



HAL
open science

Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource

Florence Masse, Serge Thomazet

► To cite this version:

Florence Masse, Serge Thomazet. Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2019, N°86 (2), pp.225-240. 10.3917/nresi.086.0225 . hal-02444924

HAL Id: hal-02444924

<https://hal.science/hal-02444924v1>

Submitted on 23 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tiré à part électronique de l'article

Coordonnateur d'Ulis école :
exercer dans l'école inclusive comme personne ressource
Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle
pour cet enseignant spécialisé ?

Florence Masse et Serge Thomazet

Publié dans le numéro 86 - juillet 2019
Pages 225 à 240
ISBN : 978-2-36616-074-1

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.
Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives
ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit
INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes
Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : herve.benoit@inshea.fr



Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource

Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité
professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?

Florence MASSE

Conseillère pédagogique à l'Inspection de l'Éducation nationale
Circonscription Bayonne ASH-Ouest

Serge THOMAZET

Chercheur associé au laboratoire ACTÉ
Université Clermont-Auvergne

Résumé : Les derniers textes officiels amènent les coordonnateurs d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) école à exercer un rôle de personne ressource et donc à développer une activité qui relève du conseil, de la coordination ou se rapproche de la formation. Comment cette activité prend-elle place réellement dans le travail des coordonnateurs d'Ulis ? C'est ce que nous avons tenté d'identifier dans cette étude qui s'appuie sur l'épistémologie et la méthode de la clinique de l'activité. Elle met en évidence les dilemmes et difficultés professionnels exprimés par cinq coordonnateurs d'Ulis et leur dépassement par un processus de transformation de leur activité, servant ainsi l'évolution de leur identité professionnelle.

Mots-clés : Collaboration - Coordonnateurs - Dilemmes - École inclusive - Enseignant spécialisé - Identité professionnelle - Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) école.

ULIS School Coordinator: how to practice in the inclusive school as a resource person. What realities? What evolution of professional identity for this specialized teacher?

Summary: The latest official texts lead the coordinators of Local Inclusive Education Unit (ULIS) in french primary school to assume their role as resource people in order to develop an activity who reports to council, coordination or is getting closer to training. How does this activity take place in the work of ULIS coordinators? This is what we have tried to identify in this study which is based on the epistemology and the method of activity clinic. It highlights the dilemmas and difficulties expressed by five coordinators of ULIS and that they overcome, entering a process of transformation of their activity, thus serving the evolution of their professional identity.

Keywords: Collaborative work - Coordinators - Dilemmas - Inclusive school - Local Inclusive Education Unit (ULIS) in primary school - Professional identity - Special needs teacher.

Cet article repose sur les résultats d'un mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation parcours formation de formateurs (Université Clermont Auvergne)¹. À l'origine de ce travail nous pointons les tensions et insatisfactions professionnelles vécues par des coordonnateurs d'Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) école, quant aux nouvelles missions de personne ressource que les derniers textes leur assignent et la nécessité de mener un travail scientifique sur l'évolution de ce métier de coordonnateur².

Dans la logique de la loi dite « *de refondation de l'école* » (n° 2013-595) votée en 2013, plusieurs textes transforment la mission des enseignants responsables d'Ulis, notamment la circulaire de 2015 qui modifie, dans le premier degré, les Clis (Classes pour l'inclusion scolaire) en Ulis, avec l'intention d'achever la transformation de ces classes spéciales en dispositifs d'accompagnement de la scolarité des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. De plus, en 2017, le nouveau référentiel de formation des enseignants spécialisés renforce notablement les missions de personne ressource et d'acteur d'intermétiers. Au-delà de l'intention largement acceptée de contribuer à construire une école plus inclusive, ces prescrits ne suffisent pas à la mise en œuvre de cette transformation et mettent nombre de professionnels en difficulté. Nous avons donc cherché à savoir quelles difficultés professionnelles vivent les coordonnateurs d'Ulis école et comment ces difficultés peuvent être dépassées. La première partie de cet article précisera le cadre théorique ainsi que le contexte juridique et professionnel dans lequel s'inscrit notre sujet. Nous indiquerons ensuite la méthodologie mise en place pour recueillir nos données qualitatives. Les résultats de notre recherche constitueront le troisième volet de cet article. Celui-ci sera organisé autour des difficultés et dilemmes professionnels identifiés permettant ainsi de mieux comprendre ce métier de coordonnateur. Nous pointerons alors également le processus de transformation des actions, mobiles et opérations de ces enseignants spécialisés, pour cibler l'évolution de leur identité professionnelle à partir des conflits intrapsychiques exprimés.

Enfin, nous discuterons nos résultats tout en indiquant des perspectives en termes de pistes de formation pour les enseignants et d'information pour l'Institution.

LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ AU SERVICE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : MIEUX COMPRENDRE LES MÉTIERS ET LEURS ÉVOLUTIONS

La clinique de l'activité, une épistémologie et une méthode d'intervention inspirante

Notre objectif est de comprendre l'activité professionnelle, autrement dit ce que les Coordonnateurs d'Ulis école (Cué) sont à même de mettre en œuvre, mais

1. Consultable sur le portail d'archives ouvertes de travaux d'étudiants DUMAS (Dépôt universitaire de mémoires après soutenance) : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01912241>

2. En France, les coordonnateurs d'Ulis sont des enseignants spécialisés qui ont pour mission de faciliter la scolarité d'enfants reconnus handicapés, inscrits dans une classe d'un établissement scolaire *ordinaire* et bénéficiant du dispositif Ulis sur notification de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées).

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

aussi ce qu'ils aimeraient faire mais qui les met en difficulté, ou encore ce qu'ils font mais qu'ils préféreraient ne pas faire. Face à cet objectif, nous avons choisi la clinique de l'activité, à la fois comme cadre théorique et comme méthodologie de recueil de données.

