



**UNIVERSITÉ
BOURGOGNE
EUROPE**



MÉMOIRE DE MASTER 2

Parcours recherche ERSEE

Expertise et Recherche en Sociologie et Économie de l'éducation

Les invisibles de l'inclusion scolaire

**Structuration institutionnelle, formation et légitimité des professions du
soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers en France, à la lumière
des cas québécois et finlandais**

Présenté par : Lucie TOURNIER-JEANNIN

Sous la direction de : Marielle LE MENER

Année universitaire : 2025-2026

N° d'étudiant : 22413583



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	ii
INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – REVUE DE LITTÉRATURE	3
1.1 Le paradigme inclusif à l’épreuve des traductions nationales.....	3
1.1.1 De l’intégration à l’inclusion, une rupture inachevée.....	3
1.1.2 Question macro de la revue	7
1.2 Démarche de revue structurée et constitution du corpus	8
1.2.1 Stratégie de recherche	8
1.2.2 Nature et typologie des travaux retenus	11
1.3 Trois configurations nationales de professionnalisation du soutien	12
1.3.1 Modèle à profession dédiée et institutionnalisée : le cas québécois.....	12
1.3.2 Modèle à spécialisation interne structurée : le cas finlandais.....	16
1.3.3 Modèle à responsabilisation diffuse et fragmentation : le cas français.....	20
1.4 Formations et juridictions professionnelles comme indicateurs d’institutionnalisation	25
PARTIE 2 – PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE	28
2.1 Formulation de la problématique empirique.....	28
2.2 Construction du modèle d’analyse.....	29
2.3 Hypothèses de recherche.....	30
2.4 Dispositif empirique et instruments de collecte des données.....	33
2.4.1. Analyse documentaire.....	33
2.4.1.1 Corpus documentaire analysé.....	34
2.4.1.2 Construction du cadre comparatif des formations.....	35
2.4.2 Outils de collecte des données	39

2.4.2.1 Questionnaire destiné aux acteurs du soutien (France)	39
2.4.2.2 Entretiens semi-directifs (France)	40
2.4.2.3 Questionnaires exploratoires internationaux (Québec, Finlande)	41
2.4.2.4 Pertinence et limites des instruments de collecte.....	42
2.4.3 Traitement et analyse des données	44
PARTIE 3 – RÉSULTATS ET ANALYSE COMPARATIVE	46
3.1 Division du travail éducatif : analyse sociologique du travail	47
3.1.1 Une organisation du travail éducatif saisie à partir du travail réel.....	48
3.1.1.1 Présentation du terrain et des matériaux.....	49
3.1.1.2 Le travail réel des acteurs dans l’accompagnement des élèves à BEP	50
3.1.2 Une division du travail éducatif asymétrique et faiblement institutionnalisée	52
3.1.2.1 Coordination, zones d’incertitude et flou organisationnel.....	52
3.1.2.2 Répartition des responsabilités et juridictions professionnelles	56
3.1.3 Une division morale du travail : hiérarchisation implicite et “sale boulot”	58
3.1.3.1 Une hiérarchisation implicite des tâches éducatives.....	58
3.1.3.2 Un travail invisible et différencié selon les positions.....	60
3.1.3.3 Une organisation reposant sur du “sale boulot” diffus et sur les individus	62
3.2 Validation empirique des hypothèses par les données quantitatives.....	66
3.2.1 Une cohérence locale relative dans un système largement perçu comme fragmenté	66
3.2.2 Une légitimité professionnelle inégalement soutenue par la formation	72
3.2.3 Une responsabilité diffuse dans un système qui délègue sans stabiliser les rôles.	75
3.2.4 Une lisibilité des parcours d’aide fragilisée par le flou organisationnel	78
3.2.5 Une cohérence compensée : ce que les résultats quantitatifs révèlent du mode d’organisation français du soutien.....	80
3.3 Des configurations contrastées de division du travail éducatif	81

3.3.1 Le modèle québécois : la spécialisation professionnelle du soutien	82
3.3.1.1 Une profession dédiée stabilisée institutionnellement	82
3.3.1.2 La formation universitaire comme fondement de la juridiction professionnelle	83
3.3.1.3 La juridiction comme principe de structuration du travail éducatif	85
3.3.1.4 Une collaboration institutionnalisée sans effacement des tensions	87
3.3.1.5 Le Québec ou la moindre dilution des responsabilités	89
3.3.2 Le modèle finlandais : l'intégration systémique du soutien	90
3.3.2.1 Une spécialisation intégrée historiquement à l'organisation scolaire	90
3.3.2.2 Une formation élevée, des pratiques nuancées	91
3.3.2.3 Une division du travail plus lisible mais inégalement stabilisée	93
3.3.2.4 Une coordination structurée mais variable	95
3.3.2.5 Des parcours gradués, mais une effectivité discutée	97
3.4 La formation comme matrice des légitimités du soutien	98
3.4.1 De la formation à la hiérarchie des légitimités	98
3.4.2 Le cas français : former trop peu, reconnaître inégalement	103
PARTIE 4 – DISCUSSION L'idéal inclusif à l'épreuve du soutien délégué	106
4.1 Trois systèmes, trois manières d'assumer le coût du soutien	106
4.1.1 Déconstruire l'idéal inclusif comme modèle	106
4.1.2 Le coût institutionnel du soutien comme clé de lecture	109
4.2 Les AESH, révélatrices de ce que l'institution ne veut pas voir	111
4.2.1 Même proximité du terrain, inégale institutionnalisation	112
4.2.2 Quand la précarité devient un mode d'organisation	115
4.3 Ce que les biais disent aussi du système	117
4.3.1 Les biais de position comme matériau sociologique	117
4.3.2 L'asymétrie comme révélateur	119

PARTIE 5 – ENJEUX ETHIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE Produire un savoir critique sans fabriquer un nouveau mythe du soutien.....	121
5.1 Une éthique de la recherche au-delà de la conformité	122
5.2 Une recherche critique sur un objet politiquement sensible	126
5.3 Produire une critique sans basculer dans le plaidoyer	131
CONCLUSION	137
Résumé et mots-clés :	139
BIBLIOGRAPHIE.....	140
Références scientifiques :.....	140
Références méthodologiques et épistémologiques :	144
Références institutionnelles et rapports publics :	145
France – Politique générale de l'école inclusive :	145
Formation des enseignants et CAPPEI :	146
AESH et accompagnement éducatif/social :	146
Québec – Politiques et cadres officiels :	147
Finlande – Textes et cadre légal :	148
International – Textes de référence :	148
Sources journalistiques et audiovisuelles :	149
TABLES	150
ANNEXES.....	151
Annexe 1 : Pratiques d'accompagnement dans l'école inclusive : regard des AESH et enseignants CAPPEI	151
Annexe 2 : Interview Margaux CAPPEI.....	155
Annexe 3 : Entretien semi-directif – Témoignage AESH – Lycée professionnel (11 mars 2026) - Durée 45 minutes.....	158
Annexe 4 : Interview professeur de biotechnologie titulaire en LP (22 mars 2026) durée 35 minutes.....	160

Annexe 5 : Entretien semi-directif auto administré Professeur de SES en Lycée général (21 mars 2026).....	162
Annexe 6 : Entretien semi-directif auto-administré Professeur d'éco-gestion Titulaire (22 mars 2026).....	163
Annexe 7 : Votre expérience professionnelle dans l'accompagnement des élèves HDAA	164
Annexe 8 : Your Professional Experience Supporting Pupils with Special Educational Needs Research <i>Interview Questionnaire</i>	171
Annexe 9 : Exemples de Courriels / Publications Facebook	176
Annexe 10 : Carnet de recherche éthique	177

À mon père, le Dr François Jeannin, pédiatre et pédopsychiatre, qui consacra sa vocation aux enfants— il est, quelque part, à l'origine de ces pages.

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

On ne s'aventure pas dans la recherche par hasard. On y entre parce qu'une question persiste à résister à tout ce qu'on croyait acquis.

Merci à Madame Marielle Le Mener, ma directrice de mémoire, dont le regard a accompagné ce travail.

Merci à Madame Sophie Morlaix, directrice du Master 2 ERSEE, pour la qualité de la formation proposée.

Merci à Mesdames Corinne Kotchi et Véronique Bondaz, dont le travail discret mais essentiel a permis à cette expérience universitaire d'être menée à bien avec autant de sérénité.

Un merci particulier à Amandine Rey, enseignante rencontrée à Lyon 1 dans le cadre du DU NEP, dont les échanges ont joué un rôle fondateur dans l'émergence de ce travail.

Merci à tous ces anonymes qui ont accepté d'enrichir cette enquête et d'en devenir les acteurs.

Merci également à ma mère, le Dr Jeannick Jeannin-Chavanne, psychiatre, neuropsychiatre et psychothérapeute, dans sa manière d'habiter son métier— je reconnais ce qui, en moi, a voulu chercher.

Merci à mes enfants, Hélène, Quentin et Garance, pour leurs encouragements dans cette période d'écriture.

Merci enfin à mon époux Cyril, qui a supporté mes interrogations, mes hésitations et mes nombreuses relectures avec une patience aussi précieuse que méritoire.

INTRODUCTION

Toute recherche comparative naît peut-être d’une question faussement naïve — et si, ailleurs, on faisait mieux ?

Cette question traverse souvent les discours sur l’école. Elle apparaît dès que le système français semble empêtré dans ses contradictions, ses dispositifs, ses réformes successives et ses difficultés à traduire ses principes en réalités visibles. L’école inclusive n’échappe pas à cette tentation du détour. Le Québec, avec l’orthopédagogie, ou la Finlande, avec son soutien gradué, nourrissent volontiers l’imaginaire d’une organisation plus claire, plus cohérente, plus attentive aux besoins des élèves. Ces systèmes semblent offrir ce que l’on cherche parfois en France — d’autres manières de penser la place du soutien dans l’école.

Encore faut-il prendre au sérieux cette *mythification* — sans se laisser prendre à sa *mystification*.

L’ailleurs éducatif fascine depuis longtemps. Egginger (2013) le montre : l’admiration française pour l’« Éden éducatif nordique » ne date pas de PISA — elle remonte aux vitrines des expositions universelles du XIXe siècle, où la Finlande était déjà présentée comme un modèle — aujourd’hui structuré autour d’une organisation éducative spécifique (Margelidon, 2004). L’idéal opère également du côté du Québec qui rend visible une profession spécialisée du soutien, l’orthopédagogie, ancrée dans des programmes universitaires (Doyon & Goupil, 1995) ouvrant à ceux qui les suivent la possibilité d’une activité indépendante.

C’est précisément cet idéal que ce mémoire cherche à mettre à l’épreuve — en passant de la fascination à l’examen. Il prend au sérieux l’inclusion pour lire dans l’organisation réelle du soutien ce qu’un système choisit, concrètement, de faire de ses élèves les plus vulnérables. L’inclusion ne se résume pas à l’affirmation d’un droit, car cela ne coûterait rien. Ce qui coûte à l’affirmation du paradigme inclusif, c’est de l’organiser concrètement. L’inclusion sans métiers identifiés, sans responsabilités assumées, sans coopération organisée, n’est pas une politique. C’est une intention.

L'école inclusive repose sur une ambition désormais largement affirmée — permettre à chaque élève de trouver sa place dans l'école ordinaire. Cette promesse est juste et nécessaire. Elle engage une conception démocratique de l'école, fondée sur l'accès de tous aux apprentissages. Pourtant, une promesse ne suffit pas à faire un système. L'inclusion ne se joue pas seulement dans les grands textes. Elle prend forme dans une classe, dans un couloir, dans une réunion d'équipe éducative, dans un échange avec une famille, dans un support aménagé, dans la présence d'un accompagnant auprès d'un élève, dans l'intervention d'un professeur spécialisé, dans les décisions parfois discrètes qui répartissent les rôles entre les acteurs. C'est là que l'inclusion cesse d'être un principe général pour devenir une organisation du travail.

Pourquoi a-t-on parfois le sentiment que l'inclusion scolaire est plus assumée ailleurs ?

De cette question est née cette recherche. Elle ne regarde pas l'inclusion depuis les principes qui la fondent, mais depuis ceux qui la font tenir. Elle s'intéresse aux professions du soutien non pour les isoler de la question des élèves, mais pour y revenir en filigrane, car un élève n'est pas inclus par sa seule présence dans l'école ordinaire, mais lorsqu'il est soutenu par des professionnels investis. Les professionnels du soutien ne sont pas une variable secondaire de la question scolaire — ils en sont la condition. Car une inclusion qui repose sur des rôles flous ou des formations insuffisantes reste une inclusion fragile. Elle peut demeurer inachevée si elle ne dépend que de l'engagement de ceux qui acceptent d'en porter la charge.

Faire de l'inclusion scolaire un principe implique des coûts visibles et invisibles. Lorsque ces coûts ne sont pas assumés par les institutions, elle ne tient que par la loyauté silencieuse de ses acteurs.

Ce mémoire entre dans les coulisses de l'école inclusive pour **démythifier l'idéal**, et donner un visage à ceux que le système regarde à peine.

PARTIE 1 – REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 Le paradigme inclusif à l'épreuve des traductions nationales

1.1.1 De l'intégration à l'inclusion, une rupture inachevée

L'inclusion scolaire ne constitue pas seulement une évolution terminologique dans les politiques éducatives contemporaines. Elle marque un déplacement plus profond, à la fois épistémologique et normatif, dans la manière de penser la diversité des élèves et la responsabilité des systèmes scolaires. Depuis la Déclaration de Salamanque de 1994¹, l'éducation inclusive s'est imposée comme référence partagée : l'école ordinaire ne doit plus seulement accueillir les élèves, elle doit aussi transformer ses pratiques pour permettre à chacun de participer réellement à la vie scolaire et à ses apprentissages. L'inclusion scolaire ne se mesure donc plus seulement à la présence physique de l'élève dans la classe, elle suppose que les conditions d'apprentissage, d'accompagnement et de participation soient repensées. Cette ambition s'est construite progressivement, dans le prolongement des logiques antérieures.

Dans les premières politiques dites inclusives, l'élève à besoins éducatifs particuliers² portait l'effort de l'adaptation au cadre scolaire existant, davantage que sur la transformation de ce cadre. Le regard restait donc centré sur l'élève, sa difficulté ou son besoin justifiant l'intervention. Norwich (2002) met en évidence le dilemme fondamental de ce modèle, individualiser l'aide est nécessaire pour répondre aux besoins réels des élèves, mais cette individualisation peut aussi réintroduire des classements, des étiquettes et donc des formes de ségrégation scolaire. Cette tension reste au cœur des politiques inclusives contemporaines.

¹ UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

² Abrév. : BEP

À mesure que le vocabulaire institutionnel a évolué, **la notion d'inclusion** a progressivement remplacé celle **de l'intégration**. Là où l'intégration rendait objectivement possible la présence d'un élève à BEP dans l'école ordinaire par immersion et adaptation de l'élève lui-même, l'inclusion interroge la capacité de l'école elle-même à s'adapter à ce public fragile. C'est dans ce sens qu'Ainscow (2005) propose de penser l'inclusion comme un processus de transformation du système éducatif. Pour lui, l'enjeu n'est pas d'ajouter des dispositifs à côté de l'école ordinaire, mais d'identifier les leviers capables de modifier les pratiques, les organisations et les cultures professionnelles. L'inclusion devient alors une dynamique qui engage un changement de paradigme visant l'ensemble de l'institution scolaire. Cette approche rejoint l'*Index for Inclusion* de Booth et Ainscow (2002), qui invite les établissements scolaires à analyser leurs cultures et leurs pratiques pour favoriser l'inclusion de tous les élèves. Il s'agit en fait pour les établissements de diagnostiquer la manière dont l'inclusion est mise en œuvre afin d'identifier les freins et les moteurs permettant ces transformations. L'inclusion ne consiste donc pas seulement à adapter ponctuellement le cadre scolaire à certains profils d'élèves, mais à questionner ce cadre lui-même. Slee (2011) pousse cette logique plus loin en rappelant que l'inclusion suppose aussi une critique des structures scolaires qui produisent elles-mêmes de l'exclusion. Pour lui, l'école inclusive ne peut pas se limiter à accueillir davantage d'élèves dans un cadre inchangé. Elle doit interroger les normes qui définissent ce qu'est un élève « ordinaire » et les mécanismes par lesquels certains élèves sont marginalisés. L'inclusion ne relève donc pas seulement d'un aménagement pédagogique, elle engage une reconfiguration des rapports de pouvoir et des critères de normalité scolaire. Cette évolution a une conséquence directe sur la notion même de « besoins éducatifs particuliers ». Là où le paradigme intégratif tendait à localiser la difficulté du côté de l'élève, en l'associant à son trouble, le paradigme inclusif déplace l'analyse vers le système et les conditions d'accessibilité qu'il offre. Ebersold (2015) pousse cette logique jusqu'à son terme, l'inclusion n'est plus une question d'aménagements individuels, mais une question de conditions structurelles d'accès au droit à l'éducation. Ce déplacement de paradigme ne fait pour autant pas disparaître **les catégorisations d'élèves**. Tomlinson (2017) rappelle que ces catégories diagnostiques ne sont pas neutres et qu'elles sont produites implicitement par les institutions, elles orientent la manière dont les élèves sont perçus et accompagnés. Ces catégories peuvent ouvrir des droits et permettre l'accès à des aides, mais elles peuvent aussi

enfermer durablement certains élèves dans une identité scolaire marquée par la difficulté ou le handicap.

Dans cette perspective, la notion même de besoins éducatifs particuliers devient profondément ambivalente. L'élargissement des catégories de besoins éducatifs modifie la population concernée par les dispositifs d'aide, sans que soient nécessairement interrogées les normes scolaires qui produisent ces désignations (Lavoie et al., 2013). La montée en puissance du discours inclusif s'accompagne ainsi d'une redéfinition des frontières entre le normal et le pathologique, parfois plus diffuse qu'auparavant (Barry & Benoit, 2018).

