

**Transformation des structures et reconfiguration des rôles
professionnels : quand les directions et les équipes
pédagogiques de deux cycles d'orientation d'un canton suisse
font face aux défis de l'éducation inclusive**

/

**Transformation of structures and reconfiguration of professional
roles: when principals and teaching teams in two cycles of
orientation in a Swiss canton face up to the challenges of
inclusive education**

Dr Isabelle Noël¹

Professeure associée. Haute École pédagogique de Fribourg (Suisse)

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.908>

Résumé

Cet article est le troisième d'une série consacrée au rôle des directions d'école dans le développement de l'éducation inclusive au sein des établissements scolaires (Noël, 2022; Noël & Rody, 2024). A partir de données récoltées dans le cadre de recherches-action menées dans deux cycles d'orientation d'un canton suisse, il rend compte des principaux enjeux et défis pour les directions d'école et par extension pour les équipes pédagogiques dans la mise en place de structures et pratiques plus inclusives. Différents obstacles, mais aussi les leviers et ressources activés à cette fin dans ces deux contextes sont mis en évidence, analysés et discutés. Mobiliser les différents professionnels en vue d'intensifier

¹ ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9732-8886>.

Adresse mail : isabelle.noel@edufr.ch

et optimiser le travail collectif d'une part, mais aussi dans le but de faire évoluer les rôles professionnels et les pratiques d'autre part, apparaît comme un défi central pour les directions d'école. Sur la base des résultats présentés, quelques pistes visant à insuffler et soutenir le développement de la dynamique inclusive dans les établissements scolaires sont suggérées.

Mots-clés : Établissement scolaire, éducation inclusive, dynamique inclusive, rôle de la direction d'école, travail collectif, partenariat interprofessionnel

Abstract

This article is the third in a series dedicated to the role of school leadership in the development of inclusive education within educational institutions (Noël, 2022; Noël & Rody, 2024). Based on data collected through action research conducted in two orientation cycles in a Swiss canton, it highlights the main issues and challenges faced by school leadership teams and, by extension, pedagogical teams, in implementing more inclusive structures and practices. Various obstacles, as well as the resources and leverage employed to achieve this in these two contexts, are examined, analyzed, and discussed. Mobilizing different professionals to both intensify and optimize collective work, as well as to evolve professional roles and practices, emerges as a central challenge for school leadership. Based on the presented results, some guidelines are suggested to inspire and support the development of an inclusive dynamic within educational institutions.

Keywords: Educational institution, inclusive education, inclusive dynamic, role of school leadership, collective work, interprofessional partnership

Introduction

Les définitions et représentations de ce qu'est ou devrait être l'éducation inclusive diffèrent encore passablement à l'heure actuelle. Selon Gardou (2012), « une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un "chez soi pour tous", sans pour autant neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers (p. 37). Cette définition assez large de l'inclusion met l'accent sur les différents espaces sociétaux qu'il s'agit de (re)penser afin de permettre à chacun de trouver sa place en tant qu'individu à part entière et d'être accepté tel qu'il est. S'agissant de l'école, la Convention pour les droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006), dans son article 24, envisage l'éducation inclusive d'abord en tant que droit : le droit qu'a tout enfant d'être scolarisé et pris en compte en fonction de ses besoins dans l'école la plus proche de son milieu de vie, dans son village ou son quartier. Un tel projet s'inscrit dans une vision humaniste, sous-tendue par des valeurs d'équité et de justice sociale (Ainscow, 2016). C'est à cette condition que « l'école permettra à tous les élèves d'apprendre à cohabiter et à coconstruire avec et peut-être même grâce aux manifestations de tout ce qui est différent d'une norme culturellement acceptable » (Prud'homme et al., 2011, p. 12). L'éducation inclusive invite ainsi à passer de la désignation d'élèves considérés comme particuliers à l'analyse et la transformation progressive des systèmes scolaires afin que ceux-ci soient aptes à accueillir et prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins (Evequoz, 2006 ; Fortier et al., 2018 ; Gremion & Gremion, 2020). Selon le cadre proposé par l'UNESCO (2017), il s'agit d'un « processus visant à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (p. 7). Ceci ne peut se résumer à une restructuration organisationnelle ou à l'introduction d'un ensemble particulier de techniques. Le projet d'éducation inclusive nécessite avant tout un changement de vision, un changement de paradigme impliquant l'idée de dénormalisation au sens où l'entendent AuCoin et Vienneau (2010) : la différence devient la norme et c'est à l'école de s'adapter aux spécificités des élèves qui la constituent.

Où en est la Suisse ainsi que le canton² concerné par ces deux recherches-action face au développement de l'éducation inclusive ? Comme de nombreuses régions du monde qui ont fait du développement de l'éducation inclusive une de leurs priorités (Lanners, 2022; Ramel et al., 2016; Rebetez & Ramel, 2022), la Suisse se trouve actuellement dans une forme de tension entre la vision de l'inclusion telle que portée par l'UNESCO, impliquant une véritable transformation du système scolaire à l'intention de tous les élèves, et des textes de loi et pratiques pédagogiques locales qui se limitent encore fréquemment à cibler certaines populations « à intégrer » ou « à inclure » (Kohout-Diaz et al., 2020; Ramel & Noël, 2017).

Dans le premier article de cette série, nous avons mis en évidence différentes tensions auxquelles des directions d'école du canton de Fribourg désireuses d'avancer sur le chemin de l'éducation inclusive étaient confrontées : obligation de signaler des élèves pour obtenir certaines mesures de soutien, offres d'aides diverses et multiples souvent difficiles à coordonner et incitant davantage à déléguer les situations délicates à des spécialistes plutôt qu'à transformer les pratiques, manque de formation perçue concernant les pratiques collaboratives, le coenseignement et la différenciation pédagogique, etc. (Noël, 2022). Face à ces constats, dans le cadre de notre travail de formatrice et chercheuse à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, nous avons développé et proposé un concept d'accompagnement des directions d'école et des établissements scolaires sous la forme de recherches-action. Plusieurs établissements scolaires du canton de Fribourg ont déjà sollicité de manière volontaire une telle démarche depuis 2021. C'est dans le cadre d'une de ces recherche-action que nous avons co-écrit, avec la directrice de l'école primaire concernée, le deuxième article de cette série : « Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : on n'a pas le plan d'avance » (Noël & Rody, 2024). Ce deuxième article examine de manière réflexive les différentes étapes du processus de transformation d'un établissement scolaire vers une visée inclusive. Il insiste sur la nécessité d'une vision claire de la part de la direction

² La Confédération suisse est composée de 26 états appelés cantons. Chacun de ces états possède une structure scolaire qui lui est propre, même s'il existe des accords intercantonaux régissant certains principes communs.

d'école afin d'enclencher et de soutenir la dynamique inclusive dans le temps et auprès des différents acteurs. Il montre la dimension contextualisée du processus de transformation de l'école, ainsi que la nécessité pour la direction d'établir des priorités, tout en demeurant ouverte aux opportunités émergeant en cours de route. Ce troisième article se veut complémentaire aux deux précédents : il décrit, analyse et interroge les processus de transformation en cours dans deux cycles d'orientation face à la prise en compte des élèves en grandes difficultés d'apprentissage, en mettant l'accent sur la nécessité de repenser l'organisation scolaire et le travail collectif.