Notre objectif était à la fois épistémique et transformatif. Au-delà d'une meilleure connaissance de leur métier, nous souhaitons construire un dispositif d'accompagnement des Cué afin de les aider à développer leur activité de personne ressource dans l'école inclusive. La clinique de l'activité utilise des outils de recueil de l'activité en situation de travail. Ces outils visent à décrire et analyser l'activité du point de vue des professionnels. Des cadres dialogiques pour rediscuter de l'activité sont donc mis en place. En effet, Yves Clot « *insiste sur la nécessité de mettre en discussion le travail afin de redonner aux salariés du "pouvoir d'agir"* » (Clot, repris par Delmas, 2010, paragraphe 1).

La clinique de l'activité n'analyse pas seulement ce qui est observable – l'activité réalisée – mais aussi et surtout la dimension *cachée* et subjective de l'activité – le réel de l'activité – (au sens de Clot et Faïta, 2000). Prendre en compte la subjectivité signifie mettre en exergue le point de vue de l'acteur, ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a tenté mais échoué, ce qu'il a fait pour ne pas faire... Ces possibilités écartées, empêchées, contrariées, suspendues ne sont pas moins présentes et pèsent de tout leur poids dans le réel de l'activité du sujet. Elles sont tout aussi réelles – subjectivement – que l'activité réalisée.

Ce point est fondamental pour les Cué qui se trouvent au carrefour d'un changement de métier car « *ne pas être reconnu dans la place que l'on occupe, c'est s'exposer à un sentiment d'inutilité qui rend toute chose sans enjeu et déleste le sujet de toute pesanteur sociale* » (Yvon et Clot, 2001, p. 68).

Notre premier objectif était de rendre visibles aux yeux des Cué la complexité et les richesses contenues dans leur activité de travail. Nous émettons alors l'hypothèse que cette connaissance de leur activité (au sens précisé ci-dessus) permet d'identifier les nœuds du métier et de trouver des leviers. Nous le constatons, selon notre approche, l'activité construit l'identité professionnelle des acteurs, tout autant que la prescription ou la formation. Selon cette approche, l'identité professionnelle peut être envisagée « *comme un développement de [l'] activité, c'est-à-dire un processus de transformation des actions, des mobiles et des opérations*³ » (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p. 197). Le déplacement de mobiles et l'accroissement des opérations sont issus de la résolution des conflits intrapsychiques vécus par ces professionnels (Zimmermann *et al.*, 2012). Ces conflits intrapsychiques – ou dilemmes – génèrent provisoirement des hésitations, des doutes, des « *empêchements* » (Clot et Faïta, 2000, p. 33) et conduisent à un déplacement des mobiles et à la mise en œuvre de nouvelles opérations. L'identité professionnelle est donc un processus dynamique et situé.

3. « *Un sujet agit en fonction de buts ("actions") et ces actions sont indexées à la fois à des "mobiles vitaux" (ce qui pousse l'individu à agir) et à des opérations (ce que le sujet met en œuvre concrètement)* » (Zimmermann *et al.*, 2012, p. 197).

Pour mieux cerner le cadre dans lequel l'activité des Cué, et par là même leur identité professionnelle se développent, abordons à présent le contexte d'évolution dans lequel ils agissent, tant sur le plan des textes officiels que des pratiques d'enseignement.

L'école inclusive un changement de paradigme qui transforme le métier d'enseignant spécialisé

L'intégration (paradigme dominant entre 1975 et 2005) demandait à l'élève handicapé de s'adapter à son environnement sous peine d'exclusion. « *Le fonctionnement intégratif avait pour effet de maintenir la classe ordinaire comme horizon d'atteinte pour l'élève handicapé sans que celle-ci ne fasse l'objet d'adaptations pédagogiques autres que marginales.* » (Mazereau, 2014, p. 24).

L'affirmation d'objectifs inclusifs par la loi du 11 février 2005 a ébranlé le système antérieur de l'intégration scolaire, notamment sur le plan éthique. Cependant, le développement de l'accessibilité a été freiné par le « *maintien global des cadres antérieurs* » (Garnier, 2016, p. 112). S'est ainsi mise en place une école inclusive, qui limitait les adaptations à des dispositifs compensatoires, ce qui n'a évidemment pas favorisé l'accueil de plein droit des élèves très éloignés des attendus scolaires. Pour aller plus loin, les politiques ont donc institutionnalisé « *l'inclusion scolaire* » par la loi du 8 juillet 2013 (loi n° 2013-595) dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et l'évolution progressive des dispositifs de scolarisation spécialisés en dispositifs d'accompagnement, notamment, en ce qui concerne notre sujet, la transformation des Clis en Ulis en 2015 (circulaire n° 2015-129). Les travaux de recherche menés dans le domaine montrent que la complexité de la mise en œuvre d'une scolarité en milieu ordinaire pour tous les élèves impose le partage des expertises entre professionnels de métiers différents et donc le travail collectif, voire le partenariat et la mise en place de dispositifs d'intermétiers. La recherche montre aussi que ce travail collectif attendu de l'école et de ses partenaires n'a rien d'évident à mettre en œuvre (Thomazet et Mérini, 2014). Pour les coordonnateurs d'Ulis comme pour d'autres acteurs amenés à travailler dans un espace intermétiers, cette difficulté se trouve multipliée du fait qu'ils ont non seulement à travailler collectivement, mais aussi à construire et faire vivre les espaces de travail collectif.

Mise en place des Ulis : d'une aide aux enfants à une aide aux enseignants

Depuis la loi pour la refondation de l'École, l'école inclusive dépasse l'inclusion en envisageant, bien au-delà de la classe, les transformations structurelles et organisationnelles nécessaires à l'accueil de tous les enfants (Thomazet, Merini, et Gaime, 2014). Dans ce contexte, les Ulis sont promues par la circulaire n° 2015-129 comme dispositif d'accompagnement. Ce faisant, elles devraient faciliter une réelle prise en considération de la singularité de chaque élève parmi la diversité des apprenants, permettant à l'école ordinaire d'accueillir tous les enfants sans devoir choisir entre la nécessité de respecter les programmes ou les besoins très prégnants de certains élèves.