Cette reconfiguration s'inscrit également dans un contexte plus large de médicalisation des difficultés scolaires. Les diagnostics, les catégories de troubles et, dans certains cas, les prescriptions pharmaceutiques participent à la manière dont les conduites juvéniles sont interprétées et régulées (Lafortune & Collin, 2006). Les difficultés scolaires sont donc traitées non seulement comme des enjeux pédagogiques, mais également comme des **problèmes médicaux ou comportementaux**, ce qui fait émerger le problème de l'ambivalence entre la reconnaissance de besoins et la mise en place de solutions palliatives. Le fait de créer des étiquettes peut installer certains élèves dans une forme de marginalisation scolaire induite. C'est ce que montrent Lefèvre et Marsault (2018) lorsqu'ils disent que l'ambition d'universaliser l'accès aux apprentissages peut paradoxalement conduire à des logiques discriminatoires.

L'inclusion apparaît ainsi traversée par une tension persistante entre universalisation et catégorisation. D'un côté, elle se présente comme un projet visant à rendre l'école accessible à tous, de l'autre, elle continue de s'appuyer sur des dispositifs ciblés, adossés à des procédures d'identification. Cette ambiguïté n'est pas marginale, elle façonne en profondeur les politiques publiques contemporaines.

Les rapports internationaux récents confirment d'ailleurs que l'inclusion est désormais conçue comme un objectif systémique global. Le *Global Education Monitoring Report* de l'UNESCO

(2023, 2025)³ affirme que les systèmes éducatifs doivent être repensés pour répondre à la diversité des apprenants, en insistant sur la transformation des environnements plutôt que sur l'adaptation individuelle. *Education at a Glance* (2025)⁴ déplace le cadre en montrant que l'inclusion ne relève plus seulement du droit des élèves en situation de **handicap**, mais plus largement du système à ne pas produire ses propres exclus. L'OCDE tient à englober dans cette notion élargie les élèves qui peuvent être mis à l'écart des apprentissages en raison de leur **origine sociale**, de leur **langue**, de leur **culture** ou de leur **territoire**. L'OCDE cherche à agir sur les inégalités durables qui pèsent sur l'accès à l'emploi et la cohésion sociale. L'inclusion devient ainsi un indicateur de justice scolaire et de performance collective jouant sur les trajectoires individuelles et sur les sociétés.

Un principe commun n'est pas un principe appliqué de façon identique par tous. Les textes internationaux proposent un cadre commun, mais chaque système éducatif l'infléchit selon sa propre histoire et ses dispositifs existants. Halinen et Järvinen (2008) le montrent à propos de la Finlande, inscrire l'inclusion dans les textes officiels ne garantit pas une mise en œuvre uniforme. Le principe est affirmé au niveau national, sa mise en application **dépend ensuite des établissements, des collectivités locales**, des moyens disponibles et des arbitrages réalisés par les professionnels eux-mêmes. On constate que le paradigme inclusif est donc bien partagé au niveau international, mais sa réalité concrète reste fortement dépendante des configurations nationales et locales.

Ainsi, le passage de l'intégration à l'inclusion ne peut être réduit à une évolution sémantique. Il engage une redéfinition plus profonde du rôle de l'école, il ne s'agit plus seulement d'accueillir des élèves à BEP, mais de **transformer les cadres scolaires** pour rendre possible la participation de tous y compris de ces élèves. Cette ambition donne au paradigme inclusif une portée politique et normative forte. L'école est donc désormais responsable de l'accessibilité

³ UNESCO – Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org>

UNESCO – Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *Global Education Monitoring Report 2025: Inclusion and Education Systems*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375702>

⁴ OCDE – Education at a Glance. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>

des apprentissages à tous les élèves. **Pourtant, cette ambition reste traversée** par le principe de l'étiquetage ou de la catégorisation afin d'identifier les élèves à BEP et leur ouvrir des droits, ce qui est contradictoire avec l'universalisation de l'enseignement. L'inclusion cherche donc à dépasser ces **logiques d'étiquetage**, sans pouvoir s'en affranchir pour organiser l'aide. Cette anomalie est constitutive du projet inclusif même si les traductions nationales à ce sujet paraissent contrastées.

Il est à noter que cette distorsion d'application d'un principe commun se retrouve dans la formation des enseignants. Dans le cas français, le rapport de Dorison et Lewi-Dumont (2010), rédigé dans le cadre du programme européen *Teacher Education for Inclusion*, le montre sans ambiguïté. La formation initiale française des enseignants commence à intégrer la question inclusive, mais de façon transversale et diffuse sans en faire un axe pleinement structuré de professionnalisation. Autrement dit, les futurs enseignants sont sensibilisés à l'inclusion, sans être suffisamment formés avec le Master MEEF⁵. Ces constats annoncent les tensions qui traversent la structuration française du soutien.

1.1.2 Question macro de la revue

Si l'inclusion s'est imposée comme horizon normatif partagé à l'échelle internationale, ses traductions nationales demeurent hétérogènes. Les principes issus du cadre post-Salamanca – transformation systémique, accessibilité universelle, reconnaissance de la diversité – ne produisent pas des organisations équivalentes. Ils sont interprétés, ajustés, parfois réorientés selon les configurations institutionnelles propres à chaque système éducatif.

Dans cette perspective, la manière dont les professionnels du soutien sont formés et reconnus devient un indicateur décisif pour comprendre la façon dont chaque système éducatif pense l'inclusion. Un modèle qui s'appuie sur une profession spécialisée, formée et statutairement identifiée, ne repose pas sur la même logique qu'un modèle qui confie prioritairement aux enseignants ordinaires la responsabilité de répondre à la diversité des besoins. Ce choix n'est jamais neutre. Il contraint d'opter soit pour une profession spécialisée stabilisée, soit pour une

⁵ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». (2013). *Journal officiel de la République française*, n° 0200, 29 août 2013. NOR : ESR51319419A. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/>

responsabilisation diffuse des enseignants ordinaires. Il s'agit donc bien ici d'arbitrages institutionnels entre la manière dont un système articule différenciation ciblée et accès commun aux apprentissages.

La question qui guide cette revue peut dès lors être formulée ainsi :

Comment les configurations nationales de formation et d'institutionnalisation des professions du soutien traduisent-elles des conceptions différenciées de l'inclusion, et comment la littérature rend-elle compte des tensions professionnelles communes aux contextes français, québécois et finlandais ?

Cette question engage deux niveaux d'analyse : celui des architectures organisationnelles de chaque contexte étudié, et ce qu'elles produisent dans le travail réel. La comparaison ne cherche pas à établir un classement entre les pays du modèle, ni à identifier un modèle idéal à transposer. Elle permet plutôt d'utiliser les cas québécois et finlandais comme des configurations contrastives pour mieux interroger le cas français. Le Québec permet d'observer les effets d'une professionnalisation stabilisée du soutien, la Finlande montre les effets d'une spécialisation intégrée au fonctionnement ordinaire de l'école. Par contraste, ces deux configurations permettent de mieux comprendre ce que le modèle français professionnalise, ce qu'il délègue, ce qu'il rend lisible, mais aussi les zones d'ambiguïté qu'il entretient dans la mise en œuvre de l'inclusion. C'est à partir de cette question macro que se déploiera l'examen comparatif des configurations nationales.

1.2 Démarche de revue structurée et constitution du corpus

1.2.1 Stratégie de recherche

La présente revue s'inscrit dans une démarche structurée visant à identifier, sélectionner et organiser de manière structurée les travaux portant sur l'institutionnalisation de l'inclusion scolaire, la professionnalisation du soutien et la division du travail éducatif en France, au Québec et en Finlande. L'enjeu n'était pas l'exhaustivité statistique, mais la constitution d'un corpus cohérent permettant une analyse comparative argumentée.

La recherche documentaire a été conduite à partir de bases internationales et francophones en sciences de l'éducation et en sciences sociales (*APA PsycNet, BMJ Publishing Group Ltd, Bloomsbury Education & Childhood Studies, Cairn, Canadian Journal of Education, Canadian History of Education Association, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Érudit, European Journal of Inclusive Education, HAL, Horizons of Education, John Wiley & Sons, Journal of Pedagogical Research, Jstor, McGill University, Presses universitaires de Limoges (PULIM), OpenEdition, Sage, Scandinavian Journal of Disability Research, Springer, Taylor & Francis, Université du Québec à Trois-Rivières, Zeitschrift für Inklusion*), complétées par des recherches ciblées dans des revues spécialisées en éducation inclusive et en éducation spécialisée (*Canopé, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), CNETCO, Éditions de l'Université de Lorraine, Dunod, Presse de l'université du Québec, International Journal of Technology and Inclusive Education— IJTIE*). Les textes institutionnels de référence (rapports UNESCO, OCDE, politiques nationales) ont été intégrés afin d'éclairer les cadres normatifs.

La sélection des publications s'est appuyée sur une combinaison de mots-clés construite à partir des axes théoriques de la recherche. L'analyse lexicale exploratoire du corpus, synthétisée dans le nuage de mots ci-joint, met *en évidence la centralité des notions d'inclusion, d'orthopédagogie, de special education, de formation des enseignants, de collaboration et de dispositifs de soutien de type tiered support ou Response to Intervention*. Ce nuage de mots confirme l'orientation socio-institutionnelle du corpus : l'inclusion n'y apparaît pas seulement comme un idéal normatif, mais comme une organisation concrète du travail éducatif, structurée par des dispositifs, des formations et des professions du soutien.

Cette approche comparative impose toutefois une vigilance terminologique. Les trois contextes étudiés ne nomment pas de la même manière les élèves concernés par les aides, ni les dispositifs chargés de les accompagner. En France, la notion de « besoins éducatifs particuliers » coexiste avec des dispositifs et statuts spécifiques, tels que les ULIS, les PPS ou les AESH. Au Québec, la catégorie des élèves HDAA (Handicap, Difficultés d'Adaptation ou d'Apprentissage) et le champ de l'orthopédagogie structurent historiquement l'adaptation

Fig 1 :

Nuage lexical du corpus – Inclusion, Orthopédagogie et AESH



scolaire. En Finlande, le vocabulaire des *Special Educational Needs* et du soutien à trois niveaux (*general, intensified, special support*) domine, sans recours systématique au terme de handicap.

Tableau 1 : Terminologies institutionnelles et ambiguïtés de catégorisation (France – Québec – Finlande)

Pays	Terme officiel	Termes associés	Ambiguïtés terminologiques
France	Élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)	ULIS, PPS, MDPH, AESH, inclusion scolaire	Terme “BEP” est flou et non stabilisé.
Québec	Élèves en difficulté / Élèves HDAA (Handicap, Difficultés d’Adaptation ou d’Apprentissage)	Orthopédagogie, codes de difficulté, adaptation scolaire, TES ⁶ .	Le mot “orthopédagogie” n’existe pas ailleurs.
Finlande	SEN (Special Educational Needs), <i>kolmiportainen tuki</i> (soutien à 3 niveaux)	intensified support, special support, general support	Jamais le mot “handicap”, mais “besoins spéciaux”.

Source : création de l’auteurice

Afin d’éviter les biais liés aux différences lexicales, les critères de recherche ont été construits à partir d’équivalences conceptuelles plutôt que terminologiques. Afin de comparer des systèmes qui ne nomment pas l’aide de la même manière, un concept opératoire commun a été retenu : celui d’« accompagnement pédagogique spécialisé des élèves en difficulté ou en situation de handicap ». Il permet de **désigner l’organisation du soutien aux élèves à BEP comme même objet d’analyse**, tout en tenant compte des terminologies propres à chaque contexte national.

Les publications retenues ont été choisies pour leur pertinence directe avec l’objet de recherche : inclusion scolaire, formation des enseignants, professions du soutien et organisation de l’aide aux élèves. Le corpus repose principalement sur des articles scientifiques, pour ancrer l’analyse dans des travaux discutés et validés par les pairs dans le champ de l’éducation inclusive. Les rapports institutionnels et des textes normatifs sont là pour conforter la compréhension des cadres d’action. Croiser les analyses académiques et les prescriptions institutionnelles permet de confronter deux registres qui s’éclairent mutuellement. La période couverte s’étend principalement de 2000 à 2025, car elle correspond à la consolidation internationale du paradigme inclusif. Des références plus

⁶ Technicien-ne en éducation spécialisée, formés dans un cadre collégial spécifique par le DEC *Techniques d’éducation spécialisée* (Code 351.A1), formation professionnalisante de trois ans comparable, pour un lecteur français, à un cursus supérieur court de type BTS/DUT.

anciennes ont été mobilisées ponctuellement pour restituer l'épaisseur historique, en particulier au Québec et en Finlande. Les publications retenues sont en français et en anglais. La sélection finale des travaux a été réalisée en plusieurs étapes. Les références ont d'abord été repérées à partir des titres, résumés, mots-clés et notices disponibles. Pour certaines références, seules des recensions ou des présentations étaient disponibles en ligne, elles ont été exploitées pour situer la contribution du texte dans le champ étudié. Le corpus a ensuite été organisé selon trois axes thématiques : structuration des formations, division du travail éducatif et lisibilité organisationnelle. Cette démarche ne prétend pas à l'exhaustivité d'une revue structurée stricte, mais s'inspire des principes de traçabilité et de sélection raisonnée proposés par PRISMA 2020 (Page et al., 2021), ainsi que des repères méthodologiques de Sacré et al. (2021).

1.2.2 Nature et typologie des travaux retenus

La diversité des travaux retenus reflète la pluralité des approches mobilisées pour analyser l'inclusion scolaire et l'institutionnalisation des professions du soutien. Le corpus ne se limite pas à un type d'étude homogène — il articule des recherches empiriques, des analyses théoriques et des textes institutionnels, dont la combinaison permet une lecture à la fois descriptive et critique des configurations nationales.

Le corpus réunit des travaux qualitatifs, quantitatifs, comparatifs et institutionnels. Cette diversité de sources pour la plupart évaluées par les pairs, a été organisée selon une logique de lecture qualitative raisonnée (Dumez, 2025), complétée par l'exploitation de données quantitatives descriptives lorsque celles-ci permettent d'identifier des tendances générales. Ces recherches permettent de situer les dispositifs nationaux dans un cadre plus large et d'interroger les effets de traduction entre prescriptions normatives et réalités professionnelles. Quelques thèses doctorales et travaux de synthèse ont aussi été mobilisés lorsqu'ils permettaient de replacer l'orthopédagogie, l'éducation spécialisée ou la division du travail éducatif dans un contexte historique.

Les textes institutionnels et les rapports internationaux occupent, quant à eux, une place particulière dans le corpus. Ils ne sont pas utilisés comme des travaux scientifiques au même

titre que les articles évalués par les pairs, mais comme des documents de cadrage permettant de comprendre le cadre politique et normatif dans lequel le soutien aux élèves à BEP s'inscrit.

1.3 Trois configurations nationales de professionnalisation du soutien

L'étude vise à présenter trois manières d'organiser le soutien aux élèves à BEP.

1.3.1 Modèle à profession dédiée et institutionnalisée : le cas québécois

L'orthopédagogie au Québec ne relève pas d'une innovation récente liée à la diffusion internationale du paradigme inclusif. Elle s'inscrit dans une histoire plus longue de spécialisation des interventions éducatives, amorcée dès les réformes scolaires post-Révolution tranquille des années 1960⁷. Pour comprendre le système d'adaptation scolaire en faveur des élèves à BEP, il faut faire une première mise au point sur le système d'éducation québécois qui s'organise en plusieurs ordres d'enseignement, et qui se distingue notamment par l'existence d'un ordre collégial entre le secondaire et l'université (Gouvernement du Québec, 2026)⁸. L'enseignement préscolaire et primaire s'adresse aux enfants jusqu'à l'âge de 11 ans. L'enseignement secondaire correspond approximativement dans le système français au collège et au début du lycée et dure 5 ans. Il mène au diplôme d'études secondaires (DES), et ouvre à l'enseignement collégial qui est une spécificité du système québécois. Cet enseignement collégial est dispensé dans les CEGEP⁹ et peut prendre soit la forme d'un enseignement préuniversitaire en 2 ans, soit celui d'un enseignement technique de 3 ans menant à l'emploi, mais aussi à la poursuite d'études. Ensuite, le Baccalauréat québécois correspond au diplôme de premier cycle à l'université et dispensé en 3 ans. Les Maîtrises en psychopédagogie/orthopédagogie, et DESS en adaptation scolaire et sociale ou en

⁷ Le rapport Parent, publié dans les années 1960, est généralement présenté comme un moment fondateur de la Révolution tranquille : il conduit notamment à la création du ministère de l'Éducation en 1964 et à une réorganisation profonde du système scolaire québécois en préconisant que l'école relève de la responsabilité publique et doit être rendue accessible au plus grand nombre.

⁸ Gouvernement du Québec. (2026, 2 mars). *Système d'éducation au Québec*. Québec.ca. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>

⁹ Collège d'enseignement général et professionnel.

orthopédagogie¹⁰ font partie du deuxième cycle universitaire, et correspondent à une spécialisation complémentaire, mais non obligatoire pour obtenir le statut d'orthopédagogue. Ce détour par les précisions terminologiques permet de mieux visualiser les parcours de professionnalisation des acteurs du soutien, et la division du travail éducatif né de ces filières. Deux niveaux de professions se dessinent alors au sein de cet accompagnement orthopédagogique : le corps spécialisé des orthopédagogues, et celui des techniciens en éducation spécialisée (TES).

L'orthopédagogie québécoise bénéficie d'un ancrage universitaire explicite, avec des programmes dédiés aux différents cycles de formation, notamment à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Sherbrooke (Université Laval, 2024 ; Université du Québec à Montréal, 2024 ; Université de Sherbrooke, 2024). Cette structuration universitaire contribue à stabiliser la profession, en donnant à ses compétences une reconnaissance académique identifiable. La spécialisation n'y est pas ajoutée au métier, elle en constitue un parcours académique reconnu. **L'orthopédagogue** relève d'une expertise pédagogique spécialisée : il évalue les difficultés d'apprentissage, construit des interventions ciblées, soutient les enseignants et participe à la planification des aides. La **formation universitaire** est perçue comme très importante par les orthopédagogues (Doyon et Goupil, 1995), car elle leur permet d'acquérir des compétences propres à soutenir la légitimité de ce champ professionnel. Doyon et Goupil (1995) mettent ainsi en évidence que l'orthopédagogie ne relève pas seulement d'une aide scolaire renforcée, mais qu'elle repose sur des savoirs spécialisés qui contribuent à construire une identité professionnelle distincte. Plus récemment, Loyer (2019) consolide ce point de vue en y ajoutant les nécessités actuelles de développement professionnel continu.