Repenser l'organisation scolaire et le travail collectif, deux conditions essentielles au développement de l'éducation inclusive au sein des établissements scolaires

Une manière de gérer l'hétérogénéité des élèves consiste à mettre en place des formes de *différenciation structurale*, c'est-à-dire de créer « différents types de classes, chaque type étant censé correspondre à un certain profil d'élève, défini essentiellement par son niveau de compétences scolaires ou par son comportement » (Doudin et al., 2009, p. 44). Dans le système scolaire suisse, la différenciation structurale se matérialise d'une part sous la forme de filières parallèles dans lesquelles les élèves sont répartis en fonction de leurs capacités et aspirations. C'est par exemple le cas au niveau du cycle d'orientation (9h à 11H³) dans le canton concerné par cette recherche. Dans le canton de Fribourg, le cycle d'orientation comporte trois niveaux d'exigence : les classes de type pré-gymnasiale (PG), les classes de type générale (G), les classes à exigence de base (EB) (pour davantage de détails, voir la section suivante où les éléments de contexte sont détaillés). La différenciation structurale se matérialise également sous la forme de classes dites spéciales. Ces classes sont rattachées à l'école ordinaire et portent différentes

³ Le système scolaire suisse comprend 11 années de scolarité obligatoire selon le concordat Harnos, d'où le H. Les degrés 9H à 11H correspondent au cycle 3, qui fait suite à 8 années d'école primaire répartis en deux cycles (cycle 1 et cycle 2). Les écoles qui accueillent les élèves de 9H à 11H portent le nom de cycles d'orientation.

Note ASE : Le Concordat Harnos (2007) traite, pour la Suisse, de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui portent sur l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire.

appellations selon les cantons (classe à effectif réduit, classe de soutien, classe de développement, etc.). Généralement, elles regroupent « des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement » et sont placées sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé, dans les murs des écoles ordinaires (Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2024).

Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), le nombre d'élèves scolarisés dans des structures considérées comme séparatives (classes spéciales décrites ci-dessus, mais également classes spécialisées dans des institutions de l'enseignement spécialisé, pour les élèves considérés en situation de handicap) a diminué de 40 % en Suisse ces dernières années (Lanners, 2022). Au regard de ces chiffres, tout laisse à croire que les visées intégratives et inclusives en milieu scolaire voulues par les politiques éducatives suisses portent leurs fruits. Notons cependant que certains élèves, bien que faisant officiellement parti de l'enseignement régulier, sont encore fréquemment mis à l'écart de leur groupe-classe, par exemple en recevant des appuis en dehors de la classe régulière, seuls ou en petits groupes d'élèves en difficulté, et certains d'entre eux sont même partiellement déscolarisés par moments (Bovey, 2024). Le fait de faire officiellement partie de l'école ordinaire et de bénéficier de mesures de soutien considérées comme intégratives ne nous dit donc rien sur la manière dont ces mesures sont effectivement mises en place, ni sur la manière dont elles sont vécues par les élèves concernés qui peuvent potentiellement se sentir « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992). Selon Doudin et Lafortune (2006), nombre de mesures d'aide proposées dans différents systèmes scolaires posent ainsi problème car elles « reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer l'élève sur le plan scolaire tout en l'excluant, de son groupe d'âge en le faisant redoubler, de la classe ordinaire, soit momentanément, soit durablement, voire, dans de nombreux cas, définitivement (classe regroupant des élèves en difficulté) » (p. 65). Ceci a d'une part des conséquences sur les élèves concernés : risque d'atteinte à l'estime de soi et de marginalisation, potentielles réactions des élèves à l'école qui les désigne « en échec » ou « en difficulté », manque d'efficacité sur le plan des apprentissages, etc. (voir par exemple Crahay & Chapelle, 2009; Dubois-Shaik & Dupriez, 2013; Eckhart et al., 2011; Pelgrims, 2010). D'autre part, en déléguant le problème

à des professionnels ou une structure considérés comme mieux à même de gérer la situation, tant les élèves que les enseignants ordinaires risquent d'être au final dévalorisés (Doudin & Lafortune, 2006; Tremblay, 2012). Rappelons enfin que les classes spéciales continuent de poser problème pour deux autres raisons mises en évidence dans les recherches : les décisions d'orientation vers ces structures portent une part d'arbitraire (Gremion, 2013; Pelgrims, 2019) et les élèves d'origine étrangère y sont surreprésentés (Bovey et al., 2022; Kronig et al., 2000; Pelgrims & Doudin, 2000). De plus, face aux politiques intégratives voire inclusives actuelles, de telles classes spéciales placent le système scolaire suisse face à une contradiction majeure : alors que certains élèves considérés en situation de handicap sont intégrés dans les classes ordinaires et bénéficient de mesures de soutien, d'autres élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement sont en parallèle regroupés dans des classes spéciales à effectif réduit, leurs difficultés étant a priori moins importantes (Gremion et al., 2013; Noël et al., 2019). Développer l'éducation inclusive implique donc de repenser les modalités d'organisation scolaire au sein des établissements, notamment en agissant sur les structures, et de mettre en place la *différenciation pédagogique dans une perspective inclusive* (Crahay & Chapelle, 2009 ; Kahn, 2015 ; Prud'homme et al., 2016).

La définition que propose Perrenoud (2012) de la différenciation pédagogique s'inscrit dans un paradigme inclusif : « Cela suppose une évolution profonde du système éducatif, une nouvelle organisation du travail, qui appelle à son tour un autre exercice du métier, (...) mais aussi un développement de compétences collectives à l'échelle des équipes et des établissements » (p. 10). Ceci invite les établissements scolaires à réfléchir à l'utilisation des ressources existantes, qu'elles soient matérielles ou humaines, dans le but de répondre de manière plus coordonnée et efficace aux besoins divers des élèves (Noël, 2022). Pour ce faire, la diffusion des connaissances, le partage des savoirs techniques et le décloisonnement des pratiques entre professionnels issus de différents domaines est indispensable (Puig, 2015). Ceci a des implications pour les différents professionnels dont les champs d'activités sont amenés à évoluer, voire à se transformer (Bélanger et al., 2024 ; Puig, 2015 ; Toullec-Théry, 2019). S'intéressant aux pratiques d'intervenants divers de l'école tels que les psychologues, logopédistes,

psychomotriciens, infirmiers ou enseignants spécialisés, les recherches d'Allenbach (voir par exemple Allenbach, 2015; Allenbach et al., 2021) mettent en évidence le travail important de « négociation de leur rôle » dont rendent compte ces différents professionnels à l'heure du développement de l'éducation inclusive : analyser les besoins de l'élève mais aussi ceux de l'enseignant ordinaire face à une situation, négocier la modalité d'intervention la plus adéquate, expliciter ses attentes et faire des propositions auxquelles l'enseignant adhèrera ou non, etc. De ce fait, les transformations, restructurations et innovations liés à l'éducation inclusive provoquent régulièrement des tensions, notamment en lien aux postures, aux aspects de « territoire » et à la teneur des activités professionnelles de chacun (Benoît, 2012).

Ces transformations, restructurations et reconfigurations potentielles ouvrent parallèlement tout un champ de possibles. Diverses formes de travail partagé au sens où l'entendent Marcel et Garcia (2010) peuvent être envisagées et mises en place, allant de la consultation à des pratiques de co-enseignement comprenant différents degrés d'interdépendance (Little, 1990 ; Marcel et al., 2007 ; Tremblay, 2023). Selon la définition que nous avons choisi de retenir (pour une synthèse complète, voir Tremblay, 2020), le co-enseignement consiste en « un partenariat impliquant un partage des responsabilités lors de l'enseignement face à un groupe d'apprenants hétérogène » (Friend & Cook, 2010, cité dans Pelgrims et al., 2014, p. 25). L'objectif principal du coenseignement est de répondre de manière flexible aux besoins divers des élèves en mettant en place de la différenciation pédagogique et des régulations adaptées. Le coenseignement ne se limite pas aux situations d'action en présence des élèves, mais implique de planifier et évaluer ensemble les actions afin d'être en mesure d'apporter les réajustements souhaitables (Benoit & Angelucci, 2011). Ceci réclame la mise en place d'un réel partenariat interprofessionnel impliquant entre autres de considérer l'autre comme une ressource et d'établir des rapports symétriques (Alvarez et al., 2015). Parmi les bénéfices potentiels pour les professionnels, citons notamment le développement de compétences didactiques et pédagogiques au contact du coenseignant, la diminution du sentiment d'impuissance et/ou de solitude face aux situations complexes ainsi que la possibilité de

se compléter dans les regards portés sur les différents élèves et leurs besoins (Janin & Couvert, 2020 ; Tremblay, 2013, 2023).

