà, les enseignants en première ligne. Moi j'organise et j'apporte les moyens. Les moyens humains, matériels, les demandes [d'AESH], mais dans la continuité de ce qui existait déjà avant » (chef d'établissement, 1). Autrement dit, sa mission consiste à « ouvrir la voie » et à porter un discours volontariste auprès des enseignants en matière d'inclusion.

Pour finir, l'enseignant référent du collège n'intervient pas directement dans l'inclusion des adolescents qui bénéficient du dispositif ULIS, mais il éclaire de son point de vue le contexte local dans lequel s'inscrivent ces inclusions. Notre étude de cas s'inscrit en effet dans un modèle d'intelligibilité systémique, autrement dit, d'autres acteurs au cours de notre enquête furent approchés en vue d'analyser le cas dans son ensemble (Albarello, 2011), et l'enseignant référent est l'un de ces acteurs. C'est un enseignant expérimenté qui a exercé aussi bien dans le milieu scolaire ordinaire que dans le milieu spécialisé, et il était selon lui plus difficile d'impliquer les enseignants dans l'inclusion auparavant : « On disait : c'est un handicapé, il doit aller dans une école spécialisée. Systématiquement » (enseignant référent, 1). Son discours est intéressant, car il éclaire le contexte actuel dans lequel s'inscrit le collège en matière d'inclusion. Pour commencer, et de son point de vue, les enseignants français sont davantage sensibilisés à la question du handicap actuellement : « Je pense que la loi a maintenant été intégrée au niveau des différents enseignants qui ont un regard différent » (enseignant référent, 2). Ensuite, le discours de l'enseignante et du coordonnateur de l'ULIS éclaire à son tour le changement opéré au sein de l'établissement en matière d'inclusion : « Il y a peut-être une politique d'établissement aussi d'accueillir les élèves » (enseignante, 1), et le dispositif ULIS est maintenant bien identifié par les enseignants au sein du collège. Un autre élément du contexte à prendre en compte renvoie à la sélection, par le coordonnateur de l'ULIS, des enseignants qui vont inclure dans leur classe les adolescents du collège qui ont un handicap intellectuel : « J'ai réussi cette année à me baser sur une équipe que j'ai plus ou moins choisie, qui était volontaire, même s'il y a des petites choses qui ne marchent pas, c'est quand même cette équipe-là que je veux garder » (coordonnateur de l'ULIS, 2). Cette sélection des enseignants par le coordonnateur de l'ULIS s'explique, car : « la première année, j'ai eu de gros soucis avec une enseignante » (coordonnateur de l'ULIS, 3). Le coordonnateur s'inscrit donc dans un processus de négociation avec les enseignants pour qu'ils acceptent malgré le cadre prescrit de scolariser les adolescents qui bénéficient du soutien du dispositif ULIS, et l'enseignante explique que le coordonnateur de l'ULIS : « a appris à nous connaître, et il sait les personnes qui ne vont pas rechigner à faire » (enseignante, 2). Dans le cas contraire : « Qu'est-ce que je fais, parce que même s'il [le chef d'établissement] voit que tout le monde ne joue pas le jeu, qu'est-ce qu'il va faire ? Il ne faut pas froisser les gens, mais c'est de la négociation » (coordonnateur de l'ULIS, 4). D'autant plus que : « ce n'est pas évident. Je ne suis pas supérieur, parfois peut-être même considéré un peu comme inférieur » (coordonnateur de l'ULIS, 5).

La présentation des résultats et leur interprétation

Nous cherchons à mettre en relation les positions objectives des enquêtés, leurs pratiques telles que nous avons pu les observer, les indices sur leurs croyances en matière d'inclusion et leurs points de vue subjectifs exprimés dans les entretiens (Beaud et Weber, 2010), le tout adossé et articulé au cadre conceptuel de notre recherche. Nous commençons par présenter les croyances de l'enseignante sur la scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel à travers des indices prélevés dans son discours sur l'inclusion et contextualisés par nos observations (Beaud et Weber, 2010), puis nous décrivons ses pratiques et le soutien dont elle bénéficie de la part du dispositif ULIS grâce à nos observations, et enfin, nous identifions les rhétoriques du refus qu'elle produit, et les tensions et obstacles qui nous permettent de mieux comprendre leur processus de production.