Les techniciens en éducation spécialisée (TES) occupent, quant à eux, également une place importante dans l'accompagnement éducatif de proximité à côté des orthopédagogues et des enseignants ordinaires (Aubineau, 2017). Leur formation relève du programme Techniques d'éducation spécialisée, diplôme d'études collégiales de trois ans, qui vise à former des éducatrices et éducateurs spécialisés capables d'intervenir auprès de personnes présentant des difficultés d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage. Ils intègrent une position

¹⁰ Dénomination des diplômes selon les universités de Montréal, Laval ou Sherbrooke.

institutionnelle subordonnée à celle des enseignants. Leur rôle est ambivalent : indispensables en pratique, subordonnés en statut. Ils interviennent dans un travail d'accompagnement éducatif de proximité qui relève concrètement de la gestion des comportements, de la socialisation, et de la régulation des situations de crise auprès des élèves les plus éloignés de la norme scolaire. Cette précision permet de mieux identifier les types de responsabilités, même si certaines peuvent se croiser dans la pratique. Il ne relève donc pas de la même juridiction de profession que l'orthopédagogue. LeVasseur et Tardif (2005a, 2005b) montrent que l'essor du travail technique en milieu scolaire transforme l'organisation du travail éducatif, en introduisant des acteurs non enseignants au cœur de la prise en charge des élèves. Cette transformation permet d'élargir les réponses éducatives apportées aux élèves, au-delà du seul travail pédagogique des enseignants.

Le système québécois repose donc plutôt sur une **division du travail** dans laquelle les périmètres professionnels sont **identifiables, et nettement plus lisibles que dans le cas français**. Tardif et Lessard (1992) montrent que la transformation du système éducatif québécois s'est accompagnée d'une division accrue du travail pédagogique, créant des espaces professionnels spécifiques au sein des établissements.

Cette organisation s'inscrit dans un cadre politique stabilisé¹¹. Le dispositif central en est la réponse à l'intervention, ou Ràl¹², qui organise le soutien selon des paliers gradués calibrés selon les difficultés des élèves. C'est précisément cette gradation qui selon Boily et al. (2023a, 2024a, 2024b) favorise une meilleure lisibilité des rôles professionnels, car elle oblige à préciser les modalités d'intervention. Toutefois, cette lisibilité nécessite une collaboration entre enseignants et orthopédagogues qui s'exprime par des temps de concertation, de co-planification et d'ajustement des interventions. Cette structuration demeure donc ambivalente. Boily et al. (2023b) rappellent que la reconnaissance formelle du rôle de l'orthopédagogue ne suffit pas à stabiliser définitivement ses fonctions. En contexte inclusif, les responsabilités se redéfinissent dans l'action quotidienne : l'orthopédagogue peut être

¹¹ La *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) en reprenant l'objectif de réussite de tous, précise les modalités de sa mise en œuvre (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004, 2018).

¹² Le *Response to Intervention (RTI)* est le terme anglophone d'origine (modèle américain). Dans la littérature francophone, notamment québécoise, on trouve : Ràl pour respecter la graphie complète (*Réponse à l'intervention*), ou plus généralement RAI.

parfois attendu comme spécialiste, mais également comme collaborateur, ou comme soutien aux enseignants ou encore comme acteur de coordination. La profession est reconnue, mais son périmètre se redéfinit en permanence dans l'action. Martinez (1999) permet de nuancer l'idée d'une orthopédagogie québécoise pleinement stabilisée. Il montre qu'elle s'est progressivement constituée comme un **espace professionnel spécifique**. Elle s'est progressivement distinguée d'une simple aide ponctuelle aux élèves en difficulté pour devenir un champ d'intervention autonome, appuyé sur des compétences identifiables pour répondre à des besoins scolaires émergents. Toutefois, cette spécificité reste fragile, car elle peut être remise en cause lorsque les frontières entre adaptation scolaire, enseignement spécialisé et orthopédagogie deviennent moins lisibles.

En définitive, ce travail ne se fait pas sans **tension entre types de personnels** enseignants et non-enseignants. Dubé et al. (2019, 2021) montrent ainsi que la collaboration permet de construire la différenciation pédagogique, en maintenant la responsabilité de chacun dans le parcours des élèves à BEP. Baron et al. (2023a, 2023b) vont au-delà en soulignant l'importance de développer une culture interprofessionnelle. La coopération doit, en conséquence, être pensée comme une compétence collective et non comme un simple arrangement informel entre acteurs. Cependant, ce levier de structuration, peut rapidement présenter son revers. Lorsque le métier est exercé en co-enseignement la charge de coordination peut rapidement être pesante. Ruberto et al. (2025) le montrent au secondaire, les orthopédagogues occupent une position de relais entre élèves, enseignants, directions et familles. Cette centralité renforce la cohérence de leur intervention, mais les expose à des tensions professionnelles. Fortier et Tremblay (2025) précisent ce point en rappelant que le travail de collaboration nécessite des conditions de mise en œuvre exigeantes. Il faut pouvoir trouver du temps commun pour les débriefings ou les ajustements des postures, pour clarifier les responsabilités, en somme construire une culture partagée. Le modèle québécois apparaît donc plus structuré, sans être exempt de désaccords professionnels.

Au Québec, l'inclusion s'est traduite par l'intégration de professions spécialisées dans le champ du soutien. L'orthopédagogie constitue un de ses piliers, les techniques en éducation spécialisée y occupent un autre périmètre. Le modèle québécois ne repose donc pas sur une

juridiction professionnelle unique, mais sur une division du travail plus lisible, où les formations, les statuts et les fonctions permettent de mieux distinguer les responsabilités.

1.3.2 Modèle à spécialisation interne structurée : le cas finlandais

À la différence du modèle québécois, fondé sur une profession distincte et historiquement constituée, le cas finlandais repose sur une spécialisation fortement intégrée au système scolaire lui-même. La logique n'est pas celle d'une profession périphérique venant compléter l'enseignement ordinaire, mais celle d'un dispositif interne structuré autour du **soutien à trois niveaux** (*tiered support*¹³), désormais inscrit dans le cadre légal.

La réforme formalisée au début des années 2010, issue de la politique de la *New special education strategy* de 2007, et adossée au *Basic Education Act* et au *National Core Curriculum*¹⁴, a consolidé une architecture déjà présente depuis les années 1970. Halinen (2006) et Halinen et al. (2006, 2008, 2016) montrent que l'évolution curriculaire finlandaise s'est progressivement orientée vers une prise en compte systémique de la diversité des élèves, intégrée au cœur du fonctionnement des écoles compréhensives¹⁵. Ce soutien différencié s'inscrit dans la continuité d'un modèle éducatif fondé sur l'égalité et l'accessibilité.

Le soutien finlandais est organisé selon trois niveaux : soutien général, soutien intensifié et soutien spécial¹⁶. Ce modèle permet de graduer les réponses en fonction des besoins de l'élève, sans faire dépendre immédiatement l'accès à l'aide d'une catégorisation médicale ou administrative préalable (Björn et al., 2015 ; Jahnukainen & Itkonen, 2016).

Suhonen et Alijoki (2020) décrivent le système institutionnel à trois niveaux tel qu'il est installé dans le primaire. Le continuum de formation finlandais est poursuivi dans les niveaux collège et au-delà, sachant que la détection se fait dès le plus jeune âge de façon à normaliser les parcours par la suite. **Le premier niveau, le soutien général** (*General Support* ou *Yleinen tuki*), correspond aux ajustements pédagogiques ordinaires mis en place par l'enseignant dans la

¹³ En Finlande, le « *tiered support* » constitue une architecture institutionnelle de soutien gradué à trois niveaux intégrés au système éducatif. Contrairement à la France, il ne repose pas sur la juxtaposition de dispositifs, mais sur une organisation interne progressive de l'aide.

¹⁴ Finnish National Agency for Education (2014/2016), *National Core Curriculum*.

¹⁵ L'« école compréhensive » (*comprehensive school*) désigne en Finlande une école commune à tous les élèves durant la scolarité obligatoire, sans différenciation institutionnelle précoce, ce qui ne correspond que partiellement à l'organisation française. (*peruskoulu* en finlandais).

¹⁶ *General support, intensified support* et *special support*.

classe, et ce sans formalisation administrative particulière. Si ces adaptations ne suffisent pas c'est le **soutien intensifié** qui est activé (*Intensified Support* ou *Tehostettu tuki*), l'élève est suivi dans le cadre d'un programme plus planifié, qui implique généralement un plan pédagogique individualisé (*learning plan*) et une collaboration renforcée avec le *special needs teacher*. Le **soutien spécial** (*Special Support* ou *Erityinen tuki*) est le niveau le plus contraignant du dispositif finlandais. Il se déclenche sur décision administrative lorsque les deux premiers niveaux de soutien n'ont pas suffi. Il implique la mise en place d'un *Individual Education Plan* définissant les aménagements nécessaires. Le cas échéant, seul un recours partiel à ce dispositif spécialisé peut être préconisé. La logique du système finlandais est donc de retarder autant que possible une réponse lourde, et d'intervenir tôt avec des aides progressives, au plus près de la classe ordinaire pour éviter les effets de la stigmatisation. Lempinen (2017) montre toutefois que cette ambition inclusive se heurte à la réalité des territoires. Les réponses peuvent être variables selon les municipalités, les ressources disponibles et les choix politiques locaux. Le cadre est donc national, mais sa mise en œuvre reste inégale au niveau local.

Dans cette architecture, les ***special needs teachers***¹⁷ jouent un rôle pivot. Ils ne sont pas seulement des enseignants intervenant auprès d'élèves à BEP, ils constituent aussi des professionnels-ressources pour l'ensemble de l'équipe éducative. Leur formation universitaire spécialisée, souvent adossée à des masters proposés notamment par les universités d'Helsinki et de Jyväskylä, leur confère une forte légitimité académique et professionnelle (Takala et al., 2009 ; Takala, 2022). Leur rôle pédagogique est donc double au sein du fonctionnement ordinaire des établissements : consultatif et collaboratif. Ils peuvent accompagner directement les élèves, mais aussi soutenir les enseignants ordinaires dans l'analyse des besoins, le choix des adaptations et la mise en œuvre du soutien gradué (Sundqvist et al., 2019). Les exigences nationales précisent d'ailleurs les compétences requises pour préparer les enseignants à une variété de contextes d'apprentissage, y compris celui des besoins éducatifs particuliers (*Finnish*

¹⁷ En Finlande, les « *special needs teachers* » sont des enseignants ayant acquis une spécialisation universitaire en éducation spécialisée, intégrée au cursus enseignant. Cette fonction diffère du statut français d'enseignant spécialisé, notamment en termes de formation et d'intégration systémique.

National Agency for Education, 2022)¹⁸. Cette configuration s'inscrit dans une architecture institutionnelle cohérente et réfléchie au plan national et européen (Koivula, Lakkala & Mäkinen, 2011).

À première vue, le modèle finlandais présente une **forte cohérence** avec un cadre légal clairement organisé. Cette cohérence s'inscrit dans une culture professionnelle de soutien aux enseignants, y compris en début de carrière (Harju et al., 2017). Les rapports de *l'European Agency* (2023, 2025) et d'Eurydice (2024, 2025) contribuent à présenter la Finlande comme un système où les prescriptions nationales et les pratiques locales semblent relativement bien articulées autour d'une mise en œuvre réussie de l'inclusion.

Cette image doit cependant être nuancée au regard de certains travaux qui montrent que le modèle finlandais, malgré sa cohérence institutionnelle, ne fait pas disparaître toutes les formes de **relégation scolaire** liées aux besoins éducatifs particuliers. Saloviita (2009) souligne ainsi que le développement de l'inclusion en Finlande reste traversé par la persistance de logiques ségrégatives notamment lorsque l'on considère le recours au soutien spécial. Autrement dit, l'existence d'un cadre gradué ne suffit pas à garantir une inclusion pleine et continue dans la classe ordinaire. Cette tension se retrouve aussi dans les pratiques du travail quotidien des professionnels, et pas uniquement dans l'organisation des parcours d'élèves. Ce constat est confirmé par certains auteurs comme Pirttimaa (2016) qui rappelle, dans son évaluation des politiques inclusives finlandaises, que les écarts entre l'ambition affichée et les formes concrètes d'organisation scolaire persistent. Mihajlovic (2020) montre que malgré le rôle central des enseignants spécialisés, leur place témoigne de la **persistance de la co-intervention**. À cela s'ajoute une adhésion enseignante inégale à l'inclusion, mise en évidence par Saloviita (2018). Le modèle finlandais apparaît donc comme fortement structuré, mais **non exempt de tensions** ni de compromis organisationnels. Suhonen et Alijoki (2020) insistent sur le fait que cette politique a redessiné la frontière entre le « normal » et « l'anormal », reléguant les élèves aux plus lourds handicaps développementaux ou sensoriels dans des classes ou des écoles spécialisées, sans espoir de rejoindre un cycle classique.

¹⁸ Certaines ressources en ligne, comme un article de synthèse pour formateurs (Euneos Courses, 2023), présentent le modèle finlandais comme une formation « naturellement inclusive », ce qui tend à occulter les tensions et les adaptations locales observées par les recherches académiques.

Pour conforter ce constat, Jahnukainen et al. (2023) ainsi que Sirkko et al. (2024) montrent que les enseignants peuvent éprouver des tensions liées à **la charge de travail**, à **l'ambiguïté des responsabilités** et aux attentes croissantes en matière de **différenciation pédagogique**. Autrement dit, la cohérence institutionnelle du soutien gradué n'élimine pas les dilemmes professionnels, elle les déplace vers la coordination des interventions et la répartition concrète des tâches entre les acteurs.

Les recherches récentes mettent ainsi en évidence une **mise en œuvre fortement dépendante des contextes locaux**. Paloniemi et al. (2023) et Kotilainen et Takala (2025) montrent que la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialistes dépend fortement des cultures d'établissement, des ressources et de l'organisation concrète du travail. Paju et al. (2016) rappellent également que la mise en œuvre concrète du soutien gradué dépend de l'interprétation des directives nationales et des moyens localement mobilisables. Cierpialowska et al. (2024) permettent de dépasser une lecture idéalisée du modèle finlandais. Ce qui semble idéal réside dans la formation des enseignants, la reconnaissance du métier de *special needs teacher* et la qualité des conditions de travail. Autrement dit, les conditions professionnelles concrètes qui permettent le fonctionnement du système sont enviables — elles ne sont cependant pas transposables facilement.

Ainsi, le modèle finlandais à trois niveaux a un mérite réel : en proposant un cadre gradué, il limite la dilution des responsabilités et rend les niveaux d'intervention identifiables. Mais cette cohérence formelle ne supprime pas **les tensions de mise en œuvre** : les pratiques restent dépendantes des ressources locales, des cultures d'établissement et des décisions municipales. Les évolutions récentes du soutien à l'apprentissage à Helsinki le confirment (*City of Helsinki*, 2025). Le système continue de s'ajuster à l'échelle locale. Ce n'est donc pas un modèle stabilisé, il est en constante évolution.

Cette configuration, bien que solidement adossée à un cadre légal et universitaire, invite donc à une lecture prudente de sa structuration. La Finlande offre un cas d'étude cohérent du soutien aux élèves à BEP qui permet d'être un point de comparaison très utile dans l'étude empirique de ce mémoire, non pas comme modèle idéal, mais comme configuration permettant d'interroger les conditions de l'institutionnalisation de l'inclusion scolaire.

1.3.3 Modèle à responsabilisation diffuse et fragmentation : le cas français

Le cas français se distingue par une configuration moins lisible que le Québec ou la Finlande. La France fonctionne par **superposition de dispositifs et d'acteurs**. L'inclusion y mobilise une pluralité de professionnels, dont les rôles et les responsabilités ne s'articulent pas toujours de façon stabilisée. Les familles comme les professionnels doivent alors composer avec plusieurs interlocuteurs, plusieurs procédures et plusieurs niveaux de responsabilité. Le problème français ne tient donc pas à l'absence de dispositifs, mais à leur articulation. Cette sédimentation normative ne produit pas automatiquement une architecture lisible.

La loi du 11 février 2005¹⁹, sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire constitue le principe initial du système éducatif français. Après 2005, les textes se sont succédés pour organiser le pilotage du principe de l'inclusion. Les Décrets de 2014 et Circulaire de 2019²⁰ ont précisé les conditions du recrutement et les missions des AESH, tandis que la loi de 2022²¹ a sécurisé leur cadre contractuel. Ces évolutions traduisent une volonté politique d'encadrement successifs.

Les rapports récents accroissent le floutage du paysage de l'aide aux élèves à BEP. La Cour des comptes (2024) souligne les fragilités de mise en œuvre de l'inclusion scolaire, notamment autour de l'accessibilité, de l'adaptation de l'environnement éducatif et de la formation des intervenants. Le rapport de Tenne et al. (2025), conduit par l'IGÉSR et l'IGAS, sur l'Acte II de l'école inclusive propose justement des recommandations pour opérationnaliser les nouvelles orientations. Les travaux parlementaires récents autour du livret de parcours inclusif²² et des pôles d'appui à la scolarité affichent une volonté de simplification et de meilleure coordination. Mais ils tendent aussi à ajouter de nouvelles strates à une organisation déjà complexe qui

¹⁹ *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (JO du 12 février 2005).

²⁰ Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029147713>

Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 – *Pour une école inclusive*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44727>

²¹ *Loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation*.

²² Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *Le livret de parcours inclusif (LPI)*. Éducol. <https://eduscol.education.gouv.fr/5436/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi>

peine à résoudre, malgré l'esprit de leur rédaction, la stabilisation des périmètres professionnels de la profession.

Cette fragmentation se retrouve aussi dans **la formation des enseignants**. En France, l'inclusion est bien présente dans les maquettes du **master MEEF**²³, mais elle y occupe une place transversale, dispersée entre plusieurs enseignements. Amiot et al. (2024) et Dintrich et al. (2022) montrent ainsi que la formation initiale prépare encore de manière inégale les enseignants à la mise en œuvre concrète de l'inclusion. Dintrich (2023) montre que les **enseignants du premier degré** sont de plus en plus placés en première ligne dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ils doivent adapter les supports, organiser les activités, différencier les tâches et articuler leur travail avec d'autres professionnels, comme les orthophonistes, orthoptistes, ergothérapeutes, psychomotriciens, neuropsychologues, pédopsychiatres, kinésithérapeutes...etc. Ils sont également souvent sollicités par la sphère des acteurs administratifs et institutionnels, et par celle des structures médico-sociales.