Contexte des deux recherches-action et questions traitées dans cet article

Actuellement, le développement de l'éducation inclusive constitue l'une des visées prioritaires à l'ordre du jour des politiques éducatives du canton concerné par cette recherche (Service de l'enseignement obligatoire de langue française [SENOF], 2023). Les directions d'école sont ainsi exhortées à se questionner, se mettre en mouvement et développer progressivement l'inclusivité au sein des établissements scolaires. C'est dans ce contexte que nous avons été sollicitée en tant que chercheure en 2022 et 2023 pour accompagner les processus de réflexion et de transformation vers une visée inclusive dans deux cycles d'orientation du canton de Fribourg. Afin de bien comprendre le contexte de la recherche et les enjeux liés aux restructurations dont il sera fait mention dans cet article, nous présentons ci-dessous l'organisation et la structure du cycle d'orientation.

Le cycle d'orientation correspond au niveau secondaire 1. Il fait partie de la scolarité obligatoire et accueille les élèves de 12 à 15-16 ans environ. Dans le système scolaire fribourgeois, un dispositif de différenciation structurale sous la forme de trois filières est mis en place durant les 3 dernières années de la scolarité obligatoire, de la 9H à la 11H⁴. A l'issue de l'école primaire, « l'élève est orienté dans le type de classe correspondant à ses capacités et rythmes :

- Les *classes pré-gymnasiales* (PG) mettent en œuvre des apprentissages graduellement plus difficiles, plus rapides et plus complexes et requiert des élèves une très grande aisance dans le travail scolaire ;
- Les *classes générales* (G) ont pour objectif d'atteindre les connaissances et compétences générales permettant à l'élève d'accéder au type de formation qu'il choisira ;

⁴ Le système scolaire suisse comprend 11 années de scolarité obligatoire selon le concordat Harnos, d'où le H. Les degrés 9H à 11H correspondent au secondaire 1, qui fait suite à 8 années d'école primaire.

- Les *clases à exigences de base* (EB) ont pour objectif d'assurer les connaissances et compétences indispensables que tout élève doit maîtriser au terme de sa scolarité obligatoire. Des méthodes et un rythme adapté aident l'élève à acquérir une solide formation de base. L'encadrement particulier de chaque élève vise son intégration dans le monde professionnel » (SENOF, 2023).

Pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, différents types de mesures de soutien existent, dont la mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO)⁵. Selon le règlement d'exécution de la loi sur la scolarité obligatoire (Direction de l'Instruction publique, de la culture et des sports, [DICS], 2016), les MAO sont destinées aux élèves dont les « difficultés sont liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement attesté par un ou une spécialiste agréée par la Direction et/ou lorsqu'ils ou elles n'atteignent pas ou que partiellement les attentes fondamentales des plans d'études » (p. 32). Ces mesures sont dispensées à l'école ordinaire, en principe par un enseignant spécialisé, et peuvent avoir lieu individuellement, en petits groupes ou dans des classes de soutien (classes spéciales) avec un effectif réduit (DICS, 2016). Actuellement, sous l'impulsion des politiques éducatives soutenant le développement de l'éducation inclusive, les directions d'écoles primaires et des cycles d'orientation sont incitées à repenser l'organisation et l'utilisation des mesures MAO au sein de leurs établissements, en essayant notamment de limiter voire de supprimer le regroupement d'élèves ayant une MAO dans une classe de soutien (classe spéciale).

Dans le premier cycle d'orientation, que nous nommerons désormais CO1⁶, l'équipe de direction, composée d'un directeur et de trois adjoints de direction, a pris la décision en 2021 de supprimer la classe de soutien (classe spéciale au sens où nous l'avons explicité précédemment) regroupant des élèves de 9-10-11H ayant une MAO. Cette classe spéciale, qui n'existe plus à l'heure où nous rédigeons cet article, était

⁵ Note ASE : les MAO sont des mesures d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée pour des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Les MAR sont des mesures d'aide renforcée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

⁶ Dans la suite de l'article, nous utiliserons l'abréviation CO1 pour parler de la situation du premier cycle d'orientation ayant participé à une recherche-action, et CO2 pour le deuxième cycle d'orientation.

présente depuis plus de 15 ans au sein du cycle d'orientation. Elle regroupait des élèves de 9H-10H-11H ayant de grandes difficultés et était placée sous la responsabilité de deux enseignantes titulaires⁷. Cette décision prise, la demande à la base de la recherche-action était de réfléchir et co-construire une forme d'organisation scolaire plus inclusive pour ces élèves, en repensant les moyens et ressources disponibles dans l'établissement scolaire.

Dans le deuxième cycle d'orientation (CO2), un projet à visée inclusive a déjà été initié en 2020, sous l'impulsion d'un enseignant spécialisé titulaire d'une classe de soutien en 9H et d'un enseignant de branche travaillant dans une classe d'exigence de base (EB), en 9H également. Ces deux enseignants ont proposé à la direction en fonction à ce moment-là de regrouper les élèves de leurs deux classes (élèves ayant une MAO regroupés dans la classe de soutien et élèves suivant l'enseignement dans la classe d'exigence de base). Ils ont aussi souhaité mettre en place des formes de co-enseignement qui soient bénéfiques à tous les élèves. Avec l'accord de la direction, le projet avait alors démarré et il s'est progressivement généralisé aux autres années du cycle d'orientation (10H et 11H), en prenant des configurations parfois un peu différentes. Mise en place pour la 4^{ème} année consécutive, la forme d'organisation choisie suscite différents questionnements. C'est dans ce contexte qu'une recherche-action a été sollicitée par les deux enseignants à l'initiative du projet ayant démarré il y a quatre ans, avec l'accord de la direction d'école actuelle. La demande d'accompagnement des deux enseignants par une recherche-action était d'une part liée au besoin de développer leurs pratiques de coenseignement et d'autre part de réfléchir plus globalement à la manière de prendre en compte les élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage au niveau du cycle d'orientation.

Il est important pour nous de donner toutes ces précisions avant de présenter certains résultats. En effet, chaque contexte est singulier et nous insistons sur le fait que ceci doit être bien pris compte par le lecteur. En effet, comme le soulignent Dubost et

⁷ Au niveau du cycle d'orientation, les enseignements sont en principe donnés par des enseignants de branche (mathématiques, français, anglais, sciences etc.). Les élèves scolarisés dans les trois filières ordinaires reçoivent donc les enseignements de nombreux enseignants. Ce n'est pas le cas dans la classe de soutien qui est tenue par un ou deux enseignants titulaires qui enseignent toutes les branches.

Lévy (2002), « les connaissances dégagées dans une perspective de recherche-action sont indissociables des conditions de son émergence qui lui donnent sens » (p. 392). Les raisons qui ont poussé ces deux cycles d'orientation à solliciter une chercheuse en vue d'une recherche-action ne sont pas les mêmes : les demandes sont clairement différentes et n'émanent pas des mêmes acteurs. Cependant, ces deux contextes sont face à la même problématique : comment transformer les structures et innover dans les pratiques afin de prendre en compte au mieux les besoins des élèves présentant d'importantes difficultés ? Cet article ne vise en aucun cas à comparer l'état d'avancement ou les procédures utilisées dans ces deux écoles, qui ont par ailleurs des contextes sociodémographiques différents. Son but est de discuter et mieux comprendre les défis engendrés par le développement de l'éducation inclusive, pour les directions d'école et les équipes pédagogiques, au niveau du cycle d'orientation. C'est donc dans une optique éminemment compréhensive que nous traitons des deux questions suivantes dans cet article :

- Quels sont les enjeux et défis pour les équipes de direction de deux cycles d'orientation d'un canton suisse souhaitant repenser et réorganiser la façon de prendre en compte les élèves en grandes difficultés ?
- Quels impacts les transformations structurelles et les innovations mises en place ont-elles sur différents professionnels dans ces deux contextes ?