Il s'agit de dispositifs *ouverts* au sens propre du terme, puisque les élèves sont inscrits dans les classes de l'établissement scolaire et non plus au sein du dispositif (comme

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

tel était le cas en Clis), ce qui devrait permettre aux Cué de ne plus construire leur identité professionnelle sur le mode « *du commercial* » (Garnier, 2016; Mazereau, 2014) qui négocie, non sans mal, la place de ses élèves *en inclusion*.

Il est mentionné que les élèves peuvent ainsi « *poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et [...] acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits* » (circulaire n° 2015-129).

Le rôle du coordonnateur d'Ulis est encore de dispenser « *des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement* » (circulaire n° 2015-129). Enfin, un nouvel axe de l'action du coordonnateur⁴ voit le jour : le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Cette circulaire n'en dit pas plus sur les modalités de collaboration ni sur le rôle de personne ressource. Il faudra attendre la rénovation du diplôme d'enseignant spécialisé en 2017 pour obtenir des précisions.

La circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017, relative au Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappéi) cible dès son titre le choix inclusif⁵ et une des fonctions des enseignants spécialisés : exercer en tant que **personne ressource pour l'éducation inclusive** dans des situations diverses : prévention, sensibilisation, formation. Ce texte confirme le changement impulsé depuis 2015 au niveau de l'ensemble des dispositifs, qui réoriente leur action d'une aide aux apprenants à une aide directe ou indirecte aux enseignants et à l'ensemble des acteurs de l'école inclusive.

C'est dans ce contexte d'évolution dans lequel les Cué exercent que prend place notre recherche de terrain. Nous émettons l'hypothèse que la prescription, exigeante et complexe, génère pour les enseignants, de réelles difficultés de métiers, voir des dilemmes (au sens défini plus haut). C'est ce que nous avons tenté d'explorer par une étude empirique.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE : UNE RECHERCHE QUALITATIVE ET INTERPRÉTATIVE

Notre intention est de mettre « *l'accent sur la compréhension du sens que les [coordonnateurs d'Ulis] donnent à leur expérience [...] telle qu'ils l'ont vécue* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124). Notre choix se porte donc sur une recherche qualitative / interprétative. Nos données sont de nature qualitative puisque nous cherchons à identifier, et non pas à mesurer, à travers du langage, des ressentis, des dilemmes, des tensions liés aux activités professionnelles (contrariées ou empêchées) de coordonnateurs d'Ulis école. Dans ce cadre, « *l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125). D'ailleurs, la validité et la crédibilité de cette forme de recherche se juge, sur le fait que les participants sollicités s'y reconnaissent. C'est ce que nous visons au cours de la

4. Les deux premiers étant : (1) l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis et (2) la coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs.

5. Récusant ainsi la scission entre le champ de l'**adaptation** et de la **scolarisation** des élèves en situation de handicap présent dans l'acronyme CAPASH – diplôme précédent.

phase d'autoconfrontation (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) croisée, au cours de laquelle nous vérifions si les coordonnateurs se reconnaissent dans les propos issus des premières analyses. Ce point sera développé ultérieurement.

Notre approche de « *type procédural* » (Paillé, 1996a, cité dans Savoie-Zajc, 2004) nous a amené dans un premier temps à établir un contact personnel et prolongé avec les coordonnateurs d'Ulis, à maintenir une problématique et un design méthodologique ouverts et évolutifs ; à mettre en œuvre concomitamment les phases de collecte et d'analyse des données.

Un nombre limité de sujets pour prendre le temps de *faire parler le terrain*

Le choix d'un nombre restreint de participants permet une analyse fine et précise de l'activité (en s'approchant d'une étude de type monographique). Nous avons ainsi constitué un groupe de cinq personnes appartenant à l'ensemble des quatorze coordonnateurs exerçant sur le secteur d'une inspection de circonscription chargée de l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) du sud-ouest de la France. Les professionnels constituant l'échantillon sont des coordonnateurs d'Ulis TFC (troubles des fonctions cognitives), enseignants spécialisés, et volontaires pour participer à une recherche dont les objectifs et la méthodologie leur ont été expliqués.

Identifier l'activité dans toute son épaisseur (Clot, 1999) par des vidéos et des entretiens

La collecte des données s'est déroulée en trois phases : des entretiens individuels initiaux, des entretiens en Autoconfrontations simples (ACS) et des entretiens en Autoconfrontations croisées (ACC).

Les entretiens individuels initiaux, centrés sur l'activité de travail des Cué, ont débuté la collecte des données pour permettre l'identification d'éléments saillants de ce métier. Ils ont été filmés et servent ensuite de base aux entretiens en ACS qui suivent.

Ceux-ci ont été conduits dans le même esprit que celui utilisé en clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000). Enfin, la séance d'autoconfrontation croisée a permis à chaque professionnel de commenter un moment d'activité (issu des ACS) d'un autre Cué participant, amorçant ainsi des échanges collectifs sur le métier (Ria et Leblanc, 2011). Le cadre dialogique ainsi élaboré a été propice à une description fine de l'activité de chacun et au développement de controverses professionnelles permettant aux chercheurs d'identifier les difficultés et dilemmes du métier, et par là même, son potentiel d'évolution.

Le recueil de données s'est déroulé entre mi-décembre 2017 et mi-avril 2018. L'analyse des données s'est appuyée sur les principes de la théorie ancrée, dans le cadre d'un codage ouvert tel que décrit par Strauss et Corbin (repris par Garnier, 2016).