Au sein des établissements scolaires, les **enseignants titulaires** restent au centre du travail pédagogique : ce sont eux qui portent en premier lieu la responsabilité des apprentissages. Mais, dans le cadre de l'école inclusive, ils ne sont pas seuls à faire vivre le soutien. Les enseignants spécialisés titulaires de la certification **CAPPEI** apportent leur expertise. Les AESH occupent une position essentielle au plus près des besoins de compensation des élèves à BEP. À ces professionnels s'ajoutent les psychologues de l'Éducation nationale (**PsyEN**), les personnels du **RASED** et les coordonnateurs **ULIS**, qui participent à l'évaluation des situations, aux décisions d'orientation et à l'organisation concrète des aides aux élèves et aux familles.

Une pluralité de dispositifs s'est développée progressivement, en réponse à ces besoins, par les politiques publiques, conduisant à une diversification des formes de prise en charge. Certains offrent des cadres collectifs clairement identifiables, comme les **ULIS** ou les **RASED**. D'autres relèvent davantage de la coordination, à l'image des **PIAL**, pensés pour articuler les interventions autour des élèves. Plus récemment à partir de 2024 ils ont commencé à céder la place aux Pôles d'Appui à la Scolarité. Les **PAS**, censés mieux articuler les interventions de l'école avec celles du secteur médico-social afin d'offrir une réponse plus rapide et coordonnée

²³ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». (2013). *Journal officiel de la République française*, n° 0200, 29 août 2013. NOR : ESR51319419A. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/>

aux familles sont critiqués par les syndicats des professionnels du soutien car présentent le risque d'accroître l'instabilité des statuts²⁴. À cette architecture déjà dense s'ajoutent des **outils** pensés à l'échelle de chaque élève pour adapter les parcours aux besoins rencontrés : les projets personnalisés de scolarisation (**PPS**), les plans d'accompagnement personnalisé (**PAP**) ou encore les programmes personnalisés de réussite éducative (**PPRE**). D'autres dispositifs, comme le **PAI** (projet d'accueil individualisé), relèvent plus directement de la prise en compte de situations médicales, mais contribuent eux aussi à la complexité croissante de l'organisation du soutien.

L'accompagnement des élèves ne repose pas uniquement sur les professionnels de l'école. D'autres professionnels entrent aussi dans le quotidien scolaire, comme ceux des **SESSAD** (Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile), qui interviennent en lien avec les établissements. L'intervention du secteur médico-social ajoute une dimension supplémentaire qui densifie le travail déjà mené dans l'école. Cette pluralité de dispositifs au fil des réformes, ajoute des strates à l'organisation sans réussir à produire une architecture lisible.

En France, la **certification CAPPEI** depuis 2017²⁵ est l'unique certification de spécialisation enseignante dans le champ inclusif. Les titulaires analysent les besoins, adaptent les apprentissages, et conseillent les équipes. Contrairement aux orthopédagogues et *special needs teachers*, elle intervient après l'entrée dans l'enseignement, en se superposant à une identité professionnelle déjà constituée. Mercier et Lefer-Sauvage (2022) montrent ce paradoxe, qui cherche d'un côté à outiller les enseignants pour l'inclusion, tout en les privant de pouvoir bénéficier du statut d'une profession distincte du soutien scolaire des élèves à BEP. Il en résulte comme le montre Bedoin (2018) que le professeur CAPPEI dispose bien d'une expertise reconnue, mais qu'il occupe une position structurellement intermédiaire au sein des équipes. Une étude longitudinale récente sur l'identification des malentendus des professeurs CAPPEI (Dicharry-Pomarez, 2024) permet de définir la place qu'ils occupent à l'heure actuelle

²⁴ Durand, A.-A. (2025, 6 mai). *École inclusive : l'Assemblée nationale adopte de timides mesures de suivi et généralise les pôles d'appui à la scolarité*. Le Monde.

https://www.lemonde.fr/education/article/2025/05/06/ecole-inclusive-l-assemblee-nationale-adopte-de-timides-mesures-de-suivi-et-generalise-les-poles-d-appui-a-la-scolarite_6603244_1473685.html

²⁵ Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. (2017). *Journal officiel de la République française*, n° 0037, 12 février 2017. NOR : MENE1704067A. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034026230>

dans la hiérarchie des métiers de l'accompagnement. Ni enseignant ordinaire, ni professionnel du soutien pleinement identifié. Ils interviennent à la fois comme praticiens spécialisés, personnes-ressource, conseillers et parfois médiateurs entre les prescriptions institutionnelles, les besoins des élèves et les contraintes du terrain. Dicharry-Pomarez (2024) conforte l'idée de leur position intermédiaire en précisant qu'ils sont en recherche d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisés/inclusifs. Elle traduit les malentendus liés à leur formation par le décalage entre les attentes initiales en termes de « clés pour agir », les contenus institutionnels dispensés, puis pour découvrir finalement le nomadisme de leur fonction²⁶. On voit donc bien toute l'ambiguïté du statut de l'enseignant spécialisé en France. Wu (2020) qualifie cette configuration comme une forme d'hybridation professionnelle inachevée. Les missions d'expert, de personne ressource, de conseiller et de praticien spécialisé se superposent sans que le rôle ne soit réellement clarifié. La spécialisation du soutien aux élèves à BEP en France existe bien, mais est très loin de la netteté des rôles de l'orthopédagogue ou du special needs teacher et présente au public concerné une image composite, secondaire et peu aboutie.

La question de l'orthopédagogie en France illustre bien cette institutionnalisation incomplète. D'un côté, Muraro (2015, 2022) et Gassier-Bommart (2022) montrent que le terme « orthopédagogie » circule dans les milieux professionnels et de recherche, souvent en lien avec le modèle québécois, mais aussi à travers des pratiques françaises centrées sur l'éducabilité cognitive, l'accompagnement des apprentissages et l'innovation pédagogique. De l'autre, cette tendance reste encore périphérique au cadre institutionnel national, car l'orthopédagogie française ne correspond pas à une profession réglementée ni à un diplôme universitaire nationalement reconnu. Elle apparaît davantage comme un champ émergent sans bénéficier d'un adossement académique et statutaire.

Les formations françaises en orthopédagogie relèvent encore principalement d'initiatives privées. Elles répondent à une demande réelle de spécialisation de la part de professionnels confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Mais leur coût et leur inscription hors du cadre universitaire public font de l'orthopédagogie française moins une politique publique du

²⁶ Sur la question de la nécessité d'une révolution pédagogique en France, lire l'entretien de Alexandre Ployé dans Le Monde du 11 février 2025. Lecherbonnier, S. (2025, 11 février). « L'école inclusive implique une révolution pédagogique ».

soutien, qu'un marché de formation encore peu régulé²⁷. L'accès à ces formations demeure socialement et financièrement sélectif. Quant à la reconnaissance institutionnelle, elle reste inégale. Rares sont ces formations à s'appuyer sur une certification RNCP ou sur un cadre qualité de type Qualiopi. Si ces structures mobilisent parfois des intervenants titulaires de diplômes québécois et sollicitent ponctuellement des enseignants-chercheurs français lors des évaluations orales afin de renforcer leur crédibilité, elles ne s'inscrivent pas dans une filière universitaire reconnue comparable aux masters de psychologie, de psychopédagogie ou aux formations en sciences de l'éducation existantes dans les universités publiques françaises. La diffusion d'ouvrages pratiques à destination des enseignants et des accompagnants confirme cette dynamique (Lornage & Verchier, 2020).

On voit donc avec l'émergence de ces formations privées que **la légitimité** reste en quête de consolidation dans le cadre national de l'école inclusive.

En France, la **collaboration interprofessionnelle** entre enseignants ordinaires et intervenants spécialisés est régulièrement présentée comme une condition de réussite de l'inclusion. Les textes préconisent un travail collectif des équipes. Mais, dans la pratique, cette coopération demeure fragile et difficile à mettre en œuvre. Ce constat n'est pas nouveau. Dès 2009, Brisset et al. (2009) montraient que l'articulation du travail entre enseignant ordinaire et aides spécialisées étaient difficiles à stabiliser. Des travaux plus récents ne font que confirmer ce constat. Arneton et Numa-Bocage (2023) mettent en évidence la complexité de la coordination dans l'enseignement professionnel. Toullec-Théry et Granger (2023) en tirent la conséquence paradoxale que la coordination peut produire de la **marginalisation**. La difficulté française ne tient donc pas seulement à la présence de plusieurs acteurs, mais à la faible stabilisation de

²⁷ Panel de formations et leurs tarifs indicatifs en France : Manabi, 75017 Paris, Présentiel 5800€ ; Institut Français d'Orthopédagogie, 75001 Paris, Présentiel 3500€ ; Déclic – Centre de Formation en Gestion Mentale appliquée à l'orthopédagogie, 75014 Paris, Présentiel et FOAD, Tarifs indicatifs entre 3000€ et 4000€ ; OCT-OPUS, 75008 Paris, Parcours modulaire à distance tarifs entre 2500€ et 4000€ ; École Française d'Orthopédagogie – 69002 Lyon, Tarifs communiqués sur demande à l'organisme ; Ecole Française d'Orthopédagogie, 69490 Vindry-sur-Turdine, Présentiel ou Blended/FOAD tarifs indicatifs entre 3000€ et 5000€ ; Lorthodrey, Orthopédagogue, 69610 Saint-Genis-l'Argentièrre, E-learning + accompagnement individuel en distanciel (91h) 2000€ ; Etincelles Formation, 74000 Annecy, E-learning Tarifs indicatifs entre 2000 et 4000 € ; Formation Orthopédagogue, Bordeaux - Nouvelle Aquitaine, Tarifs indicatifs entre 2500€ et 4500€ ; Centre de Formation des Enseignants Orthopédagogues, 34070 Montpellier, Tarif indicatif 3500€ ; Centre de Formation Orthopédagogie Distance, 13150 Tarascon, FOAD 2850€.

leurs périmètres d'intervention et au manque de coordination entre acteurs (Chevalier et al., 2022).

Smythe et Malet (2024) soulignent que la formation à l'inclusion en France s'inscrit dans un cadre égalitariste affirmé, mais que sa mise en œuvre reste marquée par des **tensions internes**. La multiplication des textes normatifs ne garantit pas la stabilisation de la juridiction professionnelle.

Ainsi, le modèle français se caractérise par une responsabilisation diffuse. L'inclusion est présentée comme une mission partagée par l'ensemble des enseignants, mais elle s'appuie en pratique sur une pluralité de dispositifs et d'acteurs spécialisés dont les articulations restent inégalement lisibles. Le problème ne tient donc pas à l'absence de réponses institutionnelles, au contraire, les dispositifs existent, se sont multipliés et témoignent d'un effort réel pour accompagner les élèves à BEP.

1.4 Formations et juridictions professionnelles comme indicateurs d'institutionnalisation

L'examen des trois configurations nationales montre que **la formation** ne constitue pas seulement une donnée descriptive des systèmes éducatifs. Elle permet de comprendre ce qu'un système reconnaît comme expertise légitime, ce qu'il confie à des professionnels spécialisés et ce qu'il laisse à la responsabilité plus diffuse des équipes. Les textes de cadrage des diplômes et certifications deviennent alors des indicateurs utiles : ils ne permettent pas, à eux seuls, de juger de la qualité effective des pratiques, mais ils renseignent sur la manière dont chaque système organise la professionnalisation du soutien.

Au Québec, les formations universitaires en adaptation scolaire et en orthopédagogie rendent relativement lisible la place de l'expertise pédagogique spécialisée. L'orthopédagogue occupe le registre de l'expertise pédagogique spécialisée : il évalue, intervient, planifie et soutient les enseignants. Les TES relèvent d'un autre périmètre, davantage centré sur l'accompagnement éducatif de proximité et la régulation du quotidien scolaire. LeVasseur et Tardif (2005a, 2005b) le montrent, l'essor des TES modifie la division du travail éducatif au Québec. Les rapports

hiérarchiques demeurent, mais les juridictions professionnelles sont plus visibles. C'est cet ancrage dans des périmètres professionnels plus lisible qui le distingue du cas français, où l'accompagnement de proximité reste une fonction faiblement professionnalisée et statutairement fragile.

La Finlande présente une logique différente. Les *special needs teachers* ne sont pas en périphérie du système scolaire. Leur expertise est constitutive de l'architecture du soutien gradué. Elle est une composante du soutien scolaire ordinaire au service de l'identification des besoins, de l'ajustement des interventions et de la continuité du soutien.

Le cas français contraste avec ces deux configurations en ce qui concerne la formation. Le Master MEEF propose une ouverture transversale à l'inclusion. L'expertise spécialisée des professeurs CAPPEI intervient suite à un choix d'orientation du métier. La situation des AESH accentue l'asymétrie du système. Certaines peuvent être titulaires du DEAES²⁸ mais ce diplôme ne constitue pas une condition obligatoire d'accès à la fonction. Les textes prévoient par ailleurs une formation d'adaptation à l'emploi de soixante heures, qui permet une première acculturation aux missions d'accompagnement, sans produire une professionnalisation comparable aux parcours collégiaux ou universitaires observés dans le contexte québécois des TES.

Les diplômes et certifications ne documentent pas simplement une compétence. Ils la rendent visible **en signalant une légitimité** à l'égard des autres (Spence, 1973). Ce signal réduit l'incertitude sur ce que l'acteur est censé savoir faire. Il devient ainsi un marqueur de reconnaissance, mais aussi un repère pour situer les responsabilités entre professionnels. Il est à rapprocher de l'examen de la notion de **juridiction de profession** proposée par Abott (1988). C'est à cette aune que les formations sont analysées dans cette étude, comme des indicateurs du degré d'institutionnalisation du soutien. Cependant la formation ne suffit pas à expliquer à elle seule la mise en œuvre de l'inclusion. Un système fortement structuré peut continuer à produire des tensions professionnelles, des ajustements locaux ou des zones de flou. Dans cette perspective, il faut interroger la manière dont les groupes professionnels se

²⁸ Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social de niveau 3 inscrit au RNCP.

Arrêté du 30 août 2021 relatif au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social. (2021). *Journal officiel de la République française*, n° 0202, texte n° 22, 31 août 2021. NOR : SSAA2123278A. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043990824>

structurent dans le cadre d'un domaine d'activité légitime (Abott, 1988). Un système plus fragmenté peut aussi reposer sur l'engagement des acteurs et sur des dynamiques locales réelles. C'est précisément dans cet écart entre structuration formelle et travail réel que s'ouvre la suite de l'étude.

PARTIE 2 – PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

La revue de littérature a mis en évidence que certaines configurations nationales reposent sur des formes de spécialisation professionnelle fortement structurées, tandis que d'autres s'inscrivent dans des logiques plus diffuses de construction des juridictions professionnelles et une moindre institutionnalisation de certaines fonctions de soutien.

Toutefois, si ces travaux permettent de décrire les architectures institutionnelles et les modèles professionnels, ils éclairent encore de manière limitée les effets concrets de ces configurations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. En particulier, la manière dont ces formes d'organisation se traduisent dans l'expérience des acteurs demeure encore peu explorée.

C'est dans cet espace que s'inscrit la présente recherche. Il ne s'agit plus seulement d'interroger les cadres normatifs ou les modèles professionnels, mais d'examiner les effets organisationnels de ces configurations, tels qu'ils sont perçus et vécus par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

2.1 Formulation de la problématique empirique

Les trois configurations du modèle ne se réduisent pas à des choix organisationnels — elles traduisent des conceptions distinctes du rapport entre spécialisation professionnelle, répartition des responsabilités et mise en œuvre de l'inclusion. Le soutien aux élèves à BEP repose sur des professions plus nettement identifiées au Québec et en Finlande et mieux formées. Le contexte français s'inscrit dans des formes moins structurées du travail éducatif. Ce constat conduit à la nécessaire étude de la lisibilité du système. En effet, la pluralité de dispositifs d'accompagnement rend cette lisibilité beaucoup plus inaccessible, en conséquence, il apparaît central d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques d'une architecture inclusive influencent l'organisation du soutien.

Dans cette perspective, la problématique empirique de la recherche peut être formulée de la manière suivante :

Dans quelle mesure la structuration institutionnelle et formative des professions du soutien en France influence-t-elle la perception de cohérence, de lisibilité et de légitimité de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, au regard des configurations québécoise et finlandaise ?

Cette approche conduit à analyser l'inclusion scolaire à partir de sa mise en œuvre concrète, en s'intéressant à la manière dont le soutien est organisé, coordonné et vécu par les acteurs (Dumez, 2025). Il ne s'agit pas d'évaluer les systèmes éducatifs à l'aune d'un modèle normatif, ni d'identifier un modèle idéal, mais d'analyser les relations entre formes d'institutionnalisation du soutien et expérience professionnelle des acteurs. La comparaison internationale est mobilisée non comme un outil d'évaluation, mais comme un cadre de mise en perspective permettant de rendre visibles des logiques souvent implicites dans le contexte français.

2.2 Construction du modèle d'analyse

La construction du modèle conceptuel repose ici sur l'identification d'une variable centrale que la recherche cherche à comprendre : **la cohérence organisationnelle perçue de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.**

Cette variable, qualifiée d'endogène, renvoie à la manière dont les acteurs éducatifs appréhendent concrètement l'organisation du soutien dans leur environnement professionnel. Elle correspond à une expérience située, construite à partir des pratiques et du degré de compréhension qu'ont les professionnels des dispositifs existants.

Cette cohérence organisationnelle perçue doit être décomposée en dimensions plus directement observables permettant d'en analyser les différentes composantes. Ce choix méthodologique vise à rendre possible l'observation de l'objet empirique. Elle renvoie donc d'abord à la **lisibilité du système**, c'est-à-dire à la capacité des acteurs professionnels à comprendre les dispositifs existants, à identifier les parcours d'aide et à en apprécier la clarté pour les usagers. Elle renvoie ensuite à la **répartition des rôles entre professionnels**. Enfin, une autre dimension apparaît alors, celle de la **légitimité professionnelle**, qui renvoie à la

reconnaissance du rôle des acteurs du soutien dans l'organisation scolaire. Pour finir, la **formation** reçue joue un rôle important dans le sentiment de préparation des acteurs et dans la perception qu'ils ont de leur capacité à accompagner les élèves à BEP.