Méthodologie

Les données à la base de cet article ont été récoltées dans le cadre de deux recherches-action. La recherche-action s'inscrit dans le mouvement des recherches dites participatives revendiquant un lien étroit entre milieux de pratique et de recherche, ainsi qu'un rapport le plus symétrique possible entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 2007 ; Morrissette, 2013). Il s'agit d'une stratégie de changement s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc, 2001), comprenant une visée transformatrice et émancipatrice (Dionne et al., 2022). Les interventions mises en place dans le cadre d'une recherche-action se veulent dynamiques. Elles comprennent un

processus cyclique d'actions, observations, analyses et réajustements où chercheurs et praticiens agissent en partenaires (Bednarz, 2015). Comme le souligne Coenen (2001), il n'est pas envisageable de travailler au début d'une recherche-action à l'aide d'un objectif et d'une problématique fixés dans les moindres détails. La définition du « problème » est forcément amenée à se transformer, en fonction des tentatives de solutions apportées et d'une évaluation continue (Morrissette, 2013). Un tel processus réclame du temps (plusieurs mois et parfois années), une présence prolongée du chercheur sur le terrain ainsi qu'une certaine souplesse relative à la planification de la démarche et aux choix méthodologiques.

Au démarrage de la recherche (en 2022 pour le CO1 et en 2023 pour le CO2), nous avons proposé une convention explicitant le cadre éthique, les intentions d'une telle recherche-action ainsi qu'un certain nombre de possibilités d'interventions plus spécifiques de notre part (entretiens individuels ou de groupes avec différents protagonistes, y compris les élèves, journées d'observations de pratiques pédagogiques mises en place au sein de l'établissement ou dans certaines classes puis rétroactions, observation participative dans des séances ou groupes de travail ciblés, etc.). Nous avons précisé que l'éventail des possibilités était large et qu'il était important de mettre en place des dispositifs de recherche ayant du sens dans un contexte précis, en fonction des priorités et des besoins apparaissant au fur et à mesure du processus réflexif et transformatif (Belleville, 2019 ; Dubost & Lévy, 2002). Nous avons ainsi recueilli un nombre considérable de données que nous ne traitons pas toutes dans cet article. Ci-dessous figurent uniquement les données sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour cet article. Afin de mieux comprendre qui sont les différents protagonistes auxquels nous faisons référence dans la suite de l'article, nous avons opté pour un système d'abréviations figurant dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. *Données sur lesquelles l'étude est basée*

Cycle d'orientation 1 (CO 1)	Cycle d'orientation 2 (CO 2)
1 entretien de départ avec le directeur (Dir_CO1)	1 entretien de départ avec les deux enseignants ayant initié le projet de réunion des élèves de classe de soutien et d'exigence de base (EnsEB_CO2 et ES_CO2 : le premier est enseignant de branche et titulaire d'une classe EB en 9H et le deuxième est enseignant spécialisé, responsable des élèves ayant une MAO).
2 entretiens avec les deux adjointes de direction responsables du projet (un au tout début du projet, un juste avant que la nouvelle organisation ne débute) (Ad1_CO1 et Ad2_CO1)	3 journées d'observation à des moments où tous les élèves sont réunis et où les deux enseignants précités coenseignent (observation du fonctionnement de la classe, des formes de travail et de co-enseignement utilisées, de l'activité des élèves, etc.)
2 entretiens avec chacune des enseignantes de classe de soutien (un entretien juste après que la décision de fermeture de la classe de soutien ait été annoncée, un entretien juste avant que la nouvelle organisation ne débute) (Ens1CS_CO1 et Ens2CS_CO1)	3 entretiens avec les deux enseignants comprenant des rétroactions sur les pratiques de co-enseignement et de travail partagé observées
2 entretiens avec des enseignants de branche titulaires de classe d'exigence de base (EB) (Ens1EB_CO1 et Ens2EB_CO1)	1 entretien avec le directeur d'école (Dir_CO2) concernant le projet SEB (Soutien Exigence de Base) et son développement au niveau de l'ensemble du cycle d'orientation, et donc des trois années (9H, 10H et 11H)
2 entretiens avec des enseignantes spécialisées intervenant en classe EB pour des élèves ayant une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR) ⁸ (ES1_CO1 et ES2_CO1)	
2 journées complètes d'observation dans la classe de soutien encore existante au moment de cette récolte de données et dans trois classes d'exigence de base (EB) de 9H	

Source : propre élaboration.

Les entretiens réalisés ont tous été enregistrés puis retranscrits intégralement. S'agissant des journées d'observation, nous avons capté et noté sur un carnet, d'une manière proche de l'observation ethnographique, différents aspects en lien avec nos questions de recherche : des échanges entre des professionnels travaillant ensemble,

⁸ Dans le canton concerné par cette recherche, les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) sont destinées aux élèves considérés en situation de handicap. Elles peuvent être proposées sous forme de scolarisation intégrative ou dans des institutions de l'enseignement spécialisé. Dans le cas de cet article, les élèves ayant une MAR sont intégrés dans les classes ordinaires d'exigence de base et bénéficient du soutien d'un enseignant spécialisé, quelques unités par semaine. L'attribution de mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) est gérée par un service cantonal indépendant des établissements scolaires, sur la base d'une procédure d'évaluation standardisée (PES).

différents détails organisationnels et spatiaux concernant la prise en charge des élèves dans les deux contextes, diverses pratiques pédagogiques mises en œuvre pour gérer la diversité des élèves, etc. Voici un exemple de note apparaissant dans notre carnet, récolté dans la classe de soutien : « Les élèves travaillent individuellement avec un outil d'entraînement du français par ordinateur. Ils doivent choisir leur niveau. Il y a par exemple un exercice du premier niveau qui consiste à repérer des erreurs d'orthographe dans des phrases. Quand un élève demande pourquoi il faut faire ça, l'enseignante répond : "Ecoute, c'est chacun son rythme. C'est ça l'avantage" ». Les données brutes provenant des entretiens et du carnet d'observations ont été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo, avec la version 12 Plus. Le logiciel N'Vivo a été développé par la société QSR international et correspond à un programme destiné à la mise en œuvre d'une démarche d'analyse qualitative. Selon Komis et al. (2013), « l'analyse qualitative désigne tout processus technique ou intellectuel pour traiter, manipuler, explorer et interpréter des données issues d'une recherche qualitative dans le but d'identifier des séquences, de repérer des modèles, de comprendre des processus, de former des catégorisations ou des classes d'objets et d'émettre des hypothèses et des conjectures concernant les aspects (sujets, objets ou événements) du monde en question » (p.1). Le logiciel nous a ainsi permis de structurer notre corpus de données en facilitant son exploitation, son analyse et la production des résultats de recherche.

A la suite de Miles et Huberman (2003), nous avons opté pour un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche (par exemple les notions de différenciation structurale et de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive, les notions de travail partagé, d'interdépendance, d'intermétier etc.), alors que d'autres se sont révélées de manière inductive (les familles de problématiques émergeant des discours et des observations). Ci-dessous, les principaux résultats sont présentés en considérant d'une part le rôle et le point de vue des directions d'école, et d'autre part le vécu, le point de vue et les impacts pour différents professionnels impliqués dans les évolutions et transformations en cours.

Résultats

Du côté de la direction du CO1

Dans le CO1, divers constats ont incité la direction d'école à trouver d'autres solutions que la classe spéciale pour répondre aux besoins des élèves considérés en grande difficulté. Premièrement, de l'avis d'une des adjointes, la classe de soutien regroupant à plein temps un petit nombre d'élèves ayant une MAO semble « *un peu satellisée, stigmatisée, on l'oublie souvent dans l'organisationnel* » (Ad1_CO1). De l'avis des deux adjointes pilotant le projet, une telle structure offre certes une liberté immense et permet des choses intéressantes. Cependant, selon leurs observations, les élèves qui la fréquentent se retrouvent dans une forme de « *microcosme* », à partager trois voire quatre années de scolarité avec les mêmes enseignants : cela en devient « *fusionnel et un peu hors de la réalité* » (Ad2_CO1).