RÉSULTATS ET ANALYSE

Optimiser les temps en dispositif et en classe

Nos résultats tendent à montrer que les coordonnateurs d'Ulis interrogés n'ont plus à jouer ce rôle de « *commercial* » évoqué plus haut. Le principe des inclusions

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

s'est imposé et la difficulté est maintenant de calibrer les temps d'apprentissages en Ulis et en classe, ce qui apparaît comme un dilemme de métier.

En effet, les Cué trouvent positif l'accroissement des temps en classe pour que les élèves vivent les projets pédagogiques avec leurs camarades, apprennent, se socialisent ainsi, mais ils ont aussi « *l'impression de ne pas voir beaucoup les élèves dans la journée*⁶ », craignant de ne plus disposer d'assez de temps en dispositif « *pour pouvoir redonner certaines bases* ». Ainsi ils vivent une action suspendue⁷. L'approche adoptée par les Cué en termes de Besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves aide à la résolution de ce dilemme temps en classe/temps en dispositif : « *notre métier a changé, on analyse les BEP mais pour tendre vers l'inclusion* ». Dans cette approche, la classe de référence n'est plus un lieu étranger, mais bien LA classe de l'enfant. Les cinq Cué interrogés affirment en conséquence l'importance d'une notification précoce, considérée comme un levier à l'efficacité du dispositif car favorisant « *l'appartenance à une [la] classe [...] dès le CP ... 5 ans d'affilée sur la même cohorte...cela change tout* ».

L'évolution de la conception des temps en dispositif et en classe a aussi pour conséquence une transformation des modalités pédagogiques d'enseignement au sein de l'Ulis. La différenciation pédagogique se réalise autrement et l'identité professionnelle du Cué n'est plus référée à la mise en place de projets pédagogiques collectifs. La pleine participation à la classe de référence conduit à une perte de cohérence du *collectif* Ulis. Ne plus réaliser de projet pédagogique dans le dispositif (activité contrariée), pour respecter le prescrit⁸ qui le proscriit (motif), avant que le sens – profond – de cette consigne ne soit pleinement partagé/assimilé, place plusieurs Cué dans une autre situation ambivalente. L'un se demande alors : « *est-ce que l'on peut encore mettre en place des projets avec notre groupe, sans notre groupe [seulement avec certains élèves]* ». Un autre indique que ne plus faire de projet lui « *manquerait* » mais qu'il « *s'interroge* ». D'autres Cué s'accrochent plus facilement de cette évolution. Pour un autre, « *l'évolution du métier consiste à basculer d'enseignant à coordonnateur* » et à modifier la pratique de classe. Les nouveaux textes concernant les Ulis l'« *ont ressourcé* » : « *tout ce qui est projet pédagogique je ne m'y retrouvais plus dedans* ». Le processus est visiblement inversé. Les élèves « *sont moins ensemble, on les a de manière plus morcelée par petit groupe* » et le temps « *est organisé autrement* », « *l'enseignement est différent, plus individualisé* ». Une solution se trouve peut-être dans la réponse qu'un troisième collègue expose alors, quant à sa nouvelle organisation : « *pour ma part, j'ai complètement changé. Il y a le groupe de CM2 ... les 3 élèves sont ensemble. Il y en a un qui n'est pas lecteur, tu ne le comprends pas quand il parle. Mais ils sont sur leur pôle CM2, comme cela ils partent ensemble en inclusion, ils ont chacun leur travail individualisé et parfois pas le même support, du coup aucun élève n'est jamais*

6. Dans cette partie consacrée aux résultats, les citations entre guillemets, extraites de nos données, sont des transcriptions des discours des coordonnateurs d'Ulis école (récupérées lors des autoconfrontations simples et croisées).

7. Au sens de Clot (1999, p. 120).

8. Primaires (textes officiels – Unité et non plus Classe –) et secondaires (injonctions directes ou indirectes qui découlent des prescrits primaires auxquels les travailleurs sont soumis – ici il s'agit de la préconisation de l'inspecteur ASH –).

seul ». Ce principe s'applique aussi au sein de l'Ulis, les ateliers sont constitués par rapport aux classes d'inscription des élèves et le travail est différencié. Ce troisième coordonnateur gère donc les inclusions et les enseignements dans le dispositif (action), en organisant le temps et les ateliers par classe d'inscription (opération), pour préserver la cohésion entre élèves d'un sous-groupe tout en différenciant (mobiles). On observe donc ici une transformation de son activité puisqu'auparavant ses groupes étaient constitués par niveaux de compétences (évolution de l'opération) pour que chaque élève suive en classe d'inclusion selon son niveau (transformation du mobile). Son identité professionnelle a donc muté.

Légitimité en tant que personne ressource

Comme nous l'avons déjà évoqué, le prescrit *devenir personne ressource*, pour être mis en œuvre, nécessite que le Cué se sente légitime et reconnu comme tel par ses collègues. La situation dialogique des ACC retranscrites permet d'identifier deux versants au rôle de personne ressource : l'un cible l'« *aide directe* » (être « *facilitateur* »), l'autre vise le « *conseil en pédagogie* ».

Le premier rôle, d'après nos cinq coordonnateurs, est assez facile à endosser. Quand ils sont facilitateurs de démarches administratives, d'obtention d'informations, cela favorise le développement d'une relation d'aide et de confiance : « *au-delà des outils didactiques et pédagogiques, la personne ressource c'est aussi la connaissance de tout ce qui est administratif* ». Ce point reste une constante de leur identité professionnelle.