Ainsi définie, la **variable endogène apparaît comme une variable composite**, construite à partir de plusieurs dimensions analytiques qui permettent d'en restituer la complexité sans la réduire à un indicateur unique. L'analyse de cette variable suppose toutefois d'être mise en relation avec un ensemble de facteurs susceptibles d'en influencer les variations. Dans le cadre de cette recherche, ces facteurs sont regroupés au sein d'une **variable explicative**, correspondant au **degré d'institutionnalisation** des professions du soutien éducatif.

Cette variable explicative permet d'observer la manière dont les systèmes éducatifs de l'étude organisent concrètement le soutien aux élèves à BEP. Elle renvoie donc aux statuts des professions du soutien, au degré de spécialisation des formations, à leur durée, ainsi qu'aux cadres réglementaires dans lesquels ces fonctions s'inscrivent.

Ces éléments sont analysés à partir de **sources documentaires**, telles que les textes réglementaires, les maquettes de formation ou les programmes universitaires. Il s'agit de mettre en évidence des différences de configurations permettant de confirmer les variations observées dans les perceptions des acteurs. Le modèle empirique permet d'examiner la manière dont les cadres institutionnels sont mis en œuvre dans l'expérience professionnelle, et d'identifier les éventuels écarts entre organisation formelle et organisation perçue. Ces écarts montrent que l'inclusion scolaire ne se joue pas seulement dans les textes ou dans les dispositifs prescrits, mais dans la manière dont les acteurs parviennent, ou non, à organiser le soutien au quotidien. La structuration institutionnelle prend alors une dimension concrète dans la manière dont les responsabilités sont effectivement réparties entre les professionnels du soutien.

2.3 Hypothèses de recherche

La construction du modèle d'analyse a permis d'identifier deux niveaux distincts mais étroitement articulés : d'une part, **les formes d'organisation institutionnelle** du soutien éducatif, appréhendées à travers la structuration des formations et des professions ; d'autre

part, **la manière dont ces formes organisationnelles sont perçues**, comprises et investies par les acteurs qui en assurent la mise en œuvre.

Ce passage d'un niveau structurel à un niveau perceptif ne va toutefois pas de soi. Il ne suffit pas de constater que les systèmes éducatifs organisent différemment le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Encore faut-il **comprendre ce que ces organisations produisent pour les acteurs qui les mettent en œuvre**. Une profession mieux reconnue, une formation plus spécialisée ou un cadre réglementaire plus stabilisé ne se traduisent pas automatiquement par une expérience plus lisible ou plus cohérente du soutien. C'est précisément cette articulation que les hypothèses cherchent à examiner. Celles-ci ne visent pas à réduire la complexité des phénomènes étudiés à des relations simplifiées, mais à proposer des points d'appui analytiques permettant **d'interroger les correspondances possibles entre structuration institutionnelle et cohérence organisationnelle perçue**. Elles constituent ainsi une traduction opératoire du modèle conceptuel, en rendant explicites les liens attendus entre la variable explicative et les différentes dimensions de la variable endogène.

Afin de rendre ces relations plus directement lisibles, les hypothèses sont formulées sous forme conditionnelle dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Tableau des hypothèses

Descripteurs	Libellés des hypothèses sous-jacentes
Institutionnalisation du soutien et cohérence organisationnelle	H1 : Si les professions du soutien sont fortement institutionnalisées (statut reconnu, formation structurée), alors l'organisation de l'accompagnement des élèves à BEP tend à être perçue comme plus cohérente.
Spécialisation de la formation et légitimité professionnelle	H2 : Si les acteurs du soutien bénéficient d'une formation spécialisée longue et structurée, alors leur sentiment de légitimité professionnelle tend à être plus élevé.
Fragmentation du système et division du travail éducatif	H3 : Si la structuration institutionnelle du soutien est faible et la formation des acteurs hétérogène, alors l'accompagnement des élèves à BEP tend à reposer sur une responsabilisation diffuse des acteurs éducatifs.
Institutionnalisation et lisibilité des parcours d'aide	H4 : Si le soutien est fortement institutionnalisé et structuré, alors les parcours d'accès à l'aide tendent à être perçus comme plus lisibles par les professionnels ce qui constitue un indice indirect de leur clarté pour les élèves et leurs familles.

Source : Création de l'autrice

L'intérêt de cette formulation réside dans la possibilité de faire apparaître non seulement des relations isolées, mais une structuration d'ensemble reliant les différentes dimensions de

l'analyse. Les hypothèses ne fonctionnent pas de manière indépendante ; elles s'inscrivent dans un réseau de relations qui articulent **organisation institutionnelle, division du travail éducatif et perceptions professionnelles**.

Cette mise en relation permet de comprendre comment cette structuration se traduit dans la lisibilité des parcours, dans la coordination entre acteurs, dans le sentiment de légitimité professionnelle ou encore dans le degré de préparation perçus. Le **graphique des hypothèses** ci-dessous permet d'illustrer cette dynamique. Il montre les relations entre la variable explicative et les différentes dimensions de la variable endogène.

Dans le cadre de cette recherche, la lisibilité des parcours d'aide n'est pas appréhendée directement à partir de la parole des élèves ou des familles, mais indirectement à travers les perceptions des professionnels interrogés, en tant qu'acteurs de la mise en œuvre, de l'explication et de la coordination du soutien.

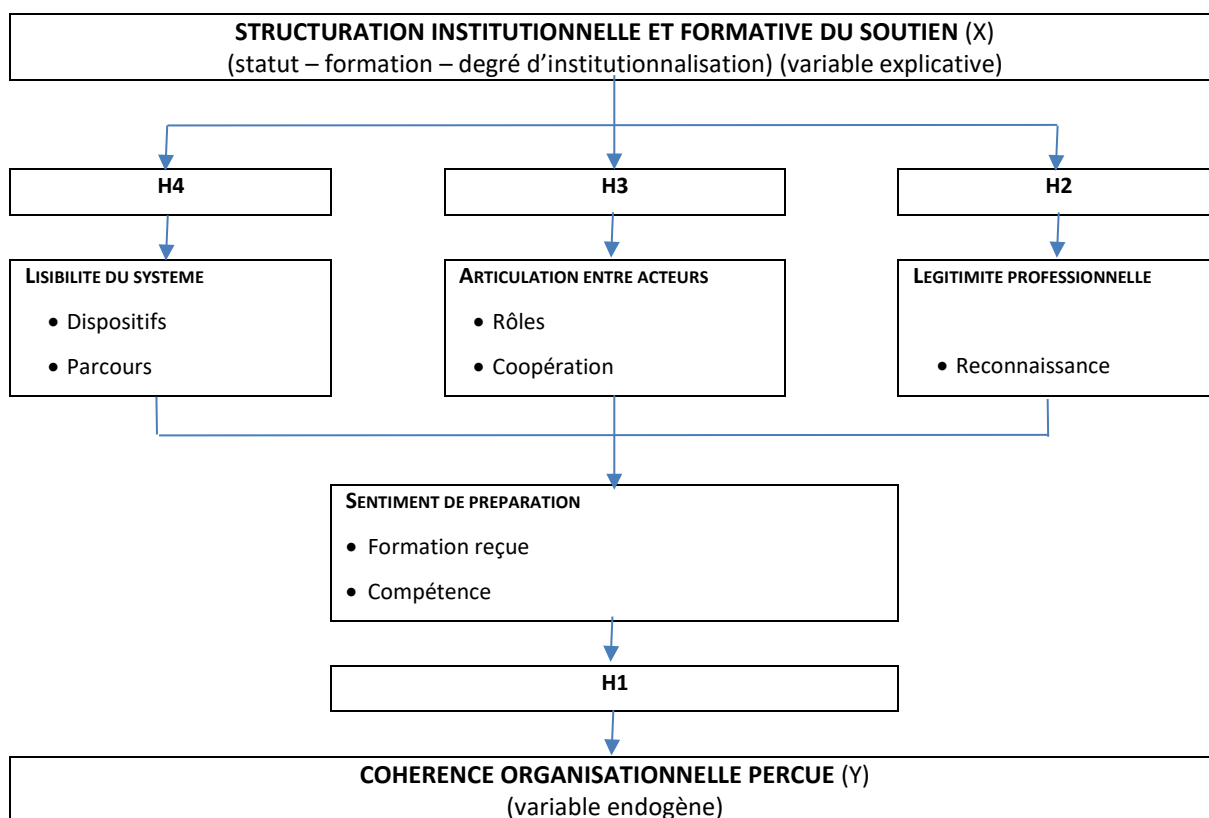


Fig.2 : Graphique des hypothèses

Légende :

H1 = Hypothèse 1 : Institutionnalisation du soutien et cohérence organisationnelle

H2 = Hypothèse 2 : Spécialisation de la formation et légitimité professionnelle

H3 = Hypothèse 3 : Fragmentation du système et division du travail éducatif

H4 = Hypothèse 4 : Institutionnalisation et lisibilité des parcours d'aide

Source : création de l'autrice

Dans la structuration de ces hypothèses, une distinction a été opérée entre des hypothèses portant sur des **dimensions spécifiques** de la cohérence organisationnelle et une hypothèse de portée plus globale. Les hypothèses **H2, H3 et H4 visent ainsi à examiner les effets** de la structuration institutionnelle du soutien sur des composantes distinctes de l'organisation du travail éducatif, telles que la lisibilité des dispositifs, l'articulation entre les acteurs ou encore la légitimité professionnelle. À l'inverse, **l'hypothèse H1 se situe à un niveau plus englobant**, en ce qu'elle porte sur la perception globale de cohérence organisationnelle. Cette distinction permet de ne pas réduire l'analyse à un indicateur unique, tout en conservant une lecture d'ensemble du phénomène étudié, en articulant des niveaux d'analyse complémentaires.

2.4 Dispositif empirique et instruments de collecte des données

La recherche repose sur une démarche empirique visant à appréhender la structuration du soutien aux élèves à BEP à partir d'un croisement de sources de données. Le dispositif retenu est exploratoire. Trois types de données ont été mobilisés : des données documentaires issues des textes institutionnels, des données déclaratives recueillies auprès des acteurs éducatifs, ainsi que des éléments de comparaison internationale permettant de situer le cas français dans un cadre plus large.

2.4.1. Analyse documentaire

L'analyse documentaire constitue un premier volet du dispositif empirique. Elle vise à appréhender la structuration institutionnelle et formative du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans les trois contextes étudiés (France, Québec, Finlande). Cette analyse permet d'objectiver les cadres normatifs et organisationnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques d'accompagnement, en mettant en évidence les modalités d'institutionnalisation des professions du soutien, les logiques de formation et les formes de régulation du système éducatif.

Elle s'inscrit dans une **démarche qualitative** d'analyse de documents, entendus comme des productions sociales porteuses de normes, de prescriptions et de représentations de l'action publique (Dumez, 2025). Ces matériaux sont mobilisés afin de reconstruire les logiques

d'organisation du soutien, indépendamment des perceptions des acteurs, dans une perspective complémentaire aux autres sources de données.

2.4.1.1 Corpus documentaire analysé

Le corpus documentaire a été constitué en sélectionnant des documents permettant de rendre compte à la fois des cadres réglementaires, des dispositifs de formation et des orientations institutionnelles propres à chaque contexte national. Cette sélection vise à assurer une mise en perspective comparative des formes d'institutionnalisation du soutien. Les fonctions analytiques associées à chaque catégorie de documents ont été définies en lien avec les dimensions retenues dans le modèle conceptuel de la recherche, afin de permettre une mise en relation entre les données documentaires et les hypothèses formulées.

Tableau 3 : Corpus documentaire et fonction analytique (en lien avec le modèle de recherche)

Contexte	Type de document	Contenu du corpus	Fonction analytique
France	Documents de formation	Référentiels de formation des masters MEEF Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) Dispositifs de formation des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH)	Analyse du niveau de spécialisation et du sentiment de préparation des acteurs
	Textes réglementaires	Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive Loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 relative aux AESH	Analyse du cadre institutionnel et de la lisibilité des dispositifs
	Rapports institutionnels	Rapports de la Cour des comptes Rapports de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) Rapports parlementaires de l'Assemblée nationale	Analyse des modalités d'organisation , de l'articulation des acteurs et des tensions du système
Québec	Documents de formation	Programmes universitaires en adaptation scolaire Programmes de maîtrise en orthopédagogie Programme de l'accompagnement scolaire/formation collégiale	Analyse de l'accompagnement scolaire , de la spécialisation et de la légitimité professionnelle
	Documents institutionnels	Politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation	Analyse de la cohérence organisationnelle et du cadre structurant du soutien
Finlande	Documents de formation	Programmes de formation des <i>special needs teachers</i>	Analyse du degré d'institutionnalisation et de la professionnalisation du soutien
	Documents institutionnels	Cadres curriculaires nationaux	Analyse de l'intégration systémique du soutien et de sa lisibilité

Source : création de l'autrice

Ce tableau met en évidence une structuration différenciée du corpus documentaire selon les contextes étudiés, ainsi que la diversité des fonctions analytiques associées aux types de documents mobilisés.

Les documents relatifs à la formation permettent d’appréhender le niveau de spécialisation et la reconnaissance des professions du soutien, tandis que les textes réglementaires et les documents institutionnels éclairent le degré de cadrage et d’organisation du soutien au sein des systèmes éducatifs. Les rapports institutionnels, dans le cas français, apportent en outre un éclairage sur les tensions et les limites du fonctionnement effectif du dispositif.

L’ensemble de ces matériaux est ainsi mobilisé de manière complémentaire afin de rendre compte des différentes dimensions de la structuration institutionnelle et formative du soutien, en lien avec les variables retenues dans le modèle de recherche.

2.4.1.2 Construction du cadre comparatif des formations

L’analyse comparative des formations constitue un indice privilégié pour appréhender le degré d’institutionnalisation des professions du soutien dans les différents contextes étudiés. En effet, la structuration, la durée et le niveau académique des formations — qu’elles relèvent de la formation initiale ou continue — traduisent à la fois la place accordée à l’inclusion dans les systèmes éducatifs et le degré de reconnaissance des professionnels chargés de l’accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette approche permet d’examiner plusieurs dimensions : **la place de l’inclusion** dans les formations, **le niveau de spécialisation des professionnels**, ainsi que **la reconnaissance académique** de ces parcours. À ce titre, les formations apparaissent comme un révélateur des logiques d’organisation du soutien et de la division du travail éducatif, dans une perspective de croisement des indicateurs (Creswell & Plano Clark, 2017).

Afin de déterminer le point de comparaison entre les systèmes étudiés, il est d’abord nécessaire de préciser la dénomination et le niveau des diplômes ou formations mobilisés. En effet, certains termes proches recouvrent des réalités institutionnelles différentes : le baccalauréat français correspond à la fin du secondaire, tandis que le baccalauréat québécois constitue un diplôme universitaire de premier cycle composé de 90 crédits québécois (3 ans de formation), proche de la licence française. De même, la maîtrise française, aujourd’hui

principalement comprise comme un diplôme intermédiaire de master 1, ne doit pas être confondue avec la maîtrise québécoise, qui relève du deuxième cycle universitaire. Par ailleurs, les études collégiales, qui précèdent l'université au Québec, sont sanctionnées par un diplôme d'études collégiales (DEC) pouvant être préuniversitaire ou technique. Cette distinction est importante dans le cadre de la comparaison, car la formation initiale des personnels éducatifs spécialisés relève principalement de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, tandis que l'orthopédagogie renvoie plus spécifiquement à un champ d'expertise de premier cycle pouvant être approfondi dans des formations universitaires spécialisées de deuxième cycle. En ce qui concerne les cycles d'études en Finlande, ils suivent le système LMD établi par le **processus de Bologne**²⁹, et très comparable au système français. Le tableau suivant vise donc à établir un cadre de lecture commun, non comme une équivalence juridique stricte, mais comme un outil méthodologique de comparaison.

Tableau 4 : Équivalences de dénomination des diplômes et formations retenues pour la comparaison

Point de comparaison	France	Finlande	Québec	Remarque méthodologique
Fin du secondaire ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur	Baccalauréat français	Finnish Matriculation Examination / ylioppilastutkinto	Diplôme d'études collégiales — DEC préuniversitaire	Le « baccalauréat » français ≠ du « baccalauréat » québécois. Le Québec passe par le DEC préuniversitaire avant l'université.
Formation technique de niveau collégial liée à l'accompagnement éducatif spécialisé	Pas d'équivalent dans l'enseignement secondaire ou supérieur français ; comparaison possible avec fonctions d'AESH / Educateur spécialisé	Pas d'équivalent direct retenu dans ce tableau	DEC Techniques d'éducation spécialisée — TES, code 351.A1	Le DEC technique québécois dure habituellement trois ans et peut mener au marché du travail ; le programme TES compte 91 2/3 crédits et une durée approximative de 36 mois. Cela correspond à 2 745 heures encadrées.
Premier cycle universitaire	Licence — diplôme national, 180 ECTS	Bachelor's degree / kandidaatin tutkinto = 180 ECTS à l'université	Baccalauréat en orthopédagogie québécois — 90 crédits québécois, soit 3 ans	Le baccalauréat québécois correspond au niveau de la licence française.

²⁹ Le terme « processus de Bologne » désigne le mouvement européen d'harmonisation de l'enseignement supérieur engagé à partir de la Déclaration de Bologne, signée en 1999 par les ministres européens de l'enseignement supérieur. Il a notamment conduit à la structuration des cursus en cycles comparables et à l'usage des crédits ECTS, afin de faciliter la lisibilité des formations et la mobilité internationale.