Les croyances de l'enseignante sur l'inclusion

L'enseignante justifie son implication dans l'inclusion scolaire par son envie d'aider les adolescents du collège qui ont un handicap intellectuel, et c'est cette volonté de les aider qui fait que l'inclusion fait sens pour elle. Pour autant, l'enseignante pense que la scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel est un processus sur lequel les enseignants ont peu de prise, et que de toute manière ils sont dans l'obligation de s'adapter à ce nouveau contexte de scolarisation. L'inclusion est donc plutôt perçue comme une contrainte imposée par l'organisation scolaire. Autrement dit, l'inclusion renvoie à une règle prescrite qui est celle de scolariser un adolescent qui a un handicap intellectuel dans sa classe, et pour laquelle elle « se trouve dans un face-à-face solitaire avec l'organisation et ses prescriptions » (Falzon, 2013, p. 8). Elle pense également que tous les adolescents qui ont un handicap intellectuel, et qui bénéficient du dispositif ULIS ne sont pas en capacité de s'appropriier la totalité des savoirs dispensés par le cursus commun : « On sait très bien que certains n'arriveront pas à tout ingurgiter » (enseignante, 3). Il faut donc, de son point de vue, que les enseignants disposent de plus de temps qu'à l'ordinaire pour y parvenir. Elle va donc devoir élaborer ses propres règles au quotidien afin de pouvoir réagir à la prescription en fonction de ses propres besoins d'action, des événements auxquels elle va devoir faire face, et des lacunes, ou du manque d'effectivité du prescrit (Arnoud et Falzon, 2013). La scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel est ainsi l'objet de compromis entre règles prescrites et règles produites (Arnoud et Falzon, 2013) qui mettent en perspective le soutien dont l'enseignante a besoin comme c'est le cas quand le dispositif ULIS lui permet de « sortir » les adolescents de la classe quand elle le juge nécessaire ; ce qu'elle ne pourrait pas réaliser si le dispositif n'existait pas : « Il faut mieux qu'ils restent une demi-heure de plus avec [le coordonnateur de l'ULIS], qu'il les fasse retravailler ce que l'on a fait l'heure d'avant, et puis qu'ils reviennent » (enseignante, 4).

L'activité collective dans ce contexte joue un rôle de régulation en lui permettant de construire des marges de manœuvre, c'est-à-dire la liberté lui permettant de réellement mettre en œuvre les ressources dont elle dispose (Arnoud et Falzon, 2013). L'enseignante pense également que tous les enseignants du collège ne souhaitent pas forcément prendre du temps pour se concerter au sujet de l'inclusion de tel ou tel élève, et c'est pourquoi elle préfère travailler avec des enseignants volontaires. Elle estime donc que l'adhésion de ses collègues dans l'inclusion scolaire a des répercussions sur sa propre activité, et de son point de vue, les enseignants ont une capacité plus ou moins grande à s'adapter au paradigme inclusif. Autrement dit, le jeu de négociations pour réélaborer collectivement les normes en matière d'inclusion au bénéfice de chacun est limité, et afin de faire face à ces nombreuses contraintes, elle pense que le soutien du dispositif ULIS est indispensable, d'autant plus justifié à ses yeux que les autres enseignants du collège ne pourront pas l'aider : « On sait qu'il y a certains collègues qui n'y arrivent pas. Tu as beau essayer, tu n'y arrives pas. Ils ne sont pas dispos, ils n'ont pas le temps, ils ont fini les cours » (enseignante, 5). C'est pourquoi elle s'accroche tant au fait que le coordonnateur de l'ULIS est essentiel pour qu'une inclusion réussisse : « Oui, il faut avoir quelqu'un. Je pense qu'il faut un référent en fait. Il faut quelqu'un qui arrive à coordonner tout ça » (enseignante, 5). Des tâches liées à la scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel peuvent ainsi se partager et des savoirs s'échanger au sein de ce collectif de circonstance constitué par l'enseignante et les professionnels du dispositif ULIS.