Selon les contextes de travail, le second versant au rôle de personne ressource (celui de conseiller) est, en revanche, moins facile et rapide à mettre en œuvre. Il est facilité lors d'une création de dispositif, quand celle-ci a été réfléchie avec une équipe volontaire et accompagnée par les inspecteurs : le coordonnateur concerné par cette création indique que « *le positionnement de départ était clair* » et donc favorable (à la mise en œuvre de son rôle de personne ressource). Les sollicitations portent sur les élèves bénéficiant du dispositif mais également sur ceux qui sont en difficulté dans les classes. Il n'y a pas de « *rapport hiérarchique ou de collègues qui refusent un regard extérieur* ».

Pour les autres coordonnateurs, « *les choses évoluent* ». Cependant, endosser le rôle de personne ressource n'est pas simple. Il nécessite un travail de collaboration qui ne peut s'imposer surtout quand l'équipe est « *ultra stable* », avec certains enseignants sur le même poste « *depuis 25 ans* ». « *Le sujet est complexe* », le travail collectif n'est pas encore pensé comme composante du travail enseignant, « *on est ici à la frontière entre professionnalité et personnalité* ».

En effet, « *ce que renvoie l'erreur des élèves qui sont en difficulté dans leur classe* » aux enseignants, « *ce que cela interroge dans leurs compétences professionnelles* » influence le recours à une personne ressource et la nature de l'aide demandée. L'identité de personne ressource se construit donc en fonction du degré de collaboration possible entre Cué et enseignants, autrement dit selon les contextes d'exercice des cinq coordonnateurs participants à notre étude.

Finalement, le « *rôle de commercial* » du coordonnateur consiste maintenant à « *vendre* » les adaptations pédagogiques proposées aux enseignants, à les convaincre

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

en amenant « *des preuves* » de leur efficacité : « *ils veulent un truc qui marche, clé en main* ». Dans un second temps, quand « *ça commence à tourner, avec plus d'inclusion* », « *qu'ils s'emparent des supports adaptés [... et] en redemandent avec ce côté "ça va être miracle," on commence à leur dire "peut-être que tu devrais changer ton organisation", [...] on en vient à parler de leur façon de faire, de leur pratique* » et quelquefois bien au-delà du handicap, pour les élèves présentant des difficultés.

Être personne ressource, maître supplémentaire ou formateur ?

La différence entre le coordonnateur dans son rôle de personne ressource et celui du maître supplémentaire ou du formateur questionne nos cinq participants.

En effet, des pratiques de co-intervention commencent à se mettre en place. Un Cué co-prépare déjà et co-intervient avec une collègue : « *c'est à ce moment-là que j'ai eu les échanges les plus riches au sujet de la différence entre inclusion et intégration* ». Cependant, les cinq coordonnateurs revendiquent fortement qu'ils ne sont pas maîtres supplémentaires. Après des échanges nourris de controverses, ils s'accordent sur le besoin d'être formés pour être attentifs aux dérives possibles et savoir différencier ces deux rôles.

Ils s'interrogent tout autant sur la limite des contours du rôle de personne ressource en écho à celui de formateur. En effet, le coordonnateur est amené à répondre à des demandes de conseil ou à susciter des réflexions sur les pratiques pédagogiques ; et cette activité est source de controverse : « *c'est un peu poreux avec conseiller pédagogique ; cependant, je suis désolé mais je ne suis pas conseiller pédagogique* ». Deux participants se demandent si leur rôle consiste à « *synthétiser des démarches didactiques* », de fait ils s'interrogent sur la nature de l'accompagnement et donc de leur rôle de spécialiste car « *l'écueil possible serait que les enseignants considèrent le coordonnateur comme un expert, la seule ressource experte* ». Alors qu'« *il faut que ces conseils soient un appât et non une fin en soi* ».

Un consensus amène nos Cué à conclure que la Personne Ressource « *peut impulser* » (action) activement « *les pratiques pédagogiques* » et « *didactiques* » (opération) *pour centrer son rôle sur le développement de l'école inclusive comme l'indiquent les prescrits* » (motif).

Cependant, pour dépasser entièrement leur dilemme, ils précisent (opération liée avec un autre motif) : « *sans faire le travail à leur place* », « *pour ne pas donner l'habitude... de se reposer sur toi* ». Tous les coordonnateurs s'accordent donc sur la nécessité de « *ne pas porter seuls l'école inclusive* » mais en collaboration avec leurs collègues enseignants.

Difficultés liées au manque de temps pour collaborer / besoin de soutien de l'Institution

Au cours des autoconfrontations croisées, nos cinq participants expriment une difficulté liée à un manque de temps formel concernant le travail collaboratif nécessaire au fonctionnement du dispositif. Ils mettent en parallèle un besoin de soutien institutionnel pour pouvoir opérationnaliser les modalités de formalisation envisagées.

Selon nos cinq participants, les 24 heures prévues par le prescrit ne suffisent pas pour concevoir et réaliser le travail collaboratif en jeu. Cela place les Cué en difficulté.

Quelle attitude doivent-ils alors adopter : ne plus collaborer ou dépasser les temps de travail prévus par les textes ?

Il semble à ces enseignants spécialisés que d'autres outils du travail collectif peuvent être mobilisés au service de l'école inclusive, comme le conseil des maîtres à partir de problématiques telles que : « *Comment favorise-t-on l'inclusion ? Quelle différenciation penser pour l'enseignement de la lecture ?* » Les coordonnateurs sont unanimes sur la nécessité de mettre en place des temps d'information, voire de formation, pour leurs collègues enseignants, suite à leurs réunions de régulation⁹. Ils vivent ici une activité empêchée, alors que ce partage permettrait de créer une culture commune, qu'ils jugent nécessaire à une collaboration efficace.

Nos cinq participants préconisent également de mieux formaliser les temps de travail collectifs, notamment en binômes. Les temps informels mettent à mal ces enseignants spécialisés tout comme leurs collègues car ils donnent l'impression ou engendrent une charge de travail hors des temps de service impartis¹⁰. Plus que l'activité réalisée, c'est l'activité réelle qui impacte le professionnel.