European Ministers of Education. (1999, 19 juin). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna.

https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_55302_8.pdf

Niveau intermédiaire entre licence et master	Maîtrise française ou M1 diplôme intermédiaire = 60 premiers ECTS après la licence	Pas d'équivalent usuel distinct : le système finlandais distingue surtout bachelor/master	DESS en orthopédagogie après le baccalauréat québécois = 30 crédits québécois	Le terme « maîtrise », en France, renvoie à un ancien diplôme ou au diplôme intermédiaire de niveau M1 ; au Québec, la maîtrise correspond plutôt au niveau M2. Le DESS en orthopédagogie se rapproche du CAPPEI français.
Deuxième cycle universitaire complet	Master (M1+M2) 120 ECTS après la licence, soit 300 ECTS au total	Master's degree / maisteri — généralement 120 ECTS après le bachelor, soit 300 ECTS au total	Maîtrise québécoise — diplôme de 2e cycle	Le master français et le master finlandais relèvent du cadre européen de Bologne et de l'ECTS. La maîtrise québécoise relève du deuxième cycle universitaire
Formation spécialisée professionnelle des enseignants en inclusion	CAPPEI — certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive	Pas d'équivalent, la spécialisation relève de la formation universitaire ordinaire des <i>Special Needs Teacher's</i>	Peut être rapproché, du DESS en orthopédagogie	Le CAPPEI ≠ DU ou Master : c'est une certification professionnelle destinée à des enseignants déjà qualifiés. La formation préparatoire comprend 302h.
Formation ou statut d'accompagnement scolaire non enseignant	AESH — fonction d'accompagnement ≠ DU	Pas d'équivalent strict	Comparaison possible avec certains métiers issus du DEC TES, mais sans équivalence	L'AESH est une fonction ≠ diplôme. Recrutés soit sur la base d'un diplôme professionnel dans l'aide à la personne (CAP), soit d'une expérience professionnelle ≥ 9 mois, soit un diplôme de niveau Bac. Une formation d'adaptation à l'emploi = 60 h est prévue pour les AESH

Source : création de l'autrice

Le choix de retenir **la durée des formations comme indicateur de comparaison** repose sur la mobilisation d'un critère objectivable et transversal, fondé sur la durée des formations, indépendamment des contenus d'enseignement, de leur efficacité ou de leur adéquation aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce parti pris méthodologique vise à éviter toute évaluation qualitative des contenus de formation, afin de construire un indicateur commun permettant une comparaison entre contextes nationaux. La **durée des formations** est apparue comme le critère permettant une lecture transversale des formations. Cependant, les formations étudiées ne sont pas toutes exprimées selon les mêmes unités, ce qui impose de construire un repère commun de comparaison.

Pour les systèmes français et finlandais, l'analyse repose sur les **crédits ECTS**³⁰ issus du **processus de Bologne de 1999** et prévus pour faciliter la mobilité internationale des étudiants. Pour le système nord-américain, elle s'appuie sur les volumes horaires indiqués en **crédits québécois convertis en crédits ECTS**. Cependant, les crédits québécois ne se confondent pas avec les crédits ECTS, des équivalences ont été établies à des fins de mobilité internationale par l'**UQAM**³¹ et l'**Université de Montréal**³². Un crédit québécois correspond à 2 ECTS au premier cycle universitaire, tandis que 3 crédits québécois des cycles supérieurs représentent entre 8 et 10 ECTS au sens de Bologne (la valeur de référence basse est conservée dans un but analytique prudent). Au niveau de la formation technique des TES, les crédits (91 2/3) correspondent à des crédits d'heures ; et chaque crédit correspond à 45 heures d'enseignement technique.

Comme un crédit ECTS « Bologne » est défini comme une charge de travail-étudiant généralement comprise entre 25 et 30 heures, la valeur de référence basse de 25 heures par crédit a été retenue pour la conversion prudente des volumes de formation exprimés en heures. Cette conversion ne vise pas à produire une mesure exacte, mais à construire un **indicateur commun** permettant de comparer les volumes de formation, tout en conservant une prudence nécessaire dans l'interprétation.

Voici l'outil construit présenté dans le tableau de conversion ci-dessous :

³⁰ Commission européenne. (2022). *European Credit Transfer and Accumulation System — ECTS*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

Commission européenne. (2015). *ECTS Users' Guide 2015*. Office des publications de l'Union européenne. <file:///C:/Users/tech/Downloads/guide%20dutilisation%20ects%202015-NC0514068FRN.pdf>

³¹ Université du Québec à Montréal. (s. d.). *Reconnaissance des acquis et des compétences*. Étudier à l'UQAM. <https://etudier.uqam.ca/reconnaissance-acquis>

³² Université de Montréal. (2025). *Fiche d'information 2026-2027*. UdeM international. https://international.umontreal.ca/fileadmin/international/documents/Mobilite/Fiche_information_UdeM.pdf

Tableau 5 : Tableau de conversion des unités de formation en ECTS pour la comparaison internationale

Système / unité d'origine	Unité retenue dans les sources	Principe de conversion retenu	Équivalent en ECTS	Remarque méthodologique
France	ECTS et/ou Heures de formation	Référence basse de « Bologne » retenue : 25 h = 1 ECTS	1 ECTS = 25h de formation	Conversion indicative visant à construire un repère commun directement opérationnel dans le respect du cadre du processus de Bologne
Finlande	ECTS	Pas de conversion (UE)	1 ECTS = 1 ECTS	Système directement comparable dans le cadre du processus de Bologne
Québec – 1er cycle universitaire	Crédit québécois	Équivalence institutionnelle de mobilité UQAM / UDeM	1 crédit québécois = 2 ECTS	Référence utilisée à titre indicatif pour harmoniser les volumes
Québec – 2e et 3e cycles universitaires	3 crédits québécois	Équivalence institutionnelle de mobilité UQAM / UDeM	3 crédits québécois = 8 ECTS	Soit environ 1 crédit québécois = 2,67 ECTS

Source : création de l'autrice

L'objectif n'est pas de produire une mesure standardisée, mais de proposer un indicateur permettant de faire apparaître les écarts de structuration des formations que l'on examinera en **Partie 3.4 La formation comme matrice des légitimités du soutien**.

2.4.2 Outils de collecte des données

2.4.2.1 Questionnaire destiné aux acteurs du soutien (France)

Afin de recueillir des données relatives à la perception de l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers, **un questionnaire** a été élaboré à destination des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en France (Cf. Annexe 1).

Ce questionnaire s'adresse à deux catégories de professionnels : les accompagnants d'élèves en situation de handicap (**AESH**), et les enseignants spécialisés titulaires du **CAPPEI**.

L'objectif de cet outil est d'appréhender les différentes dimensions de la variable dépendante de la recherche, à savoir la cohérence organisationnelle perçue de l'accompagnement. À ce titre, plusieurs dimensions ont été explorées : la lisibilité des dispositifs d'aide, l'articulation entre les acteurs, la répartition des rôles ainsi que le sentiment de préparation des professionnels à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le questionnaire repose sur 22 questions fermées, sous forme d'échelles de Likert, complétées par une question ouverte permettant aux répondants de préciser ou de nuancer leurs réponses. Les questions fermées permettent d'identifier des régularités dans les perceptions, tandis que la question ouverte apporte des éléments de compréhension plus situés. Un pré-test du questionnaire a été réalisé auprès de deux professionnels afin de vérifier la clarté des items, leur compréhension ainsi que la durée de passation.

Le questionnaire a été administré en ligne à l'aide de l'outil Google forms, et diffusé via des réseaux professionnels sur Facebook et des groupes WhatsApp de pairs, permettant d'atteindre des acteurs directement impliqués dans les dispositifs de soutien. Il a permis de recueillir un total de 281 réponses, dont 210 émanent d'AESH et 71 d'enseignants CAPPEI. Force est de constater que cette répartition traduit une forte mobilisation des AESH.

2.4.2.2 Entretiens semi-directifs (France)

Afin de compléter les données recueillies par questionnaire et d'approfondir la compréhension des logiques organisationnelles à l'œuvre dans l'inclusion scolaire, un dispositif d'entretiens (Cf. Annexes 2 ; 3 & 4) à visée exploratoire a été mis en place auprès de professionnels intervenant dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'enquête qualitative repose sur cinq recueils de données qualitatives, réalisés auprès de professionnels occupant des positions différenciées dans la division du travail éducatif. Trois catégories d'acteurs ont ainsi été retenues :

- un enseignant spécialisé titulaire du CAPPEI exerçant en dispositif ULIS ;
- une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) intervenant en lycée professionnel ;
- trois enseignants titulaires exerçant dans des contextes distincts, en lycée professionnel, en lycée général et en lycée technologique.

Cette diversité de profils permet d'appréhender le fonctionnement du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers à partir de plusieurs positions complémentaires : un **pôle spécialisé** (CAPPEI), un **pôle d'accompagnement** (AESH) et un **pôle d'enseignement ordinaire**, confronté à la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire dans des contextes variés.

Trois entretiens ont été conduits en situation d'échange, sous forme d'entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre 30 et 45 minutes, auprès de l'enseignante spécialisée titulaire du CAPPEI, de l'AESH et de l'enseignant titulaire exerçant en lycée professionnel. Ces entretiens ont été menés à partir d'un guide structuré autour des principales dimensions du modèle de recherche, notamment le travail concret, la répartition des responsabilités, les modalités de coordination, la formation et la perception du système.

En complément, deux recueils de témoignages (Cf. Annexes 5 & 6) ont été réalisés sous forme de questionnaires semi-directifs auto-administrés auprès d'une enseignante de Sciences économiques et sociales en lycée général et d'une enseignante d'économie-gestion en lycée technologique, sous une trame d'enquête comparable à celle des entretiens menés en face-à-face.

L'ensemble de ces matériaux a permis de recueillir des discours détaillés portant sur le travail réel des acteurs, les modalités de coordination entre professionnels, la répartition des responsabilités ainsi que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'accompagnement.

L'objectif de ce dispositif est d'apporter un éclairage qualitatif complémentaire aux données issues du questionnaire, en donnant accès à la manière dont les acteurs décrivent, interprètent et vivent l'organisation du soutien au quotidien. Les entretiens permettent ainsi d'approfondir les dimensions de lisibilité des dispositifs, d'articulation des rôles, de légitimité professionnelle et de sentiment de préparation, non comme des catégories abstraites, mais à partir de situations professionnelles concrètes. Cette démarche s'inscrit dans une approche compréhensive visant à contextualiser les données quantitatives et à enrichir l'analyse des logiques organisationnelles (Dumez, 2025). Elle permet d'analyser l'organisation du soutien comme un système de travail reposant sur une division des tâches entre acteurs aux statuts, aux formations et aux fonctions différenciés.

2.4.2.3 Questionnaires exploratoires internationaux (Québec, Finlande)

Afin de compléter la mise en perspective internationale de la recherche, des questionnaires exploratoires ont été diffusés auprès de professionnels du soutien éducatif au Québec et en Finlande.

Ces questionnaires s'adressent à deux catégories d'acteurs : des orthopédagogues ou TES québécois (Cf. Annexe 7), ainsi que des enseignants spécialisés (*special needs teachers*) exerçant en Finlande (Cf. Annexe 8).

L'objectif de ces outils est de contextualiser les modalités de formation et d'organisation du soutien dans ces contextes, et de les mettre en regard de la situation française. Il ne s'agit pas de produire une comparaison statistique entre les systèmes, mais d'éclairer les différences de structuration professionnelle et d'institutionnalisation du soutien.

Ces questionnaires présentent un caractère exploratoire et non représentatif. Ils visent à recueillir des éléments de compréhension permettant d'enrichir l'analyse comparative, sans prétendre à une généralisation des résultats.

Dans le cas québécois, le questionnaire a été diffusé en langue française, en tenant compte des spécificités terminologiques propres au contexte (notamment les notions d'orthopédagogie et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – EHDA).

Pour le contexte finlandais, un guide d'entretien semi-directif auto-administré a été élaboré en langue anglaise et adapté aux spécificités du système éducatif, notamment aux fonctions des *special needs teachers*.

De la même façon que l'ensemble des questionnaires de la présente étude, ces questionnaires ont été administrés en ligne via l'outil Google forms, et diffusés par l'intermédiaire de réseaux professionnels Facebook et de contacts institutionnels. Après relance, **huit enseignants spécialisés finlandais, douze orthopédagogues et une conseillère pédagogique en adaptation scolaire québécois** ont répondu aux questionnaires.

L'ensemble de ces données est mobilisé dans une perspective de contextualisation et d'éclairage comparatif, en complément des analyses menées sur le cas français.

2.4.2.4 Pertinence et limites des instruments de collecte

Les instruments de collecte mobilisés dans cette recherche ont été conçus en cohérence avec le modèle conceptuel et les dimensions de la variable dépendante, à savoir **la cohérence organisationnelle perçue** de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le recours au questionnaire permet d'appréhender de manière structurée les perceptions des acteurs sur plusieurs dimensions : **la lisibilité des dispositifs, l'articulation entre les**

professionnels, la légitimité des rôles ainsi que le sentiment de préparation à l'accompagnement. Il permet ainsi de dégager des tendances générales dans la manière dont les acteurs perçoivent l'organisation du soutien.

Les entretiens permettent d'accéder à une compréhension plus fine des pratiques professionnelles et des logiques organisationnelles du modèle empirique. Les profils interrogés correspondent aux trois positions dans la division du travail éducatif - **pôle expert, pôle d'accompagnement, pôle d'enseignement ordinaire** -, et permettent d'analyser le fonctionnement du système à partir de points de vue situés et complémentaires. Les questionnaires semi-directifs auto-administrés et les réponses ouvertes du questionnaire AESH/CAPPEI viennent compléter ce dispositif d'observation. L'articulation de ces différents instruments s'inscrit dans la logique de complémentarité choisie (Creswell & Plano Clark, 2017).

Toutefois, ces instruments présentent plusieurs limites. Tout d'abord, la constitution de l'échantillon est soumise à deux biais majeurs qui font l'objet d'une étude approfondie dans la partie 5 du présent mémoire³³. Le recours à des **réseaux professionnels proches de la chercheuse** peut introduire **un biais dans la sélection** des participants interrogés. Ensuite, l'échantillon recueilli n'étant pas représentatif, il ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble du système éducatif. Enfin, le nombre restreint d'entretiens et la diversité des modalités de recueil (entretiens en situation d'échange et questionnaires auto-administrés) peuvent introduire des variations dans la profondeur des données recueillies. Par ailleurs, les données reposent sur des déclarations d'acteurs, susceptibles d'être influencées par leur position professionnelle et leur expérience située.

Ces limites sont prises en compte dans l'interprétation des résultats, dans le cadre d'une démarche exploratoire visant à comprendre les logiques organisationnelles du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers plutôt qu'à produire des résultats généralisables.

³³ Etude approfondie des biais de sélection et de proximité dans la partie 5 Enjeux éthiques et épistémologiques de la recherche, du présent mémoire.

2.4.3 Traitement et analyse des données

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche ont fait l'objet d'un traitement différencié, en cohérence avec l'approche mixte adoptée.

Les données quantitatives issues du questionnaire ont été traitées à l'aide d'une analyse descriptive. Les réponses ont été exploitées sous forme de tris à plat et de croisements de variables, afin de mettre en évidence des tendances dans les perceptions des acteurs concernant l'organisation du soutien, la répartition des responsabilités, la formation et la lisibilité du système. Ces résultats ont permis d'objectiver des régularités dans les réponses et de mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche.

En parallèle, les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les entretiens ont été retranscrits puis analysés à partir des grandes dimensions du modèle de recherche : travail concret, division du travail éducatif, coordination, formation et perception du système. Cette analyse part de l'expérience des acteurs pour comprendre comment l'organisation du soutien prend forme dans les situations de travail. Les témoignages recueillis permettent d'éclairer les logiques concrètes du travail éducatif.

Les verbatims du questionnaire AESH/CAPPEI viennent renforcer la saturation empirique de cette analyse et confirmer la récurrence de certaines thématiques identifiées dans les entretiens.

L'analyse développée dans ce mémoire s'appuie sur une mise en relation progressive des données quantitatives et qualitatives, dans une logique de complémentarité. Les résultats du questionnaire permettent de dégager des tendances générales, tandis que les données qualitatives viennent les préciser, les nuancer ou les éclairer. Cette articulation ne vise donc pas à additionner mécaniquement des données qualitatives et des données quantitatives. La triangulation méthodologique développée ici permet l'étude des tendances issues du questionnaire, des discours recueillis en entretien et des précisions apportées dans les réponses ouvertes (Creswell & Plano Clark, 2017). L'analyse s'appuie sur les hypothèses du modèle empirique pour comprendre comment les formes d'organisation du soutien se traduisent concrètement dans les perceptions des acteurs. Cette lecture reste exploratoire,

elle cherche à comprendre les relations entre la structuration du soutien et l'expérience qu'en ont les professionnels.

La partie suivante croise les perceptions des acteurs, présente les contextes québécois et finlandais, et compare les formations afin de comprendre comment les différentes formes d'organisation du soutien influencent la cohérence perçue du système.

PARTIE 3 – RÉSULTATS ET ANALYSE COMPARATIVE

L'analyse empirique des dispositifs de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers s'inscrit dans le prolongement du modèle conceptuel présenté précédemment, en cherchant à comprendre comment les formes de structuration du soutien se traduisent concrètement dans l'organisation du système éducatif et dans les perceptions des acteurs.

Dans cette perspective, l'organisation de l'inclusion scolaire ne peut être appréhendée uniquement à partir des dispositifs institutionnels ou des ressources mobilisées. Elle tient aussi à la façon dont le travail auprès des élèves est réparti entre les différents acteurs qui en ont la charge. De ce point de vue, le concept de **division du travail éducatif** (Tardif & Lessard, 1999) est particulièrement utile, car il permet de saisir comment les tâches pédagogiques, éducatives et organisationnelles sont réparties entre les professionnels, et en quoi cette répartition pèse sur la vie ordinaire des établissements et sur le fonctionnement d'ensemble du système éducatif.

L'analyse s'appuie également sur la notion de **juridictions professionnelles** proposée par Abbott (1988). Cette notion permet de regarder comment chaque acteur cherche à faire reconnaître ce qui relève de son rôle, de son savoir-faire et de sa responsabilité. Appliquée au champ éducatif, cette notion permet d'éclairer la manière dont les différents acteurs délimitent leur rôle ou négocient des frontières de responsabilité souvent floues. Cette approche aide ainsi à comprendre l'organisation du soutien par l'observation de la répartition des responsabilités.