Un deuxième constat concerne la difficulté de plus en plus grande, pour les élèves qui fréquentent cette classe, à trouver une place de formation : « *Oui, c'est difficile pour eux de trouver des places d'apprentissage, d'activer les différents réseaux, l'étiquette "classe de soutien" est quand même marquante pour la suite* » (AD1_CO1). Un troisième constat est consécutif à ce qui est mis en place depuis quelques années dans l'école pour les élèves en situation de handicap au bénéfice d'une mesure MAR. Ces élèves sont intégrés dans des classes d'exigence de base (EB) et suivis par des enseignants spécialisés, avec un fonctionnement qui convainc les deux adjointes : « *On a de la chance d'avoir actuellement des enseignantes spécialisées qui nous aident énormément, qui nous donnent beaucoup de conseils, qui font beaucoup pour ces élèves, cela fonctionne bien* ». Les pratiques mises en place avec les enseignantes spécialisées apparaissent comme une source d'inspiration : « *Quand je vois tout le travail que l'on arrive à faire avec les enseignantes spécialisées pour les élèves MAR ! On a tenté des choses depuis l'année passée et puis ça fonctionne bien. On a plusieurs enseignantes spécialisées qui sont entrées dans la dynamique d'être un peu là pour tous les élèves finalement (...)* Pour

moi c'est évident, les élèves MAO, je me dis qu'il faut aussi qu'on les prenne avec... » (Ad2_CO1).

Les deux adjointes, appuyées par le reste de l'équipe de direction, ont alors souhaité « *inventer ensemble quelque chose de nouveau* », quelque chose d'adapté au contexte de leur établissement scolaire (Ad2_CO1). Un groupe de travail a alors été mis sur pied afin de réfléchir et travailler ensemble au développement du projet au sein de l'école. Plusieurs personnes ont manifesté leur intérêt à s'y engager. Une des adjointes relève : « *On est contentes, car il y a quand même eu pas mal d'intérêt pour ce projet-là dans l'école* » (Ad1_CO1). L'autre renchérit : « *On a même eu des félicitations de certaines personnes par rapport à cette volonté d'oser repenser les choses* » (Ad2_CO1). Quel que soit le modèle ou mode de faire choisi, les deux adjointes affirment l'importance de « *redéfinir les rôles et puis former les personnes* » (Ad2_CO2). Suite à trois rencontres du groupe de réflexion entre décembre 2021 et avril 2022, le fait de privilégier un enseignant référent pour les élèves MAO ou un enseignant spécialisé par classe, ainsi que des pratiques de coenseignement lorsque les deux enseignants sont présents en même temps en classe, est retenu. A la veille de la première rentrée scolaire selon cette nouvelle organisation, une des adjointes précise : « *On a aucune classe EB où il n'y a pas un intervenant extérieur comme un enseignant spécialisé ou un enseignant référent pour les élèves MAO. Et du coup, tous les élèves qui ont quand même des difficultés sans avoir officiellement une mesure MAO, et bien ils peuvent bénéficier de ça* » (Ad2_CO1). Dans le but d'appuyer les différents enseignants référents dans leur nouvelle fonction et de développer la collaboration, une rencontre de tous les enseignants spécialisés et référents engagés dans le projet est agendée toutes les six semaines. Une des adjointes précise : « *C'est important qu'il y ait des échanges, par rapport aux problématiques qu'ils vont rencontrer, mais aussi pour partager des idées, du matériel* » (Ad2_CO1). A l'aube de la mise en place effective du projet, selon les adjointes, une majorité d'enseignants, qu'ils soient spécialisés, référents ou de branche, semblent satisfaits et prêts à le développer. Il s'agit par contre d'une période très difficile à vivre pour les deux enseignantes de la classe de soutien qui doivent envisager leur rôle très différemment dès la rentrée scolaire suivante : aucune des deux n'a souhaité postuler en tant

qu'enseignante référente pour les élèves MAO dans les classes EB et toutes deux reprennent des heures d'enseignement dans leurs branches respectives dans les différentes filières ordinaires du cycle d'orientation.

Du côté des professionnels du CO1

Face à la décision prise par la direction du CO1 de fermer la classe de soutien, les enseignants interrogés n'ont pas tous la même vision, ni les mêmes ressentis. Les deux enseignants de branche titulaires de classe EB sont plutôt favorables à la réorganisation et aux transformations en cours. En accord avec les politiques éducatives intégratives voire inclusives, l'un d'eux estime qu'« *il est actuellement nécessaire de réfléchir autrement. Je trouve que c'est un besoin* » (Ens1EB_CO1). Entrer de manière plus concrète dans le projet dès l'année scolaire suivante apparaît comme une forme de continuité de ce qui se fait déjà selon l'autre enseignant : « *Les élèves sont tous différents finalement, cela banalise un peu la différence de les mettre ensemble* » (Ens2EB_CO1).

La vision et le ressenti des enseignantes de la classe de soutien qui va fermer sont différents. Ces deux enseignantes témoignent d'un sentiment de perte : « *J'ai l'impression d'être dépossédée de quelque chose* » (Ens1CS_CO1), dit l'une d'elle. « *Cette classe, c'était mon bébé* », exprime l'autre (Ens2CS_CO1). Elle estime que cette classe spéciale remplit une fonction indispensable : « *Cette classe, c'est une bouée de sauvetage, ça a été une bouée de sauvetage pour beaucoup, beaucoup de jeunes* » (Ens2CS_CO1). L'autre enseignante relève les limites de l'inclusion et craint pour les autres élèves : « *Inclure des enfants qui ont des problèmes, les suivre, c'est bien, mais après il ne faudrait pas non plus que ce soit le reste du groupe qui en pâtisse* » (Ens1CS_CO1). Les deux enseignantes, titulaires de la classe de soutien depuis de nombreuses années, se sont battues pour défendre leur classe ou au moins conserver une forme de classe-ressource avec de possibles aller-retour d'élèves, « *entre le tout cloisonné et le tout intégré* » (Ens1CS_CO1). Cependant, à les entendre, c'était vain à l'heure des politiques inclusives.

Pour les deux enseignantes spécialisées intervenant déjà dans les classes EB, le projet fait totalement sens et s'inscrit dans la continuité de ce qui s'est progressivement développé durant les années précédentes. Selon l'une d'entre elles, il est cependant nécessaire de faire attention à la manière dont ceci va être appliqué, afin que les classes EB ne deviennent pas de nouvelles formes de classes spéciales ou de classe de l'enseignement spécialisé. Elle précise cependant : « *Cela va devenir un fonctionnement ordinaire ici, et il n'y aura pas une seule classe qui sera différente comme la classe de soutien actuellement, voilà la différence finalement, donc non cela ne me fait pas peur* » (ES_CO1).

Face au développement du projet et aux réorganisations qu'il suppose, l'ensemble des enseignants interrogés estime qu'il est nécessaire de mobiliser les ressources nécessaires à sa réussite. Le fait que soit prévu un enseignant spécialisé ou un enseignant référent par classe EB, ainsi qu'un effectif ne dépassant a priori pas les 15 élèves dans les classes qui accueillent des élèves avec des MAO et des MAR, est vu comme fondamental. Pour un des enseignants de branche titulaire d'une classe EB, une autre condition est primordiale : « *Il faut des enseignants qui soient partants et motivés* » (Ens1EB_CO1). A ce propos, il relève que les choses ont bien évolué ces dernières années, de plus en plus d'enseignants de branche prenant du plaisir à enseigner dans ces classes-là de son point de vue.