Le soutien dont bénéficie l'enseignante en relation avec ses pratiques observées

Le soutien dont bénéficie l'enseignante prend plusieurs formes. Pour commencer, l'enseignante a la possibilité de déléguer son travail à l'AESH du dispositif ULIS : « Si je n'ai pas le temps parce qu'il faut venir les voir plus souvent. Je n'ai pas forcément le temps, bien je me dis que [l'AESH] est là » (enseignante, 6). Cela peut même aller jusqu'à extraire l'adolescent de la classe quand : « ça se complexifie encore un petit peu et que l'on n'arrive plus vraiment à adapter, et que l'inclusion n'est plus possible, on le retire » (coordonnateur de l'ULIS, 6). Ce retrait de la classe est pour autant un processus ordinaire, et il est prévu par la circulaire du ministère de l'Éducation nationale n° 2015-129 du 21/08/2015 (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Le coordonnateur de l'ULIS apporte également son soutien à l'enseignante pour l'adaptation des documents donnés aux élèves, tout comme il peut la renseigner sur un handicap en particulier.

Au final, le coordonnateur de l'ULIS joue son rôle de personne-ressource auprès de l'enseignante : « C'est des choses que l'on entend souvent dire que l'on est une personne-ressource. Oui, je trouve ça normal » (coordonnateur de l'ULIS, 7). Pour autant, la scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel dans la classe de l'enseignante ne se résume pas au soutien dont elle bénéficie, car ce qui est réellement fait est inapparent par nature, et il existe des conflits entre l'objet du travail, ici la scolarisation de ces adolescents dans la classe de l'enseignante, l'activité des autres sur ce même objet, et elle-même (Clot, 2008 ; Clot, 2015). L'enseignante agit de manière largement non sue, mais nécessaire en vue de rechercher une solution à ces conflits, et l'action, l'activité qu'elle réalise, et dont notre observation participante rend compte de manière indirecte, renvoie au fait que les adolescents de l'ULIS apparaissent plus comme des élèves du dispositif ULIS que comme des élèves du cursus commun des classes du collège. L'enseignante adapte bien ses pratiques grâce à l'aide du coordonnateur de l'ULIS, mais elle pourrait tout à fait réaliser ses adaptations toute seule, car elle en est capable. Cette aide est davantage à considérer comme une aide de « confort » lui permettant de scolariser les adolescents ayant un handicap intellectuel dans sa classe sans que cela ne se fasse au détriment des autres élèves de son point de vue. L'enseignante et le coordonnateur de l'ULIS s'inscrivent davantage dans une logique de don et de contre don au sens de Mauss (2012), et l'enseignante accepte volontiers de scolariser les adolescents qui ont un handicap intellectuel en échange d'une délégation d'une partie de son travail auprès du coordonnateur de l'ULIS et de l'AESH de ce dispositif. Elle prône un travail collectif, et dans le même temps, elle ne cherche pas nécessairement à travailler avec d'autres collègues avec qui elle a moins d'affinités. Cette action, ce qui apparaît de son activité réelle, lui permet de s'affranchir des conflits de son activité : scolariser des adolescents qui ont un handicap intellectuel sans que cela ne se réalise au détriment des autres élèves de sa classe, et sans l'obliger dans le même temps à travailler avec des collègues avec qui elle n'a pas envie de travailler (Roger et al., 2007). Au bout du compte, cela « laisse des résidus, des possibles non réalisés qui vont habiter, nourrir, parfois parasiter l'activité à venir » (Roger et al., 2007, p. 134). Nos observations de ses pratiques de classe traduisent en effet un dilemme professionnel pour l'enseignante lié au maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire dans le système éducatif français. On y retrouve, pour l'enseignante, une opposition entre prendre en charge un adolescent qui a un handicap intellectuel, ou laisser faire les enseignants spécialisés et le milieu spécialisé comme ils l'ont toujours fait. La question est alors celle de l'efficacité des apprentissages scolaires pour les adolescents inclus, ou celle de l'efficacité pour le reste du groupe-classe comme l'enseignante l'explique : « Bien voilà, il faut s'occuper de tout le monde, et il ne faut pas que ça devienne au détriment des autres » (enseignante, 7).