Le cas français est d'abord analysé à partir du travail réel des acteurs du soutien. Les données quantitatives du questionnaire permettent ensuite d'élargir l'analyse, en objectivant les tendances relatives à la fragmentation du système, à la clarté des rôles et à la reconnaissance professionnelle.

Le Québec et la Finlande sont ensuite mobilisés comme cas contrastifs afin d'éclairer d'autres formes d'institutionnalisation du soutien et leurs effets sur le travail éducatif. L'étude permet ainsi d'articuler analyse des structures, étude du travail réel et comparaison, dans le but de mettre à l'épreuve les hypothèses du modèle de recherche dans une approche compréhensive (Dumez, 2025). Les résultats issus du questionnaire permettent ainsi d'objectiver certaines

tendances relatives à la cohérence organisationnelle perçue, à la légitimité des acteurs et à la lisibilité du système.

Enfin, une attention particulière est portée au rôle de la formation des professionnels dans la structuration du système, en examinant dans quelle mesure elle constitue un facteur d'institutionnalisation des fonctions de soutien et de stabilisation de la division du travail éducatif.

3.1 Division du travail éducatif : analyse sociologique du travail

Dans le prolongement de l'analyse des acteurs et des dispositifs du système éducatif français, il apparaît nécessaire d'examiner non seulement la structure formelle du soutien, mais également son fonctionnement concret à travers les pratiques professionnelles. Cette perspective conduit à mobiliser une approche sociologique du travail éducatif, centrée sur la manière dont les tâches sont effectivement réparties, coordonnées et réalisées dans les situations d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette sous-partie mobilise une approche sociologique du travail inspirée des travaux de Sandrine Garcia³⁴.

L'analyse s'appuie sur les matériaux qualitatifs recueillis auprès de professionnels intervenant dans différents contextes d'enseignement. Toutefois, ces données ne sont pas appréhendées comme une juxtaposition de situations individuelles, mais comme l'expression de positions différenciées au sein de la division du travail éducatif. Trois types de positions professionnelles ont été distinguées :

- Un pôle du soutien spécialisé (expert de la coordination et de la prescription), incarné par les enseignants titulaires du CAPPEI, dit « **pôle expert** » ;
- Un pôle de l'accompagnement (qui assure la mise en œuvre concrète du soutien), représenté par les AESH, dit « **pôle de l'accompagnement** » ou « **AESH** » ;

³⁴ Les travaux de Sandrine Garcia, à la croisée de la sociologie du travail, de l'éducation et des politiques du handicap, permettent d'appréhender la manière dont les institutions scolaires produisent, déplacent et organisent la prise en charge des difficultés, en redéfinissant simultanément les pratiques professionnelles et leurs frontières. Voir notamment Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.garci.2013.01>.

- Et un pôle de l'enseignement ordinaire (responsable de la transmission des savoirs et de l'adaptation pédagogique), regroupant des enseignants exerçant en lycée professionnel, général et technologique, dit « **pôle ordinaire** ».

Cette requalification du terrain d'enquête a permis d'élaborer une analyse des fonctions au sein du système, en dépassant la lecture descriptive des résultats de l'enquête qui aurait pu sembler trop centrée sur les individus.

Au sein de ce dernier pôle, les entretiens ont montré que les conditions d'exercice varient selon les contextes d'enseignement. Les enseignants interrogés ont décrit des situations différenciées, marquées notamment par le niveau d'hétérogénéité des élèves, les contraintes curriculaires et les ressources disponibles. Ce discours converge sur la nécessité d'adapter en permanence les pratiques pédagogiques et les difficultés liées à la mise en œuvre concrète de l'inclusion.

Dans cette perspective, l'analyse du travail éducatif est structurée en trois temps. Tout d'abord, l'examen du **travail réel des acteurs** a permis de cerner les pratiques concrètes à partir desquelles s'organise le soutien. Ensuite, **l'analyse de la division du travail éducatif** a mis en évidence son caractère asymétrique et faiblement institutionnalisé. Puis, l'étude de la hiérarchisation des tâches a mis en lumière la **dimension morale de cette division du travail éducatif** en identifiant des formes de « sale boulot ».

3.1.1 Une organisation du travail éducatif saisie à partir du travail réel

L'analyse de l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers ne peut se limiter à l'examen des dispositifs institutionnels ou à la répartition formelle des rôles entre les acteurs. Elle suppose également de s'intéresser aux pratiques concrètes des professionnels, telles qu'elles se déploient dans les situations ordinaires de travail. Dans cette perspective, le recours à la notion de travail réel (Friedmann, 1956 ; Naville, 1956) permet de saisir l'écart entre les prescriptions institutionnelles et les activités effectivement réalisées par les acteurs **(H3)**.

Les matériaux empiriques recueillis ont mis en évidence des positions différenciées au sein de la division du travail éducatif, correspondant aux trois pôles précédemment identifiés.

Chacune de ces positions renvoie à des activités spécifiques, mais également à des formes d'ajustement et d'interprétation du travail, qui débordent largement les cadres prescrits (H2).

3.1.1.1 Présentation du terrain et des matériaux

L'analyse du travail éducatif proposée dans cette section s'est appuyée sur un matériau empirique visant à saisir le fonctionnement concret de l'organisation du soutien aux élèves à BEP. Dans cette perspective, il s'agissait de comprendre la manière dont les acteurs investissent leur activité, interprètent leur rôle et s'ajustent aux situations rencontrées. Cette démarche s'est inscrite dans une approche compréhensive attentive au point de vue des acteurs et aux significations qu'ils attribuent à leur travail (Dumez, 2025) (H3).

Le corpus repose sur plusieurs entretiens réalisés auprès de professionnels occupant des **positions différenciées dans la division du travail éducatif** (H2). **Trois entretiens semi-directifs** en situation d'échange ont été conduits auprès **d'une enseignante spécialisée titulaire du CAPPEI** exerçant en dispositif ULIS, d'une accompagnante d'élèves en situation de handicap intervenant en lycée professionnel (**AESH**), ainsi que **d'un enseignant de biotechnologie en lycée professionnel** accueillant des élèves à BEP. À ce corpus s'ajoutent **deux entretiens semi-directifs auto-administrés**, recueillis auprès **d'une enseignante de sciences économiques et sociales en lycée général** et **d'une enseignante d'économie-gestion en lycée technologique**.

L'intérêt de ce dispositif résidait dans la **complémentarité des positions professionnelles** qui ont été observées. Il a permis de croiser les trois pôles prédéfinis dans la division du travail éducatif. L'analyse des relations entre ces pôles **a permis d'observer l'articulation entre les tâches et les responsabilités de chacun** (H3).

Ce qu'ont dit les professionnels rencontrés laisse voir un quotidien souvent plus complexe que ne le suggèrent les prescriptions officielles. Les acteurs interrogés dans les différents pôles investissent l'inclusion scolaire à partir de positions différentes, qui façonnent leurs manières d'agir et leurs attentes. Pourtant, au-delà de cette diversité de situations, leurs paroles se rejoignent sur le point de la nécessité permanente d'ajustement, sans toujours disposer d'un cadre assez solide pour installer des pratiques d'accompagnement stables.

En complément de ces entretiens ont été exploitées comme matériau secondaire **les réponses ouvertes** issues du questionnaire administré auprès des professeurs CAPPEI et des AESH dans le cadre de l'étude comparative. Elles ont permis d'identifier des régularités dans les discours et de renforcer la saturation empirique des thématiques étudiées. Cette articulation entre matériaux qualitatifs approfondis et corpus élargi s'est inscrite dans une logique de complémentarité des données, caractéristique des approches mixtes de Creswell et Plano Clark (2017).

3.1.1.2 Le travail réel des acteurs dans l'accompagnement des élèves à BEP

L'analyse des entretiens a mis en évidence un écart marqué entre les cadres prescrits et les conditions concrètes dans lesquelles cet accompagnement est effectivement réalisé. Dans la perspective de Friedmann (1956) et Naville (1956), **le travail réel** est apparu ici comme un ensemble d'activités situées, construites dans l'urgence, l'ajustement et la contrainte, bien au-delà des missions formellement définies (H3). Cette notion de « bricolage » est récurrente dans les entretiens comme dans les réponses ouvertes du questionnaire. Les acteurs des trois types de positions professionnelles ont décrit des **pratiques construites « au cas par cas »**, en fonction des élèves, des contraintes matérielles et des ressources disponibles, souvent en dehors des référentiels institutionnels. Comme le formule une enseignante du secondaire :

- « On bricole, on fait comme on peut, mais sans réelle formation ni cadre clair ».

Les **AESH** font elles aussi l'expérience de cette difficulté. Leur travail, à la fois dispersé dans l'espace et morcelé dans le temps, les conduit à accompagner simultanément plusieurs élèves aux besoins hétérogènes. Les témoignages recueillis laissent apparaître un **vécu professionnel marqué par l'urgence**, sans avoir la possibilité de les laisser s'installer dans un suivi régulier et sécurisant pour les élèves comme pour elles-mêmes.

L'une d'elles a décrit ainsi :

- Un travail « en pointillé », dans lequel « on passe d'un élève à l'autre sans vraiment pouvoir suivre chacun correctement ».

Cette **fragmentation** du travail produit un sentiment récurrent de ne pas pouvoir « bien faire », en raison du manque de temps et de l'inadéquation entre les besoins des élèves et les modalités d'intervention. Ce sentiment est renforcé par le caractère peu balisé des missions.

Plusieurs témoignages ont souligné **l'absence de repères clairs** quant à ce qui relève ou non du rôle de l'accompagnant, conduisant à concevoir l'extension de fait des tâches réalisées. Les AESH, outre l'accompagnement pédagogique dont elles ont la charge, doivent y inclure des tâches de gestion de la discipline et de médiation, voire de gestion de situations plus complexes, **sans formation spécifique ni reconnaissance institutionnelle (H2)**.

Les enseignants du **pôle ordinaire** ont quant à eux décrit leur travail comme traversé par des tensions entre les exigences de transmission des programmes et la nécessité d'adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. Les entretiens ont mis en évidence des variations selon les contextes d'exercice : en lycée professionnel, le travail est marqué par l'hétérogénéité des élèves, l'accompagnement des élèves à BEP apparaissant fragmenté et dépendant des ressources disponibles, conduisant de ce fait les enseignants à « se débrouiller » face aux situations critiques ; dans les filières générale et technologique, les contraintes curriculaires et temporelles limitent les possibilités de différenciation, tandis que les rôles liés à la coordination du soutien apparaissent peu clairement définis. Certains enseignants ont reconnu « ne pas toujours savoir comment faire » face à certains profils d'élèves, ce qui prouve l'instabilité vécue de leur rôle.

En ce qui concerne le **pôle expert**, le travail des professeurs CAPPEI apparaît également débordé par des tâches administratives. Une place majeure dans leur activité est donnée à la coordination, au suivi administratif et aux interactions avec les partenaires du soutien contribuant à la fragmentation constatée. Une enseignante CAPPEI a évoqué de ce fait « une multitude de tâches à gérer en parallèle » qui rendent difficile la stabilisation du cœur pédagogique de son activité.

L'analyse du travail réel a montré que l'activité des professionnels ne se réduisait pas à l'application de prescriptions institutionnelles. **L'organisation du soutien des élèves à BEP semble donc reposer sur des arbitrages permanents** et des formes d'engagement individuels variables se rapprochant du travail sur autrui décrit par Dubet, (2002), caractérisé par une forte dimension relationnelle, une incertitude des situations et une impossibilité de standardiser entièrement les pratiques, avec un engagement subjectif important des acteurs, souvent peu reconnus dans l'organisation institutionnelle.

Cette analyse du travail réel a mis en évidence que l'organisation du soutien ne se réduit pas à une architecture de dispositifs ou à une répartition formelle des rôles. Elle repose sur une activité concrète, construite dans l'interaction et dans l'incertitude, qui **contribue à produire une responsabilisation diffuse des acteurs et à renforcer la fragmentation du système (H3)**.

3.1.2 Une division du travail éducatif asymétrique et faiblement institutionnalisée

L'organisation du soutien aux élèves à BEP repose sur une répartition des tâches et des responsabilités qui ne peut être appréhendée uniquement à partir des cadres institutionnels. Elle invite à examiner la manière dont se structure concrètement la division du travail éducatif entre les différentes positions dans l'organisation.

Les données recueillies ont montré que cette division du travail est à la fois asymétrique et peu stabilisée. Les responsabilités sont apparues inégalement réparties, et les modalités d'organisation sont fortement variables selon les établissements. **Les acteurs des différents pôles ont décrit des situations marquées par l'absence de cadre structuré**, la prédominance de coordinations informelles et une superposition de dispositifs perçue comme un « **millefeuille** ».

Dans ces conditions, **la division du travail éducatif apparaît peu institutionnalisée**. Cette structuration a été analysée à partir des zones d'incertitude organisationnelle et de la répartition des responsabilités au sein des juridictions professionnelles.

3.1.2.1 Coordination, zones d'incertitude et flou organisationnel

L'analyse des modalités de coordination entre les acteurs du soutien a mis en évidence une **organisation du travail qui repose sur des ajustements construits dans l'action (H1)**. Cette configuration peut être éclairée par les travaux de Crozier et Friedberg (1977), qui permettent d'appréhender l'organisation comme le produit de relations entre acteurs.

Les données empiriques recueillies ont d'abord montré que la coordination s'effectue dans un contexte **marqué par d'importantes zones d'incertitude**, au sens de Crozier et Friedberg (1977), c'est-à-dire **des espaces où les règles d'action demeurent insuffisamment stabilisées**.

et laissent aux acteurs une marge d'interprétation (H3). Ces zones d'incertitude sont le symptôme de la faible lisibilité des professions du soutien (H4). Plusieurs témoignages d'AESH ou du pôle ordinaire ont souligné les difficultés d'accès aux documents de suivi ou aux consignes pédagogiques :

- « Difficile d'avoir accès au PPS ou au GEVASco³⁵ pour savoir quoi faire » ;
- « On court après les informations ».

Ces verbatims traduisent une situation dans laquelle les acteurs doivent reconstituer eux-mêmes les repères nécessaires à leur activité, faute de cadre partagé et suffisamment explicite.

Dans cette perspective, la circulation de l'information apparaît comme une ressource stratégique, distribuée de manière inégale entre les acteurs. Les professionnels les mieux informés que sont les experts qui constituent le pôle intégré aux collectifs de travail disposent d'une capacité accrue à orienter l'organisation concrète du soutien, tandis que les autres, en particulier les AESH, se trouvent plus fréquemment en position de dépendance. L'une d'elles a ainsi indiqué ;

- Être « rarement invitée aux réunions » et devoir « s'adapter en fonction de ce que les enseignants décident ».

La coordination du travail éducatif prend alors la forme d'un rapport de forces implicite autour de la maîtrise de l'information.

Les zones d'incertitude concernent également les modalités mêmes de la coopération. Plusieurs acteurs du pôle ordinaire, et de l'accompagnement ont évoqué l'absence de consignes claires et de cadre collectif stabilisé :

- « On ne sait pas toujours ce qu'on doit faire » ;
- « On fait au mieux sans cadre précis » ;
- « Chacun fait à sa sauce » ;
- « Il n'y a pas de concertation avec l'AESH ».

³⁵ Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation : constitue un document d'appui à l'évaluation des besoins de l'élève en situation de handicap et à la préparation des décisions relatives à son parcours scolaire. Il est utilisé lors des réunions d'équipe de suivi de la scolarisation, les ESS, puis transmis à la MDPH pour aider à l'évaluation des besoins et à l'élaboration ou au réexamen du PPS.

Ces formulations montrent que l'action collective ne repose pas toujours sur des règles partagées, mais sur des **ajustements individuels et des interprétations locales** du travail à accomplir. La coordination apparaît ainsi variable.

L'approche de Friedberg (1993) permet de prolonger cette analyse en mettant l'accent sur les formes concrètes de régulation du travail. L'organisation du soutien apparaît comme un système d'action dans lequel les acteurs rendent la coopération possible en développant des arrangements locaux. Les entretiens recueillis ont mis en évidence l'importance de ces régulations informelles. Le travail des AESH est notamment apparu dans certains contextes comme recomposé par une multitude d'éléments de régulation informelle les conduisant à reconstruire une coordination efficace :

- « L'équipe est soudée, on échange beaucoup, ça fonctionne bien ».

Dans d'autres contextes, au contraire, l'absence de repères communs conduit à des situations de désorganisation durable. La coordination n'est donc ni homogène, ni garantie par l'institution. Elle est produite dans les interactions entre les acteurs, selon des équilibres toujours situés.

Cette variabilité est apparue également dans les réponses au questionnaire, où plusieurs répondants ont souligné que :

- L'organisation « dépend de l'établissement » ;
- « Tout dépend de l'équipe pédagogique » ;
- Ou encore qu'elle [l'organisation] est « très aléatoire ».

Ces formulations ne renvoient pas seulement à des différences locales, elles témoignent d'un flou organisationnel plus global, révélateur d'une **faible institutionnalisation du système (H1)**.

Ce flou s'est manifesté dans la difficulté des acteurs à identifier et à catégoriser les composantes de l'organisation du soutien, comme en témoigne l'hétérogénéité des réponses au questionnaire, où des catégories pourtant proches ou identiques ont été mobilisées sans stabilisation :

- Par exemple : « IME » et « Ime » ;
- « Hôpital de *jour* » et « Hôpital de *joir* » ;

- « ULIS », « ULIS collège/Maternelle », « Ulis collège », « Ulis en primaire », « Ecole maternelle essentiellement sinon école primaire, collège et ulis », (Cf. Fig. 3, ci-dessous).

Les répondants y ont mobilisé des **références hétérogènes**, mêlant dispositifs pédagogiques, structures médico-sociales, fonctions professionnelles ou encore niveaux d'enseignement, sans distinction explicite entre ces différentes catégories. Cette hétérogénéité des réponses ne semble pas relever uniquement d'une imprécision individuelle, mais est un **autre élément de la faible lisibilité de l'organisation du soutien (H1)**. Elle traduit une complexité structurelle du système, dans laquelle les frontières entre les dispositifs, les acteurs et les espaces d'intervention apparaissent peu stabilisés.