Lorsqu'ils évoquent la réorganisation et les transformations en cours, les différents professionnels du CO1 font fréquemment référence aux élèves. « *Les élèves de la classe de soutien seront davantage tirés vers le haut et stimulés en classe EB* » (Ens1EB_CO1), affirme un des enseignants titulaires de classe EB. Le fait d'avoir un enseignant spécialisé ou un enseignant référent en plus dans la classe devrait petit à petit devenir normal selon ES2_CO1 : « *Finalement, (...) il n'y a plus aucune différence. On est un duo d'enseignants et les élèves ne savent même plus que je viens pour tel ou tel élève* ». Selon les deux enseignantes spécialisées qui interviennent déjà dans les classes EB pour soutenir certains élèves, il s'agit d'élargir le spectre des interventions possibles, de ne pas se cantonner aux élèves qui ont des mesures et d'intervenir plus largement dans la classe,

au service de la diversité des élèves. Les enseignantes de l'actuelle classe de soutien expriment quant à elles des soucis pour les élèves en grandes difficultés qui n'auront plus la possibilité de fréquenter la classe, dans un petit groupe bien encadré. Elles insistent sur l'attention particulière que trouvaient ces élèves dans la classe spéciale, notamment quant à leur projet professionnel : « *Nous on les aidait beaucoup, on faisait des CV [curriculum vitae] avec eux, on les suivait, on regardait avec eux pour des stages parce que souvent ils ont des parents qui ne sont pas capables de le faire, pour différentes raisons* » (Ens1CS_CO1).

Alors que les enseignantes de l'actuelle classe de soutien expriment une perte de repères et des craintes concernant leur changement de rôle dès l'année suivante, les deux enseignantes spécialisées voient des opportunités liées à la nouvelle organisation. Selon l'une d'elle, le fait d'avoir un certain nombre d'heures en tant qu'enseignant spécialisé ou enseignant référent dans une même classe rendra la collaboration avec les enseignants de branche plus efficace et économique. Cependant, pour que cela fonctionne bien, la relation entre les enseignants amenés à travailler ensemble et à coenseigner régulièrement est jugée très importante. Une enseignante spécialisée explique : « *J'ai pris l'habitude de dire au fil des années que mon premier client, c'est l'enseignant et non l'élève. Quand la relation pédagogique est établie avec l'enseignant, généralement ça roule. Et du coup, on peut être complètement créatif, mettre des choses en place et ça se passe bien* » (ES1_CO1). L'autre enseignante spécialisée insiste sur l'aspect souvent universel des interventions qu'elle propose en classe : « *Il faut sensibiliser les profs, leur dire que tous les élèves ont des fonctionnements différents. Parfois les quelques outils que l'on amène en plus en tant qu'enseignante spécialisée, c'est bien pour toute la classe* » (ES2_CO1).

Du côté de la direction du CO2

Le CO2 en est lui à sa quatrième année du projet qui porte le nom de « classes SEB », à savoir « Soutien Exigence de Base ». Comme dans le CO1, l'idée a été de ne pas regrouper les élèves MAO dans une classe de soutien à plein temps, mais de les

intégrer au maximum dans une classe EB, en privilégiant des pratiques de coenseignement entre un enseignant de branche et un enseignant spécialisé. Alors que ce projet est mis en place pour la 4^{ème} année consécutive, le directeur s'exprime ainsi : « *La première année a été top, la deuxième un peu chaotique, la troisième un peu mieux, et là on en est à la quatrième année. On réfléchit maintenant à la suite* ». Le directeur estime que, pour qu'un tel projet puisse fonctionner et réellement répondre aux besoins de tous les élèves concernés, certaines conditions et facteurs contextuels doivent être présents : « *Ce qu'il faut bien comprendre, c'est qu'on a tant d'élèves EB qui arrivent de 8H et tant d'élèves MAO, et ça on ne peut pas choisir. L'année où ça a été un peu plus chaotique, les effectifs ont fait qu'il y avait 30 élèves dans cette classe SEB et ce n'était pas gérable, notamment pour certains enseignants qui ont dû remplacer* ». Suite à cette expérience et dans le but de développer un projet plus cohérent au sein de toute l'école, la direction d'école a décidé de constituer un groupe de travail et de réflexion comprenant des enseignants de branche et des enseignants spécialisés des 3 années du cycle d'orientation (9H-10H-11H). Le groupe s'est rencontré à plusieurs reprises, sans qu'un consensus n'émerge : « *Tous les enseignants participants ne voyaient pas leur métier de la même manière. Le groupe n'a pas donné ce que j'espérais. Moi je souhaitais que l'on trouve ensemble une manière de faire un peu commune pour toutes les années* » (Dir_CO2).

Le directeur du CO2 continue pourtant de soutenir l'idée d'intégrer au maximum les élèves de classe de soutien dans les classes d'exigence de base (projet SEB), en mettant en place une forme d'organisation qui permette de répondre de manière plus inclusive aux besoins de tous les élèves : « *Ce que font ces deux enseignants me parle beaucoup, et je trouve vraiment très censé* » (Dir_CO2). Il relève cependant une autre problématique : le manque d'enseignants de branche actuellement volontaires pour travailler en co-enseignement dans ce type de classe et d'organisation. Il ne souhaite aucunement imposer du coenseignement à des personnes qui ne seraient pas partantes et convaincues : « *Je pense que certains enseignants ont un peu peur des limites, des frontières, de qui fait quoi* ». Il insiste sur la nécessité de la formation et d'un accompagnement : « *Avec les expériences qu'on a faites, je vois qu'il ne faut pas se*

lancer comme ça, ça ne s'improvise pas le coenseignement. Il faut se former et ça doit être accompagné » (Dir_CO2).

Du côté des deux enseignants du CO 2 ayant initié le projet quatre ans plus tôt

Lors du démarrage de la recherche-action, les deux enseignants vivent la quatrième année du projet SEB consistant à regrouper, à temps complet ou partiel selon les années, les élèves de la classe de soutien ayant une MAO et les élèves d'une classe EB. L'enseignant titulaire de classe EB s'exprime ainsi : *« Ce que je trouve un peu dommage, c'est qu'il y a notre projet en 9H, ou alors le projet de X et Y (noms d'enseignants) en 10H, comme si c'était des choses différentes. Mais finalement cela devrait être la même chose et cela devrait être un projet d'école » (EnsEB_CO2).* Face à la décision de la direction d'école de ne plus mettre en place du coenseignement dans toutes les branches et durant toute la semaine, ce même enseignant s'interroge : *« Le projet initial se modifie. On a fait trois ans où il y avait du co-enseignement dans toutes les branches, où les élèves étaient tout le temps mélangés, et on passe à "pas de co-enseignement pour cette branche", "pas de co-enseignement pour celle-là". Cela crée de la séparation et je trouve que ça revient un petit peu en arrière » (EnsEB_CO2).* Pour toutes ces raisons, les deux enseignants ressentent une forme de fragilité concernant leur projet. Bien qu'ils perçoivent clairement la volonté de la direction de développer les structures et les pratiques dans une visée inclusive, ils relèvent plusieurs obstacles tels que la compatibilité des horaires, les espaces à disposition, des façons différentes d'envisager le métier de la part des professionnels en présence ou le manque de formation aux pratiques collaboratives et au coenseignement au niveau du cycle trois.

Pourtant, les deux enseignants voient un potentiel important au co-enseignement et continuent de croire au projet qu'ils ont initié quatre ans auparavant. Selon eux, le co-enseignement offre beaucoup plus de possibilités pour répondre aux besoins divers des élèves, sans en séparer une partie. Ils sont convaincus qu'*« il y a beaucoup moins d'élèves qui passent entre les mailles du filet » (ES_CO2).* Selon l'enseignant spécialisé,

« *c'est hyper stimulant comme milieu d'enseignement, parce qu'on a beaucoup plus de créativité, parce qu'on est deux et c'est plus dynamique, plus pétillant* » (ES_CO2). L'enseignant de branche titulaire de la classe EB renchérit : « *Moi je dirais rassurant aussi, sans être commode. (...) Il faut quand même y aller, se donner, innover. Il faut aussi parfois prendre sur soi, et lâcher prise, faire confiance. Mais c'est quand même rassurant parce qu'il y a toujours un des deux qui a une idée, quelque chose qui peut fonctionner, aussi dans les situations plus difficiles. Et on est deux à observer les élèves* » (EnsEB_CO2). Les deux enseignants insistent sur les raisons qui les poussent à coenseigner : « *Il faut comprendre qu'on ne fait pas du coenseignement juste parce qu'on a envie de collaborer ou d'avoir moins de travail ou de se partager les charges, on le fait pour répondre aux besoins particuliers des élèves* » (ES_CO2).