Les dilemmes du métier d'enseignant (Yvon et Clot, 2001) relèvent de choix possibles a priori contradictoires, et ils se rencontrent dans tous les métiers, car ils sont partie intégrante de ceux-ci, tout en étant nécessaires à son fonctionnement (Thomazet et al., 2014). Un antagonisme semble donc subsister entre le discours favorable sur les bienfaits de l'inclusion à l'école, et les réticences, voire les oppositions de l'enseignante à scolariser les adolescents qui ont un handicap intellectuel sans le soutien du dispositif ULIS comme l'ont déjà montré plusieurs études pour d'autres handicaps (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Cet antagonisme a déjà été documenté pour des élèves avec des difficultés scolaires, ou des problèmes de comportement dans la classe, et les résultats montrent que les enseignants considèrent que dans ce contexte une inclusion n'est pas bénéfique pour les apprentissages scolaires des autres élèves de la classe, et qu'en outre, cela ne permettrait pas d'aider au mieux les élèves en difficulté (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Peltier, 1997 et Scruggs et Mastropieri, 1996, cités dans Curchod-Ruedi et al., 2013).

Les rhétoriques du refus produites, et les obstacles et tensions qui permettent de mieux comprendre leur production

Des rhétoriques du refus sont produites par l'enseignante, et elles lui servent à justifier sa croyance en l'aide indispensable du coordonnateur de l'ULIS alors que ses pratiques pédagogiques dans la classe en matière d'inclusion relativisent cette croyance. Elle sait, par exemple, d'après nos observations adapter des ressources pédagogiques, ou accompagner des adolescents ayant un handicap intellectuel sans l'aide de l'AESH, et ce malgré le nombre élevé d'élèves dans sa classe. La première rhétorique du refus produite renvoie au manque de formation en matière d'inclusion. La deuxième renvoie à l'effectif jugé trop important des classes du collège. La troisième rhétorique du refus renvoie au manque de temps pour travailler collectivement avec les autres enseignants alors que cela pourrait lui permettre de se passer en partie de l'aide du coordonnateur et de l'AESH de l'ULIS. La dernière rhétorique du refus produite renvoie aux conditions matérielles de l'inclusion, et au manque de place dans la classe. Des obstacles et des tensions semblent expliquer la production de ces rhétoriques du refus par l'enseignante, et l'insistance qu'elle a à considérer le dispositif ULIS comme indispensable en matière d'inclusion. L'inclusion scolaire apparaît comme un processus qui, bien qu'ordinaire dans l'établissement, continue de cristalliser les appréhensions des enseignants: « Enfin, c'est inquiétant parce que tu te dis comment on va faire. On ne sait pas. On nous dit qu'ils vont venir, mais je pense qu'il y a une grosse inquiétude de la part des enseignants » (enseignante, 8). L'enseignante insiste également pour expliquer que l'inclusion est un processus chronophage, d'autant plus qu'elle est l'enseignante principale d'une classe de troisième. Au final elle souhaiterait: « ne pas se sentir frustrée. Parfois dire qu'on n'est pas des surhumains. Il y a des moments où tu n'arrives plus à suivre le rythme. Ah, je ne l'ai peut-être pas aidé assez à ce moment-là, et ne pas avoir un sentiment de frustration » (enseignante, 9).