La formalisation du travail collectif permettrait aussi une préparation commune des Équipes de suivi de scolarisation (ESS)¹¹ et une meilleure représentation des enseignants aux ESS. Paradoxalement, ce travail collectif revêt deux autres intérêts : « *le coordonnateur ne perd pas son temps ni celui de son collègue à lui rendre compte a posteriori, et ce dernier peut entendre directement le retour positif des familles* [quant aux bénéficiaires des temps en classe] ».

Au cours de l'ACC, les coordonnateurs ont envisagé des solutions qui nécessitent le soutien des inspections car elles s'appuient sur la présence ponctuelle d'un remplaçant dans l'école. Par exemple, suite au constat que les ESS se réalisent souvent sur le temps de classe, « *pourquoi, dans ces cas, les enseignants ne seraient-ils pas remplacés pour y assister ?* » C'est en ce sens que nos coordonnateurs sollicitent l'appui de leurs inspections (de circonscription et ASH).

DISCUSSION

En cherchant à mieux comprendre le métier de coordonnateur d'Ulis école, nous avons relevé quatre dilemmes qui traversent le métier de ces enseignants spécialisés. Nous les avons nommés expert vs non expert, temps en classe (ordinaire) vs temps en dispositif, être personne ressource vs maître supplémentaire ou formateur, forcer le travail collectif vs préserver la relation professionnelle. Ces dilemmes s'intègrent au nouveau métier de Cué dont nous apporterons une description complémentaire à la fin de cette partie.

9. Réunions entre coordonnateurs d'Ulis au cours desquelles ils échangent sur leurs pratiques, l'éthique de l'école inclusive ; l'équipe de l'inspection ASH du secteur leur apporte des informations sur les dernières directives officielles, les outils institutionnels ; les forment aux nouveaux outils numériques, démarches pédagogiques...

10. Le temps de coordination *interne* nécessaire par enfant a été évalué consciencieusement par un coordonnateur et s'élève à 6 ou 7 heures. Cela équivaut pour un enseignant à consacrer 21 heures, pour 3 élèves inscrits dans leur classe, sur les 24 heures annuelles imparties entre autres à cette tâche.

11. Les ESS rassemblent au moins annuellement les parents ou l'enfant et l'ensemble des professionnels concernés par la scolarisation d'un enfant reconnu handicapé. Elles permettent de faire le point sur le projet de scolarisation (article D 351-10 du code de l'éducation).

Expert vs non expert

Nos résultats montrent que se positionner en tant qu'enseignant spécialisé comme expert fait craindre aux coordonnateurs d'Ulis école de se considérer comme spécialiste surplombant. Ce qui s'institue pour eux en dilemme.

Sortir de ce dilemme nécessite de mettre en regard l'expertise des autres professionnels, notamment de l'enseignant de classe (spécialiste de l'enseignement et de la différenciation pédagogique en grand groupe d'élèves) et celle de l'enseignant spécialisé (expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers). Accompagner des professionnels à se positionner en ce sens permettrait également d'agir sur le sentiment de responsabilité supplémentaire que certains Cué ont exprimé. Ce dilemme avait été pointé par Thomazet et Mérini (2014), dans le cas des maîtres E. Serait-il une constante de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé ?

Le choix d'être spécialiste ou collègue génère deux dilemmes que nous avons nommé *dispositif vs classe*, et *personne ressource vs formateur*

Nos résultats concordent avec ceux de Garnier (2016). Le dilemme qu'il a identifié auprès de coordonnateurs d'Ulis second degré, à propos des temps d'inclusion, est un dilemme fort pour les coordonnateurs d'Ulis école : optimiser le temps entre les bénéfiques qu'apportent l'enseignement spécialisé lors des regroupements mais aussi ceux consécutifs aux moments en classe.

Un moyen de sortir de ce dilemme se trouve peut-être dans l'activité de coenseignement en classe (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015). Nos résultats montrent que les cinq Cué du groupe recherche évoquent mais ne mettent pas encore en place cette modalité de travail. En effet, ils énoncent la nécessité pour eux de construire un positionnement professionnel clair vis-à-vis du coenseignement avant toute mise en œuvre. Par conséquent, ces enseignants spécialisés tiennent fortement à différencier leur rôle de celui du maître supplémentaire (présent en REP – Réseaux d'éducation prioritaire – dont l'une des activités est de cointervenir ou coenseigner). Ils se demandent tout autant quels sont les contours du rôle de personne ressource en écho à celui de formateur et cherchent également à se distinguer clairement de ce dernier et cela constitue un autre dilemme. Car, le coordonnateur est amené à répondre à des demandes de conseil ou à susciter des réflexions sur les pratiques pédagogiques, les outils et supports.

Comme l'ont identifié Ponté *et al.* (2012) pour d'autres enseignants spécialisés, nous confirmons donc que le déplacement des limites du métier de coordonnateur amène ce professionnel à passer au second plan l'aide directe à l'élève et au premier plan son activité de personne ressource auprès du maître de la classe. Nous assistons à un glissement du métier de l'aide directe à l'élève vers l'aide indirecte au maître de la classe.

Forcer le travail collectif vs préserver la relation professionnelle

Un quatrième dilemme existe : celui de s'appuyer sur la prescription pour user de fermeté et bousculer les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ou user de négociation pour préserver la confiance existante entre eux et maintenir ainsi une relation professionnelle viable. Ceci nous incite à proposer cette activité comme

une constante de l'identité de coordonnateur d'Ulis, voire d'enseignant spécialisé au vu des résultats concordant avec les travaux de Thomazet *et al.* (2014).