Cette présentation de résultats sous une forme descriptive rend compte de la situation des deux contextes présentés dans cet article à un temps t. Nul doute que les choses auront passablement changé, évolué depuis, en fonction des expériences vécues, observations réalisées et contingences diverses. Dans chacun de ces deux contextes, plusieurs membres des directions et équipes pédagogiques que nous avons rencontrés sont animés par une vraie volonté de développer une éducation plus inclusive et de mettre en place à cette fin une nouvelle organisation du travail. Ceci exige assurément le développement de compétences collectives impliquant une mobilisation du collectif, élément apparaissant le plus complexe tant pour les directions que pour certains enseignants ayant participé à cette recherche-action. La section suivante discute de ces aspects en mettant un accent sur le rôle de la direction dans la conduite du processus de transformation.

Discussion

Ceci est désormais reconnu, la direction d'école revêt une place prépondérante dans le développement d'un établissement scolaire vers une visée inclusive (Larochelle-Audet et al., 2020 ; Rousseau et al., 2019 ; St-Vincent, 2017 ; Thibodeau et al., 2016). C'est en effet à elle qu'incombe en grande partie le défi de concilier des orientations politiques

avec une réalité de terrain, une réalité locale (Larouche et al., 2021). Selon Thibodeau et al. (2016), l'éducation inclusive peut se développer lorsqu'il existe une « volonté collective » de le faire. La capacité des directions d'école à mobiliser les équipes pédagogiques devient ainsi une composante centrale de l'exercice de son leadership en vue du développement de l'éducation inclusive (Lessard, 2021). Selon Lessard (2021), mobiliser consiste à « se placer au point de rencontre d'une situation problématique reconnue comme réelle et importante, et détecter les processus et dispositifs connus, à adapter ou à créer, susceptibles de l'améliorer ou de la transformer » (p. 13). Convaincues de la nécessité de repenser les structures en place dans leurs écoles respectives dans une visée plus inclusive, les deux directions dont cet article fait mention rencontrent différents obstacles ou facilitateurs dans leurs contextes respectifs face à la mobilisation du collectif. Nous développons ci-dessous trois éléments qui se dégagent fortement suite à l'analyse des données récoltées.

Pour qu'un établissement scolaire puisse se développer dans une perspective inclusive, il y a tout d'abord nécessité de « penser autrement » : ce n'est pas à l'élève qui présente des difficultés de s'adapter, comme le demanderaient des pratiques purement intégratives, mais au système scolaire et aux établissements de se transformer pour accueillir la diversité des élèves avec leurs besoins (Thomazet, 2008). Sur le terrain, ainsi que le montrent les résultats présentés dans cet article, force est de constater que ce changement de paradigme et de vision peine encore à se concrétiser : de nombreux professionnels continuent d'attribuer les difficultés majoritairement aux élèves et aux milieux de vie de ceux-ci, et donnent relativement peu d'importance aux facteurs liés à l'environnement scolaire. Dans ces conditions, chercher à mettre un nom sur les déficits présentés par les élèves et à les orienter vers des classes spéciales ou spécialisées apparaît logiquement comme une priorité pour l'action (Noël, 2019). Si l'on considère ce qui se passe dans le CO1, de plus en plus d'enseignants œuvrant dans les classes d'exigence de base semblent conscientiser cet état de fait et accorder de l'importance aux facteurs environnementaux scolaires sur lesquels ils ont un impact. C'est aussi le cas des deux enseignants engagés dans le projet de coenseignement du CO2 évoqué dans cet article. Selon différentes recherches (voir par exemple Jordan & Stanovich, 2001 ;

Pelgrims, 2019), les enseignants porteurs d'une telle vision ont tendance à interagir davantage avec les élèves qui présentent des difficultés sur les enjeux de la tâche et de l'apprentissage, notamment en leur proposant des outils, en les responsabilisant et en cherchant à adapter l'enseignement à leurs besoins. Afin qu'un tel état d'esprit se développe plus largement au sein des établissements scolaires, il est primordial selon Thibodeau et al. (2016) que les directions d'école fassent mieux connaître et promeuvent les fondements et principes de l'éducation inclusive, en les explicitant ou en suscitant régulièrement des réflexions collectives sur les visions et défis au regard de cette dernière.

La posture et la vision portée par les différents acteurs joue certainement un rôle-clé dans le deuxième grand défi auquel les directions d'école sont actuellement confrontées dans ce domaine : faire en sorte que des professionnels ayant des formations, des rôles, des fonctions et des visions diverses travaillent ensemble autour d'un objectif commun (Thomazet & Merini, 2014). Les directions des cycles d'orientation dont il est question dans cet article l'ont bien compris : avancer sur le chemin de l'éducation inclusive ne peut se faire sans développer ce que Thomazet et Merini (2014) appellent « le travail collectif ». C'est en effet dans un tel cadre que peut s'instaurer l'*intermétier* en tant qu'« espace professionnel spécifique permettant l'émergence d'innovations nécessaires à la mise en place de l'éducation inclusive » (Allenbach et al., 2021, p. 88). Selon Granger et Tremblay (2020), les directions d'école peuvent avoir un impact sur le développement de tels espaces en veillant à instaurer les conditions les plus favorables possibles aux pratiques collaboratives et à l'innovation. Dans le cadre d'une étude portant sur le leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire, Granger et Tremblay (2020) relèvent entre autres les aspects suivants : travailler d'abord avec des personnes volontaires, accorder des temps de concertation et de planification communs, réfléchir à la meilleure manière d'organiser les horaires et les espaces, intensifier les possibilités de coenseigner en regroupant des élèves ciblés, etc. Cependant, comme l'ont montré les résultats de cette recherche, il existe des facteurs contextuels évolutifs sur lesquels les directions d'école ont un impact relatif : citons par exemple la dynamique et les visions des enseignants spécialisés engagés dans l'école,

la difficulté de recruter du personnel formé dans certains corps de métier, les fluctuations des effectifs scolaires et certaines contraintes institutionnelles, etc. De plus, la collaboration ne se décrète pas. En fonction des résultats mis en évidence dans cet article, force est de constater que des visions parfois trop antagonistes semblent un obstacle conséquent à la mise en place du travail collectif. Pour Le Boterf (2018), le développement de la coopération suppose non seulement que les différents partenaires sachent interagir, mais également qu'ils veuillent et puissent le faire. Ceci nécessite la construction progressive de représentations partagées et ramène au nécessaire changement de paradigme et de mentalité évoqué plus haut. Le Boterf (2018) invite à considérer cette diversité de représentations des acteurs en tant que richesse permettant in fine de plus grandes possibilités d'action. Il s'agit ainsi non pas de « vouloir uniformiser toutes ces représentations singulières, mais de les faire converger vers une représentation partagée » (p. 55). L'échange, l'écoute, la compréhension réciproque et l'acceptation du fait que ceci prend du temps apparaissent indispensables à cette fin. Amaré (2022) évoque quant à elle la nécessité de la rencontre afin que, par le brassage des cultures professionnelles, il devienne progressivement possible de « faire culture en commun » (p. 111).