Ces tensions et ces obstacles, en tout cas considérés comme tels par l'enseignante, ne font que renforcer sa croyance sur le recours indispensable au dispositif ULIS pour scolariser des adolescents ayant un handicap intellectuel. L'enseignante re-travaille ainsi les normes en matière d'inclusion (Schwartz et Durive, 2009) en faisant du dispositif ULIS la condition de la scolarisation des adolescents qui ont un handicap intellectuel dans sa classe. Ce re-travail des normes se réalise sur fond d'un débat de valeurs, car elle hiérarchise « à l'intérieur de ses propres actes, sa manière de trancher le dilemme » que lui pose à chaque fois la scolarisation de ces adolescents dans sa classe (Durive, 2015, p. 148). Elle re-travaille les normes pour s'approprier la contrainte que représente l'inclusion à ses yeux, et le sens de ses pratiques apparaît alors comme le rapport de valeur qu'elle instaure entre ses pratiques et ses croyances en matière d'inclusion. Autrement dit, en s'appropriant le soutien du dispositif ULIS, elle parvient à aligner ses croyances à ses pratiques en matière d'inclusion, et cet alignement se traduit par du sens, une émancipation professionnelle et du mieux-être (Vivegnis, 2016) quand elle scolarise des adolescents qui ont un handicap intellectuel dans sa classe.

Discussion

Le soutien du dispositif ULIS, en référence aux écrits de Marlot, Toullec, Sayac et Pironom (2018), permet à l'enseignante de gérer plus aisément l'hétérogénéité de son public scolaire en lui permettant de ne pas remettre en cause ses croyances sur les pratiques pédagogiques qu'elle déploie dans le contexte de sa classe quand elle scolarise des adolescents ayant un handicap intellectuel. C'est un peu comme si scolariser ces élèves ne changeait pas grand-chose au final, à partir du moment où le dispositif ULIS est présent. Du point de vue des écrits de Saunier et Toullec-Théry (2017), ce dispositif d'adaptation scolaire du milieu scolaire ordinaire apparaît comme une belle opportunité.

Il permet à l'enseignante de renforcer ses déjà-là conceptuels, ses assujettissements et ses valeurs personnelles en lien avec ses croyances en matière d'inclusion, et sa notion d'idéal : scolariser un adolescent ayant un handicap intellectuel dans sa classe avec le soutien d'un dispositif ULIS. D'après la recension de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) sur les fonctions, la structuration, et l'évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, il semble en effet difficile de ne pas lier croyances et pratiques pédagogiques en matière d'inclusion, et ce avec toutes les limites que notre recherche présente, et liées notamment à la méthodologie de l'étude de cas, la généralisation des résultats, au terrain d'étude, ou à l'implication du chercheur. Les résultats de notre recherche montrent, et seulement pour le moment dans le contexte de notre terrain, que les croyances de l'enseignante en matière d'inclusion s'articulent avec ses pratiques pédagogiques qu'à partir du moment où le soutien du dispositif ULIS existe. Autrement dit, le dispositif ULIS jouerait le rôle d'une variable intermédiaire (une conjoncture au sens de Becker, 2000) susceptible d'établir un lien de causalité entre variable indépendante (les croyances de l'enseignante en matière d'inclusion) et variable dépendante (ses pratiques pédagogiques en lien avec ses croyances en matière d'inclusion). Au bout du compte, croyances et pratiques s'alignent si le dispositif ULIS (la conjoncture) est présent. De ce point de vue, une première perspective de recherche pourrait être d'analyser ce qui, « intuitivement », fait prendre conscience à l'enseignante de cette relation de causalité, et une seconde pourrait être de mobiliser nos résultats liés au dispositif ULIS dans d'autres contextes pour mieux comprendre l'articulation possible entre croyances et pratiques quand un décalage est susceptible d'exister et de conduire à des tensions (Fortier et Theriault, 2019).