Nos analyses mettent en évidence que les Cué sortent de ce dilemme en mettant en place un accompagnement (action)¹², dans la durée, pour que les enseignants changent leur regard sur les difficultés des élèves et, en conséquence, leurs pratiques (motif). Les coordonnateurs sont alors vigilants à doser la pression qu'ils font peser sur leurs collègues pour mettre en place leurs suggestions d'adaptations ou d'aménagements pédagogiques en proposant régulièrement dans le temps des exemples concrets (dont l'efficacité finit par convaincre les enseignants des classes) et qui, au regard de notre modèle de l'activité relève du niveau des opérations.

Nos données confirment les conclusions de Mazereau (2014), centrées sur des enseignants de Clis, dont l'activité permettait « *aux enseignants [ordinaires] de restaurer leur sentiment de compétence vis-à-vis des élèves handicapés* » (Mazereau, 2014, p. 27). Autrement dit, le travail de co-construction en redonnant du pouvoir d'action (Clot, 2004) aux enseignants permet aux Cué de mettre en place une visée inclusive sans pour autant exercer un rôle contraignant auprès de leurs collègues des classes. Les coordonnateurs participants adhèrent tous à l'idée que « *c'est un processus qui est long, qui va prendre du temps parce que là, [plus qu'au cours de la transformation des classes d'intégration en classe pour l'inclusion], c'est un changement vraiment profond dans la perception du métier* ». En effet, « *le problème est parfois que certains collègues sont en demande pour faire rentrer leurs élèves en difficulté dans leur modèle et cela est extrêmement compliqué [à accompagner en tant que personne ressource]* ». Un de leurs leviers est de rassurer leurs collègues quant à leurs capacités à prendre en charge les élèves bénéficiant du dispositif Ulis en les amenant à relativiser le seuil d'exigence qu'ils ont vis-à-vis des élèves quant à l'atteinte des programmes.

Les cinq participants sont également aux prises avec un nouveau dilemme : faut-il imposer la corédaction des écrits pédagogiques officiels tels le Géva-Sco, la PAOA¹³, le document de mise en œuvre du PPS (Ministère de l'Éducation nationale, 2016) ? Après les échanges dialogiques, les Cué s'orientent nettement vers une coresponsabilité, sans avancer de certitude en termes de directives reçues : les prescrits primaires seraient à relire en ce sens et un prescrit secondaire explicite serait probablement utile à communiquer aux équipes d'école. Il se pourrait que soit ici en jeu un déficit de prescriptions (Grimaud et Saujat, 2011), ou une « *sous-prescription des moyens* » (Amigues, 2009, p. 17) pour atteindre les objectifs prescrits.

12. Nous rappelons les trois composantes du concept d'activité sur lesquelles nous appuyons notre analyse : « *Selon Leontiev (1976), l'activité est organisée en trois niveaux : un sujet agit en fonction de buts ("actions") et ces actions sont indexées à la fois à des "mobiles vitaux" (nommés aussi "motifs") ce qui pousse l'individu à agir) et à des opérations (ce que le sujet met en œuvre concrètement)* » (Zimmermann *et al.*, 2012, p. 197).

13. Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation et Programmation adaptée des objectifs d'apprentissages, deux outils pour construire une adaptation des curricula des élèves reconnus en situation de handicap.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

Renormaliser le prescrit pour rendre le travail possible

Le prescrit diffuse de nombreux objectifs à atteindre sans pour autant identifier les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser. Il n'est donc pas surprenant que nos cinq participants aient exposé des éléments de renormalisation des circulaires concernant leurs missions (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 ; circulaire n° 2017-026 du 16 février 2017). En d'autres termes, ils sont amenés à faire des choix, à prioriser, voire à modifier une prescription qu'ils jugent impossible à appliquer.

Les cinq Cué renormalisent les prescriptions relatives aux activités de prévention, de sensibilisation et de formation. Pourtant, la circulaire n° 2017-026 indique que « *l'enseignant spécialisé assure une mission de prévention des difficultés d'apprentissages des élèves* » et qu'il « *construit et anime des actions de sensibilisation, d'information et participe à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive* » (sect. I.3).

Aucune activité liée à de la prévention n'est exposée par les participants à notre étude lors des autoconfrontations. Concernant les actions de sensibilisation, qui sont encore peu nombreuses, nos analyses décèlent des discordances entre le texte de référence (ci-dessus) et l'accomplissement des actions de formation, alors que les cinq coordonnateurs indiquent clairement l'importance de sensibiliser sur le thème de l'éducation inclusive. La question qui les taraude est centrée sur les modalités et le temps (quotité et formalisation) pour réaliser ces activités.

Les actions de formation, elles, ne peuvent être qu'une perspective puisque les injonctions prévoient que les enseignants spécialisés participent à celles-ci, ce qui ne leur laisse pas la main sur la décision de mise en œuvre. C'est en l'occurrence ce que nos données indiquent. L'activité du Cué est ici fortement liée à celle des inspections et de leurs acteurs. Une nouvelle collaboration à inscrire au tableau des pratiques de ce professionnel.

Nous constatons également une **renormalisation des prescriptions relatives aux activités de conseil.** La circulaire n° 2015-129 enjoint des activités de « *conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource* » (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, sect. 1.4).

Au cours des autoconfrontations croisées nos cinq participants expriment une difficulté liée à un surcroît de temps informels. Ils sollicitent l'engagement de l'Institution pour pouvoir opérationnaliser les modalités de formalisation envisagées. Nous retrouvons ici les conclusions de Lantheaume et Simonian (2012) : les renormalisations élaborées par les enseignants conduisent ces derniers « *à demander une institutionnalisation des nouvelles formes d'activité qu'ils ont su mettre en œuvre et, de fait, une reconnaissance de leur travail* » (p. 33) tout comme de celui qu'ils souhaitent développer.

Genre professionnel des coordonnateurs d'Ulis école : constantes et évolution

Nos analyses tendent à montrer des constantes et une évolution majeure du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) *coordonnateur d'Ulis école*.