Le troisième constat émanant de cette recherche concerne l'impact des transformations à visée inclusive sur l'évolution et la négociation des rôles des différents professionnels amenés à travailler collectivement, que ce soit les enseignants, les enseignants spécialisés ou d'autres intervenants tels que les psychologues, les logopédistes, les travailleurs sociaux ou les médiateurs par exemple. Il en résulte des formes de recompositions des actions pouvant générer diverses tensions, mal-être, voire des dynamiques potentiellement conflictuelles (Allenbach et al., 2021; Verhoeven, 2018). Dans les contextes décrits dans cet article, les deux directions d'école estiment que les ressources en pédagogie spécialisée disponibles dans leur établissement (soit sous la forme d'unités pour les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée MAO, soit sous la forme d'unités pour les mesures renforcées de pédagogie spécialisées MAR) doivent ou peuvent davantage profiter au système scolaire entier, ainsi que le stipule Lanners (2022). Ce faisant, les enseignants spécialisés sont amenés à redéfinir leurs mandats et

leurs rôles, et notamment à intervenir davantage en classe, au service de la diversité des élèves (Bovey, 2024). De telles redéfinitions ou reconfigurations apparaissent souvent complexes, voire difficiles à vivre pour certains professionnels, allant même jusqu'à questionner leur identité professionnelle (Bélanger et al., 2024). Face aux dilemmes et tensions que ces nouvelles configurations engendrent potentiellement, la possibilité de « réfléchir avec un représentant hiérarchique de confiance semble très importante » (Allenbach, 2015, p. 25). Les différents professionnels amenés à travailler ensemble n'attendent souvent pas une solution clé en main de la part de leurs supérieurs hiérarchiques, mais surtout une reconnaissance des difficultés rencontrées professionnellement. Une telle reconnaissance permet parfois de chercher ensemble des solutions créatives (Allenbach, 2015). Dans le cycle d'orientation 1, un groupe réunissant les enseignantes spécialisées ainsi que les nouveaux enseignants référents a été créé afin de permettre les échanges et de soutenir le développement professionnel des enseignants œuvrant avec cette nouvelle fonction. La création d'un tel espace permet de renforcer ce que Doudin et al. (2009) nomment le soutien indirect, soutien probablement tout aussi important que le soutien direct aux élèves en grandes difficultés lorsque diverses transformations sont à l'œuvre dans un établissement scolaire.

Conclusion

La diversité des élèves et la reconnaissance de leurs besoins dans le cadre d'une école à visée inclusive bousculent les pratiques traditionnelles. Pour les directions d'école, un des principaux défis consiste à instaurer et maintenir dans le temps une dynamique inclusive qui permette de penser et travailler autrement à la prise en compte des différences et des difficultés des élèves. Pour ce faire, les directions d'école des deux cycles d'orientation ayant participé à cette recherche-action tentent d'optimiser au maximum les ressources financières et humaines qu'ils ont à disposition. Elles développent des modes de faire à chaque fois contextualisés, évolutifs dans le temps, qui n'ont rien de « recettes généralisables », ainsi que l'ont déjà montré les deux premiers

articles de cette série consacrée aux directions d'école face aux défis de l'éducation inclusive (Noël, 2022 ; Noël et Rody, 2024). Il apparaît ainsi primordial pour les directions d'école que les options et innovations choisies s'accordent à la philosophie de leur école, aux ressources à disposition, aux besoins des élèves, aux capacités et aux manières de fonctionner des différents professionnels en présence. Dans ce sens, les résultats de cette recherche illustrent bien l'aspect processuel de l'éducation inclusive décrits par l'UNESCO (2017) : chaque année, de nouveaux éléments sont à repenser, les contingences changent, des améliorations doivent être apportées. Face à de tels défis, la formation et l'accompagnement des directions d'école mais également des équipes pédagogiques apparaissent plus que jamais comme des incontournables si l'on souhaite poursuivre sur la voie du développement de l'éducation inclusive (Ramel & Bonvin, 2014; Ramel & Bovey, 2017; Rebetez & Ramel, 2021).

FINANCEMENT

Pas de financement explicite

CONFLIT D'INTÉRÊT

Aucune

Bibliographie

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104.
- Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G., & Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.
- Amaré, S. (2022). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 3(95), p. 111-126.
- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Bélangier, N., Goastellec, G., & Verhoeven, M. (2024). Le référentiel de l'inclusion en actes : Expansion et brouillage des frontières dans les organisations scolaires. *Education et Sociétés*, 52(2), 5-19.
- Belleville, M. (2019). Modalités d'accompagnement des intervenants scolaires dans une recherche-action. *Formation et profession*, 27(2), 121-123.
- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, XXXIX (2), 105-121.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Bovey, L. (2024). De la classe spéciale à la classe régulière. Une (ré)intégration en trompe-l'oeil. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(1), 13-19.
- Bovey, L., Bauer, S., & Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : Une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44(1), 103-115.

- Centre suisse de pédagogie spécialisée (2024). *Scolarisation en écoles spécialisées ou classes spéciales*. <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/scolarisation-en-ecoles-specialisees-ou-classes-speciales>
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : Rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Crahay, M., & Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. In G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre* (p. 11-29). PUF.
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports [DICS]. (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS)*. Fribourg : DICS.
- Dionne, P., Baribeau, C., & Savoie-Zajc, L. (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices. *Recherches qualitatives*, 41(1), 1-12.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement* (p. 45-69). Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : Quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Dubois-Shaik, F., & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 113-129.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Levy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (p. 408-433). Eres.
- Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt Verlag.

- Evequoz, G. (2006). De la désignation de l'enfant à l'analyse systémique du fonctionnement de la classe. In F. Blanchard, E. Casagrande, & P. MacCulloch, *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques* (p. 97-107). ESF.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants: De la formation initiale à la communauté éducative. *La revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Granger, N., & Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 220-237.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). *De l'élève à la situation : Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière*. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école : Regards pluriels* (p. 13-28). Editions HEP-Bejune.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 231-246.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.
- Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement : Bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development & Education*, 48(1), 33-52.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49.
- Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignants en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 65(1), 45-54.

- Komis, V., Depover, C., & Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net*. Mis en ligne lundi 11 mars 2013. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Kronig, W., Haerberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Haupt Verlag.
- Lanners, R. (2022). De la séparation à l'inclusion : La Suisse en route vers une école inclusive. *A.N.A.E.*, 177, 195-202.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas Proulx, A., & Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R., & Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : Apports de la théorie de l'activité. In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier, *Les directions d'école au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 131-148). De Boeck.
- Le Boterf, Y. (2018). *Construire les compétences collectives. Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux de professionnels*. Eyrolles.
- Lessard, C. (2021). Diriger un établissement scolaire : Un leadership plus affirmé, mais multiforme. In L. Progin, C. Letor, G. Pelletier, & R. Etienne, *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 11-17). De Boeck.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 13-29). De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F., Tardif, M., Dupriez, V., & Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.

- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). De Boeck Université.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244.
- Noël, I. (2022). *Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : Les directions d'école entre tensions et innovations*. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Education (ERADE)*, 5(1), 47-64.
- Noël, I., Gremaud, J., & Hofstetter, D. (2019). Quand les vellétés d'intégration révèlent les éternels exclus : Analyse de textes législatifs et règlementaires fribourgeois de 1900 à nos jours. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(3), 708-724.
- Noël, I., & Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n'a pas le plan d'avance ! » *Revue hybride de l'éducation*, 8, 1-16.
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. ONU.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : Une transition jalonnée d'implicites. *L'Éducateur, Numéro spécial*, 22-24.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 86(2), 43-63.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : Exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Pelgrims, G., & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons : Biais dans le processus de réorientation. *Psychoscope. Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : Quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous.

In L. Prud'homme, H. Duschene, P. Bonvin, & R. Vienneau (Dir.). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, XXXIX (2), 6-22.

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62.

Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : Nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.

Ramel, S., & Bovey, L. (2017). De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 61-67.

Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : Partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education comparée*, 18, 151-172.

Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duschene, P. Bonvin, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 39-50). De Boeck.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : Quel processus de développement pour la direction d'un établissement scolaire ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier, *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 51-67). De Boeck Supérieur.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une visée inclusive : Le leadership inclusif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 46-52.

Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Point, M., & Desmarais, M.-H. (2019). Le leadership de la direction d'école : Son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Erade Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon & M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française [SENOF]. (2023). *L'École du Cycle d'orientation. Informations à l'intention des parents*. SENOF.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire. Fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : Un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S., & Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 21. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1509>
- Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : Un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 85, 9-26.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : Un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : Fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36.
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- Verhoeven, M. (2018). Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : Interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif. *Raisons éducatives*, 1(22), 103-126.