Le dispositif ULIS semble également réduire, sans l'empêcher, la production de rhétoriques du refus, car l'enseignante a construit des croyances qui vont plutôt dans le sens de l'inclusion scolaire, et les réticences qu'elle a sont en partie levées par l'accompagnement du dispositif ULIS. Il n'existe donc pas de « malaise » lié à un décalage entre croyances et pratiques, car l'enseignante parvient, avec de l'aide, à s'appropriier la contrainte qu'est susceptible de représenter l'inclusion. Pour autant, cet alignement entre ses croyances et ses pratiques ne fait que renforcer son besoin de soutien tel qu'il est décrit par Mukamurera (2018), et de ce point de vue le soutien par le dispositif ULIS apparaît ambigu, au sens de ce qui est équivoque, car il semble conforter l'enseignante dans la croyance que le dispositif ULIS est indispensable. L'enseignante de notre étude de cas combine ainsi « besoin de soutien » au singulier (Mukamurera, 2018), car elle exprime ce besoin d'aide pour scolariser les adolescents qui ont un handicap intellectuel dans sa classe, et « besoins de soutien » au pluriel (Mukamurera, 2018), puisqu'elle éprouve un sentiment de manque à l'égard de certains aspects de l'inclusion qui nécessite de son point de vue un soutien particulier qu'elle trouve grâce au dispositif ULIS. Son « besoin de soutien » au singulier et ses « besoins de soutien » au pluriel sont pris en charge par le dispositif ULIS, et celui-ci lui permet d'articuler croyances et pratiques en matière d'inclusion. Le problème, c'est qu'en bénéficiant du soutien du dispositif ULIS, on peut questionner les effets d'un tel processus sur les apprentissages des adolescents, car l'objectif principal devient soit de convaincre les enseignants du bien-fondé de la scolarisation des adolescents ayant un handicap intellectuel dans le cursus commun par le soutien que le dispositif peut apporter, soit du point de vue des enseignants de s'assurer de la présence de ce dispositif en cas de scolarisation d'enfants, ou d'adolescents en situation de handicap. En outre, cette croyance liée au soutien du dispositif ULIS peut aussi être confortée par celle des acteurs du dispositif comme c'est le cas avec l'AESH de notre étude de cas qui appuie le propos de l'enseignante sur la nécessité d'un dispositif ULIS pour scolariser des adolescents qui ont un handicap intellectuel.

Au final, nos résultats mettent en lumière le soutien paradoxal du dispositif ULIS : nécessaire, et dans le même temps frein au déploiement d'un paradigme inclusif au sein du système éducatif français. Au bout du compte, il favorise l'alignement entre croyances et pratiques en matière d'inclusion, mais paradoxalement il conforte les croyances de l'enseignante dans le fait que le dispositif ULIS est indispensable pour scolariser des adolescents qui ont un handicap intellectuel dans sa classe. Or, nous posons la question de la pérennité d'un tel dispositif si l'objectif est de contribuer à modifier les croyances des enseignants sur l'inclusion.

Ne serait-ce pas courir le risque, à terme, d'assimiler ce dispositif à une fonction « justificatrice ou autodéfensive » identifiée dans les écrits de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) qui limiterait l'inscription des enseignants dans le paradigme inclusif, d'autant plus que les deux croyances fondamentales énumérées par Vienneau (2016) au début de cet article ne semblent pas être partagées par l'enseignante de notre étude de cas. Premièrement, les adolescents qui ont un handicap intellectuel apparaissent plus différents que ressemblants aux autres adolescents, et deuxièmement la scolarisation de ces adolescents n'est pas nécessairement synonyme de bénéfices pour les apprentissages des autres élèves de la classe aux yeux de l'enseignante malgré le soutien du dispositif ULIS.