Constantes de l'identité professionnelle du Cué

L'évaluation positive, le rapport à la singularité des élèves, sont des piliers de l'identité professionnelle du Cué. Son positionnement professionnel reste centré sur les encouragements des élèves, les renforcements positifs en fonction des efforts fournis et non pas seulement des tâches ou apprentissages réussis. En direction des enseignants, il se considère comme facilitateur de démarches administratives, d'obtention d'informations par sa connaissance des acteurs et partenaires de l'école inclusive, d'un cadre législatif et réglementaire complexe et quelquefois incomplet ou ambigu.

Comme auparavant, l'identité professionnelle du coordonnateur est tournée vers l'accompagnement des élèves en aval de la classe (lors des retours en regroupement). Cependant, un développement de l'activité du Cué oriente celle-ci vers la conception d'adaptations en amont des séances en classe.

Nous avons également pointé d'autres évolutions.

Évolutions de l'identité professionnelle du coordonnateur d'Ulis école

L'identité professionnelle du Cué n'est plus référée à la mise en place de projets pédagogiques collectifs (qui donnent sens aux apprentissages) au sein de l'Ulis mais aux réponses pédagogiques à apporter aux besoins éducatifs particuliers des élèves. La norme du Cué devient la complexité des emplois du temps et leur variabilité dans le temps. Le but majeur étant maintenant de prioriser les temps en classe des élèves.

Autre modification, la position centrale que ces enseignants spécialisés occupaient auprès des élèves et de leurs parents (lors des Clis) s'estompe au profit de l'émergence du statut de l'enseignant de la classe d'inscription pour aboutir à une « *double appartenance* ».

Une quatrième évolution mise à jour consiste à promouvoir les adaptations pédagogiques proposées aux enseignants et non plus à « *vendre* » leurs élèves (Mazereau, 2014). Nos analyses révèlent aussi un développement du genre : le travail collectif entre Cué et enseignants devient central mais suppose, pour être efficient, des temps de rencontre systématisés, institutionnalisés afin de construire avec leurs collègues « *un langage opératif* » (Lantheaume, 2016).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Cet article a permis de présenter les difficultés et dilemmes professionnels que vivent les coordonnateurs d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) école, qui développent leur rôle de personne ressource. Pris entre des injonctions officielles, le projet ambitieux de construire une école vraiment inclusive et des terrains en pleine mutation, le travail de ces coordonnateurs est complexe : ils doivent œuvrer pour que leurs élèves puissent bénéficier de l'inclusion scolaire en collaborant avec leurs collègues *ordinaires* autour des adaptations spécifiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves tout en gardant à leur propre compte certaines phases d'enseignement. En nous appuyant sur l'épistémologie et la méthode de la clinique de l'activité, notre recherche a identifié une évolution de l'identité professionnelle tournée vers

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

plus de travail collaboratif, d'aide aux enseignants des classes, quand auparavant primait l'aide aux élèves.

Par ailleurs, notre analyse laisse apparaître la nécessité de temps formalisés pour que les coordonnateurs et les enseignants des classes construisent une culture commune. *A priori*, cela ne peut se réaliser qu'avec l'aide de l'Institution et de ses représentants au cours de temps de formations et de réunions institutionnalisées. Il s'agit de *quitter l'informel* pour professionnaliser des espaces propices au développement du *pouvoir d'agir* des enseignants.

D'autre part, l'identité professionnelle des coordonnateurs engagés dans notre étude évolue le long d'une frontière devenue *poreuse* entre le rôle de personne ressource et de formateur ; mais, elle s'établit clairement autour de la collaboration avec leurs collègues enseignants et l'Institution quand il s'agit pour les Cué d'être moteur de l'école inclusive.

Cet éclairage doit évidemment être poursuivi par d'autres études. Nos résultats sont cependant susceptibles de permettre aux enseignants (ordinaires et spécialisés), et à tous les professionnels concernés par les Ulis écoles, d'y puiser des ressources au service d'une école plus inclusive. En effet, comme l'écrivent Clot et Leplat « *la connaissance précède ici l'action et l'analyse du travail est l'instrument méthodologique chargé de recueillir les données empiriques à partir desquelles vont s'orienter l'action d'expertise et les préconisations adressées aux décideurs* » (2005, p. 304).

Références

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. <<https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2004). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et méthodes*, 36.
- Clot, Y., et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Delmas, C. (2010). Yves Clot, Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. *Lectures*. Consulté à l'adresse <<http://journals.openedition.org/lectures/1064>>
- Garnier, P. (2016). Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. *Carrefours de l'éducation*, 42, 105-118. <<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0105>>
- Grimaud, F., et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- Lantheaume, F. (2016). *Le travail collectif intermétier : éléments de problématisation*. Consulté 18 août 2018, à l'adresse <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/developper-le-travail-collectif-intermetier>>

- Lantheaume, F., et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17. <https://doi.org/10.3917/lse.453.0017>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Pub. L. No. 2013-595, 2013-595.
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0021>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel* n° 31 du 27 août 2015. Circulaire n° 2015-129. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Consulté 12 février 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Bulletin officiel* n° 30 du 25 août 2016. Circulaire 2016-117. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Consulté 15 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017). *Bulletin officiel* n° 7 du 16 février 2017. Circulaire n° 2017-026. Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028>
- Ponté, P., Thomazet, S., et Mérini, C. (2012). Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. *Recherche en éducation*, (Hors-série n° 4), 31-41.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122-151). Québec: Sherbrooke.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives recherches en éducation*, 21. <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>>
- Thomazet, S., Merini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Yvon, F., et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 8, 63-73. <https://doi.org/10.3917/cite.008.0063>
- Zimmermann, P., Flavier, E., et Méard, J. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210. <<https://doi.org/10.3917/cdle.034.0195>>