En guise de conclusion

Aligner ses croyances à ses pratiques en matière d'inclusion n'a donc rien d'évident pour un enseignant, et le soutien dont il bénéficie grâce au dispositif ULIS peut y contribuer. Ce soutien pour autant apparaît ambigu, et l'ignorer risque de limiter l'inscription des enseignants dans le paradigme inclusif tel qu'il est défini par l'UNESCO (2006) dans ses Principes directeurs pour l'inclusion. Le choix apparaît donc difficile entre supprimer un dispositif qui malgré la limite identifiée dans notre recherche contribue à scolariser des adolescents qui ont un handicap intellectuel dans le cursus commun, et pérenniser ce dispositif malgré le risque qu'il fait courir en posant des conditions au déploiement du paradigme inclusif au sein du système éducatif français.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. De Boeck.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 15-25). Les éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. Dans P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 223-236). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2014). Activité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 21-24). De Boeck.
- Barrère, A. (2017). Dispositifs éducatifs. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd., p. 216-218). Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain (4^e éd.). Éditions La Découverte.
- Becker, H. S. (2000). Case, causes, conjunctures, stories and imagery. Dans R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster (dir.), *Case study method: Key issues, key Texts* (p. 223-233). Sage Publications.
- Benoit, H. et Plaisance, É. (dir.). (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde. Éditions de l'INSHEA.
- Caroly, S. (2010). Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail. Université Victor Segalen. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801v2/document>
- Cefai, D. (dir.). (2010). L'engagement ethnographique. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et Léonardis (de), M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 215-239). Dunod Éditeur.
- Clot, Y. (2015). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux (2^e éd.). Éditions La Découverte.
- Clot, Y. (2008). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie (3^e éd.). Éditions La Découverte.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-273). De Boeck.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7, 135-147.
- Curchod-Ruedi et P.-A. Doudin (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 229-244.
- Dépelteau, F. (2011). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats (2^e éd.). De Boeck.
- Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Octarès Éditions.
- Ebersold, S., Plaisance, É. et Zander, C. (2016). Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil national d'évaluation du système scolaire. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf
- Falzon, P. (2013). Ergonomie constructive. Presses Universitaires de France.

Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 53-61.

Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants: premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation et formation*, e-315, 114-128.

Kaufmann, J.-C. (2011). L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes (3^e éd.). Éditions Armand Colin.

Kheroufi-Andriot, O. (2018). Le processus biographique d'engagement d'un chercheur-enseignant. *Le sujet dans la Cité - Revue internationale de recherche biographique*, 9, 209-218.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel: suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en Éducation*, 23, 95-104.

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-33.

Lescouarch, L. (2017). Pratiques pédagogiques. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd., p. 684-686). Presses Universitaires de France.

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

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Marchive, A. (2005). La Familiarité avec l'objet de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 75-92.

Marlot, C., Toullec-Théry, M., Sayac, N. et Pironom, J. (2018). Interaction entre stratégies de gestion de l'hétérogénéité et croyances chez des professeurs des écoles. *Éducation et formation*, e-310, 60-74.

Mauss, M. (2012). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). Repères et références statistiques. Enseignement, formation et recherche 2018. République française. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/repere-et-references-statistiques.html>

Ministère de l'Éducation nationale. (2017). Repères et références statistiques. Enseignement, formation et recherche 2017. République française. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 « unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ». République française. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants: un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui: Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Éditions JFD inc.

Olivier de Sardan, J.-P. (2013). Le projet de thèse. Un projet itératif. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 107-124). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) (2006). Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous. UNESDOC Bibliothèque Numérique: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Perez, J.-M. et Assude, T. (2013). Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives. Presses Universitaires de Nancy.

Philippot, T. (2020). Le travail collectif dans le cadre de la mise en place des unités localisées pour l'inclusion scolaire à l'école primaire : analyse de l'activité de l'enseignant coordonnateur. Dans C. Mérini, J.-F. Marcel, et T. Piot (dir.), *L'observation des pratiques collaboratives dans les métiers de l'interaction humaine : des pratiques pluri-adressées* (p. 39-54). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

République française (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORF-TEXT000000809647/>

Roger, J.-L., Ruelland, D. et Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et sociétés*, 19(1), 133-146.

Rousseau, N. (dir.). (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Saunier, D. et Toullec-Théry, M. (2017). Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 111-131.

Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II). Éditions Octarès.

Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, É. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69-80.

Trinquier, M.-P. (2014). Pratiques professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 221-224). De Boeck.

Vienneau, R. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). De Boeck.

Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Q. I.] <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

Yvon, F. et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 8(4), 63-73.

Zaffran, J. (2014). L'école inclusive et la « réussite » éducative. Dans P. Legros (dir.), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap* (p. 97-110). Presses Universitaires de Grenoble.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Éditions La Découverte.