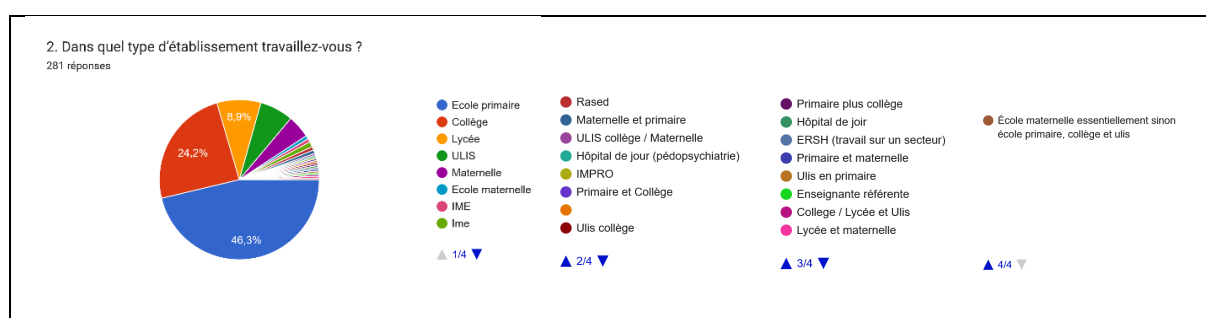


Fig. 3 : Réponses Q2 de Pratiques d'accompagnement dans l'école inclusive : regard des AESH et enseignants CAPPEI (Questionnaire en Annexe 1)

Source : création de l'autrice

Dans cette perspective, le flou organisationnel observé peut être compris comme un effet élargi des zones d'incertitude décrites par Crozier et Friedberg (1977). Face à l'absence de repères suffisamment institués, les acteurs ne restent pas passifs, ils développent des formes de régulation informelle permettant d'assurer la continuité du travail.

- Plusieurs réponses évoquent ainsi le « système D » ou la « bonne volonté des équipes », traduisant la nécessité de compenser les insuffisances du cadre prescrit par des pratiques situées.

Si ces ajustements permettent au système de fonctionner malgré son instabilité, ils en renforcent simultanément la variabilité entre contextes locaux et l'investissement différencié des acteurs.

Les zones d'incertitude observées ne concernent pas uniquement l'organisation du travail, mais affectent également la définition des juridictions professionnelles.

3.1.2.2 Répartition des responsabilités et juridictions professionnelles

Dans le prolongement du flou organisationnel précédemment mis en évidence, l'analyse de la division du travail éducatif conduit à interroger plus spécifiquement la répartition des responsabilités entre les acteurs du soutien. Si les données recueillies montrent que les tâches sont effectivement distribuées entre plusieurs pôles professionnels, elles révèlent également que cette répartition ne correspond pas à des frontières de compétences clairement stabilisées. D'après Abbott (1988), une telle situation peut être interprétée comme le signe de juridictions professionnelles instables.

Les matériaux empiriques ont en effet mis en évidence un décalage entre la distribution statutaire des responsabilités et leur prise en charge concrète dans les situations de travail (H3). Bien que formellement les rôles de chacun de ces trois types de positions professionnelles semblent définis, dans les faits, les frontières entre ces différents pôles d'activité apparaissent moins nettes. Une part importante du soutien quotidien est assurée par les AESH, tandis que les enseignants spécialisés occupent souvent une position d'interface entre plusieurs espaces professionnels, sans que l'étendue exacte de leur mandat soit toujours explicitement reconnue. Cette configuration produit une dissociation entre leur responsabilité statutaire, et le travail effectif qu'ils accomplissent. Cela impacte leur reconnaissance professionnelle.

Cette dissociation est apparue très nettement dans les **témoignages des AESH**. Plusieurs verbatims ont fait ressortir une implication forte dans l'accompagnement concret des élèves, combinée à une faible maîtrise des décisions qui orientent ce travail :

- L'une d'elles a évoqué « l'impression d'être une exécutante », chargée de mettre en œuvre des adaptations décidées par d'autres, tout en assumant, dans les faits, une part importante de l'accompagnement quotidien.
- Une autre a souligné devoir « s'adapter en fonction de ce que les enseignants décident ».

Ces formulations montrent que les AESH participent directement au soutien, mais sans disposer d'une juridiction clairement reconnue sur le contenu de leur accompagnement. Elles occupent donc une **position périphérique** au sens d'Hughes (1996), participant à l'activité éducative sans disposer d'un contrôle reconnu sur celle-ci.

Du côté du **pôle ordinaire**, les témoignages ont mis en évidence une responsabilité pédagogique officiellement maintenue, mais dont l'exercice concret est apparu plutôt fragilisé par l'absence de cadre défini concernant l'adaptation des pratiques d'enseignement. Comme l'a exprimé une enseignante :

- « Il n'y a pas vraiment d'organisation », ce qui implique de « se débrouiller » au quotidien pour ajuster les pratiques aux besoins des élèves.

Cette **absence de structuration explicite** contribue à brouiller les frontières entre conception de cours et décision pédagogique d'ajustement dans le cadre de l'inclusion (H3). Il en résulte une forme de décalage entre la centralité statutaire de l'enseignant et la réalité plus diffuse de la prise en charge du soutien aux élèves à BEP.

La position du **pôle expert CAPPEI** est apparue, elle aussi, traversée par cette instabilité des juridictions. Les données recueillies ont révélé que leur fonction demeurerait insuffisamment lisible pour les autres acteurs. Leur rôle semble **déborder l'intervention pédagogique spécialisée** au sens strict, pour inclure des tâches de médiation entre les acteurs, de suivi et de diffusion de l'information auprès des professionnels et des parents, et plus globalement d'organisation du travail collectif des équipes autour des élèves à BEP. Pourtant, cette extension des responsabilités ne s'accompagne pas toujours d'une reconnaissance pleinement stabilisée de leur domaine de compétence. L'expertise existe, mais sa juridiction reste partiellement floue dans l'espace professionnel ordinaire.

Selon Abbott (1988), une juridiction professionnelle ne se réduit pas à l'existence d'un statut. Un groupe professionnel doit être en mesure de revendiquer un domaine d'activité propre en vue de le stabiliser. Or, les données recueillies ont montré ici une configuration dans laquelle les responsabilités sont distribuées sans que les compétences légitimes de chacun soient réellement définies. Les frontières professionnelles ont l'ambivalente qualité d'être à la fois hiérarchisées et poreuses. La division du travail éducatif ne repose donc pas sur des juridictions nettement établies.

Cette situation contribue à produire des asymétries durables dans l'organisation du soutien (H2). Les AESH apparaissent subordonnées à des juridictions détenues par d'autres acteurs, tout en étant indispensables au fonctionnement quotidien du système.

L'analyse de la répartition des responsabilités montre que la division du travail éducatif en France ne peut être comprise comme une simple complémentarité fonctionnelle entre métiers. Elle renvoie à une **structuration inachevée des juridictions professionnelles**.

3.1.3 Une division morale du travail : hiérarchisation implicite et “sale boulot”

L'analyse de la division du travail éducatif ne peut se limiter à l'examen de la répartition fonctionnelle des tâches entre les acteurs. Elle implique également de s'intéresser à la manière dont ces tâches sont socialement hiérarchisées, valorisées ou, au contraire, invisibilisées au sein de l'organisation du soutien. Dans la perspective ouverte par Hughes (1996), toute division du travail s'accompagne d'une division morale, qui distingue implicitement des activités considérées comme légitimes de celles qui sont reléguées à des positions moins reconnues.

Les matériaux empiriques recueillis invitent ainsi à dépasser une lecture strictement organisationnelle du travail éducatif, pour en interroger **les dimensions symboliques** et sociales, en particulier les formes d'invisibilisation et de délégation qui traversent les pratiques professionnelles.

L'analyse qui suit s'attache ainsi à mettre en évidence les formes de hiérarchisation implicite du travail éducatif, les modalités différenciées d'invisibilisation des activités selon les positions professionnelles, ainsi que le rôle central des pratiques informelles dans le fonctionnement du système.

3.1.3.1 Une hiérarchisation implicite des tâches éducatives

L'analyse des matériaux empiriques a permis de mettre au jour une hiérarchisation implicite des tâches éducatives, qui ne se donne pas à voir dans les textes officiels, mais se révèle dans les pratiques quotidiennes et dans les relations de travail entre les acteurs. Cette hiérarchie ne s'exprime pas sous la forme de règles explicites, mais à travers des assignations différenciées, des attentes implicites et des formes de délégation qui contribuent à structurer les positions professionnelles.

Parmi les verbatims recueillis auprès des **AESH**, plusieurs d'entre eux ont décrit des **tâches périphériques confiées en dehors de tout cadre d'intervention** : réalisation de photocopies, surveillance d'élèves, gestion de groupes en autonomie ou encore prise en charge d'élèves sans consignes pédagogiques précises. Ce déplacement de certaines tâches ne relevant pas de l'accompagnement des élèves à BEP s'est révélé dans les verbatims de certaines AESH :

- Sentiment d'être utilisée « comme une AED » ;
- Devoir « faire ce qu'on [lui] demande », y compris lorsque cela ne relève pas de ses missions.

La position dans la division du travail est vécue comme une dévalorisation de leur fonction par l'extension informelle de leur activité vers des tâches moins légitimes. Les réponses ouvertes au questionnaire font apparaître un lexique dans lequel les AESH s'auto-discréditent en se qualifiant comme des « pions placés par-ci par-là », des « gardiens » ou encore comme un « pansement sur une hémorragie ». La récurrence de cette sémantique dans le corpus recueilli témoigne d'une convergence des perceptions individuelles vers l'idée d'une **structuration spontanée et implicite de la juridiction professionnelle**, produite dans l'action. Il s'agit donc d'un **processus de construction émergent et situé**, par lequel les AESH comblent, dans l'urgence de l'activité, les vides laissés par des prescriptions lacunaires. Dans d'autres cas, à l'inverse, les AESH se voient imposer des tâches sans pouvoir en discuter la pertinence, révélant une asymétrie dans les relations de travail (H2).

L'analyse des données recueillies a mis en évidence que toutes les tâches éducatives ne sont pas socialement équivalentes. Les activités liées à l'enseignement ordinaire demeurent les plus légitimes, tandis que les tâches d'accompagnement à l'inclusion tendent à être déléguées, moins visibles et moins reconnues. Cette différenciation relève de la valeur attachée au travail socialement attribué aux AESH. Elle contribue à structurer une distribution inégale de la reconnaissance professionnelle entre les pôles définis, tout en participant à une délégalation des tâches les moins valorisées sur le personnel plus fragile socialement (H3). Ce que montrent ici les témoignages rejoint la réflexion d'Everett Hughes (1996) sur le « sale boulot³⁶ ». Hughes a décrit que le fonctionnement ordinaire des organisations repose sur des tâches indispensables, mais socialement peu valorisées. Les AESH sont fréquemment

³⁶ *Dirty work*.

assignées à cette part de « sale boulot » du travail éducatif. On leur laisse souvent une autonomie de façade, tout en leur imposant des cadres qui les maintiennent dans une position subalterne. Les rôles se redessinent alors dans la pratique, au fil des besoins, sans toujours être clairement nommés ni reconnus.

Dans le prolongement de cette analyse, Payet (1997) montre que le travail éducatif repose largement sur des tâches invisibles, peu reconnues par l'institution, mais centrales pour son fonctionnement ordinaire. Les matériaux empiriques recueillis ont confirmé cette perspective. Cette distribution différenciée des tâches n'est pas sans rappeler d'autres configurations professionnelles dans lesquelles la délégation des activités les moins valorisées a contribué à structurer des segments distincts au sein d'un même champ d'activité³⁷.

Ainsi, la division du travail éducatif apparaît non seulement comme une répartition fonctionnelle des activités, mais comme une division morale, qui hiérarchise implicitement les tâches et les statuts, et contribue à invisibiliser une part essentielle du travail réalisé.

3.1.3.2 Un travail invisible et différencié selon les positions

L'invisibilisation du travail éducatif ne se réduit pas à une faible reconnaissance de certaines tâches. Les matériaux empiriques ont montré qu'elle traverse plus largement les relations professionnelles, les modalités de coordination et les formes de reconnaissance institutionnelle, affectant l'ensemble des acteurs de manière différenciée. Elle se manifeste ainsi à plusieurs niveaux : dans les interactions quotidiennes, dans les rapports hiérarchiques et dans l'inscription même des fonctions dans l'organisation du travail.

L'invisibilisation des **AESH** est apparue dans les relations ordinaires de travail. Plusieurs témoignages ont souligné une mise à l'écart implicite dans les interactions professionnelles :

- Absence de salutation par les enseignants ;
- Échanges directs entre l'enseignant et l'élève sans prise en compte de leur présence ;
- Non-participation aux discussions pédagogiques.

³⁷ Cette configuration a notamment été mise en évidence dans les travaux interactionnistes sur les professions, en particulier chez Hughes (1996), qui montre comment la délégation des tâches les moins valorisées — qualifiées de « *dirty work* » — peut conduire à une différenciation interne des groupes professionnels. Dans le champ hospitalier, cette logique a participé à la distinction entre infirmières et aides-soignantes, ces dernières prenant en charge une partie du travail relationnel et corporel moins reconnu. Cette répartition des tâches a progressivement contribué à la structuration de juridictions professionnelles distinctes (Abbott, 1988).

Cette invisibilisation relationnelle semble s'accompagner d'une forme de disqualification implicite, les AESH étant perçues comme des exécutantes sans compétence décisionnelle, alors même qu'elles disposent d'une connaissance fine des élèves. Certaines sont décrites comme un « œil dans la classe », tout en étant exclues des espaces où se prennent les décisions :

- « Les AESH sont au cœur de l'accompagnement de leurs élèves, souvent en train de courir après les informations » ;
- « Il y a peu ou pas de concertation avec l'AESH qui est la personne principale de l'accompagnement ».

Le corpus a également mis en exergue une invisibilisation par la mutualisation et la dispersion du travail :

- « Je suis AESH mutualisée en collège, j'ai l'impression de faire du tricotage » ;
- « On déshabille Pierre pour habiller Paul ».

Cette invisibilisation relationnelle se double d'une invisibilisation institutionnelle. L'entretien mené avec l'AESH a mis en évidence une absence de lien direct avec la hiérarchie statutaire dont elle relève. En effet, dans ce cas, l'entretien a révélé l'existence d'une dissociation entre hiérarchie statutaire et hiérarchie fonctionnelle. Les AESH dépendent officiellement du chef d'établissement, sous l'autorité du DASEN³⁸. Mais dans le travail concret, cette hiérarchie légale semble céder la place à une hiérarchie de fait, incarnée par la référente ULIS, qui devient l'instance quotidienne d'organisation, de régulation et parfois d'arbitrage. Cette dissociation produit une forme de dualité hiérarchique qui tend à brouiller les chaînes de responsabilité, et à rendre moins lisible la répartition des rôles, mais également laisser planer une incertitude sur le soutien qu'elles peuvent réellement attendre lorsqu'elles rencontrent des difficultés. On a donc ici une relation hiérarchique médiatisée sur le coordonnateur ULIS car il est responsable de l'organisation du suivi des élèves à BEP, mais implicitement promu autorité hiérarchique de fait des AESH. Ce décalage entre cadre statutaire et fonctionnement réel contribue à rendre la position hiérarchique peu lisible et à affaiblir la reconnaissance institutionnelle de ces professionnelles, mais également à étendre les responsabilités du pôle expert sans légitimité.

³⁸ Directeur académique des services de l'Éducation nationale, haut fonctionnaire de l'Éducation nationale en France, placé sous l'autorité du Recteur d'académie.

Du côté du **pôle expert**, l'invisibilisation se joue également sur le registre d'une reconnaissance incomplète. Les professeurs CAPPEI bénéficient d'une reconnaissance liée à leur expertise, mais l'étendue concrète de leurs missions demeure souvent mal identifiée dans les établissements que ce soit par leurs collègues professeurs, ou par les AESH, parfois par la Direction. Plusieurs éléments du corpus ont montré que certains enseignants ordinaires ne savent pas toujours ce que recouvrent les dispositifs spécialisés, ni quelle est précisément la place des CAPPEI dans l'accompagnement des élèves. Cette relative invisibilisation renvoie à une intégration limitée dans les espaces ordinaires de travail collectif. Les CAPPEI sont peu présents dans les conseils de classe ou les conseils d'administration, ce qui limite d'autant la visibilité concrète de leur action. Ce décalage réduit la portée de leur rôle et entretient leur mise à l'écart relative.

Pour les enseignants **du pôle ordinaire**, une partie de leur travail reste également invisible. Le travail d'adaptation réalisé pour rendre les apprentissages plus accessibles aux élèves à BEP est rarement reconnu comme un travail à part entière car il repose le plus souvent sur des initiatives individuelles et n'est pas inscrit dans des prescriptions professionnelles liées à l'inclusion. L'inclusion apparaît dès lors comme une exigence reléguée au plan secondaire dans un métier d'abord structuré par les exigences de transmission disciplinaire.

Au terme de cette analyse, **l'invisibilisation** apparaît comme une dimension transversale de la division du travail éducatif. Elle ne touche pas tous les professionnels de la même façon, mais elle **produit une reconnaissance inégale des métiers (H2)**. Pour autant, ce travail peu visible ne saurait être considéré comme marginal, il constitue en fait une composante essentielle du fonctionnement ordinaire de l'institution, en assurant la continuité effective du service public d'éducation.

3.1.3.3 Une organisation reposant sur du "sale boulot" diffus et sur les individus

Les traitements lexicaux réalisés ci-dessous à partir du corpus ne visent pas à illustrer les résultats précédents, mais à en éprouver la robustesse de la démonstration. L'objectivation de la structuration des discours a permis de vérifier si les régularités mises en évidence à partir des entretiens relevaient de situations isolées ou d'une configuration plus générale.

L'analyse par classification hiérarchique descendante a fait apparaître une structuration particulièrement nette du corpus en deux ensembles principaux (cf. : Fig. 4 ci-dessous). Cette dichotomie de registres discursifs a fait émerger un **pôle organisationnel** du soutien (*flou, manque de moyens, et variabilité*) et ses effets directs sur l'expérience du travail des acteurs dans un **pôle expérientiel** (*dévalorisation, invisibilisation et souffrance*).

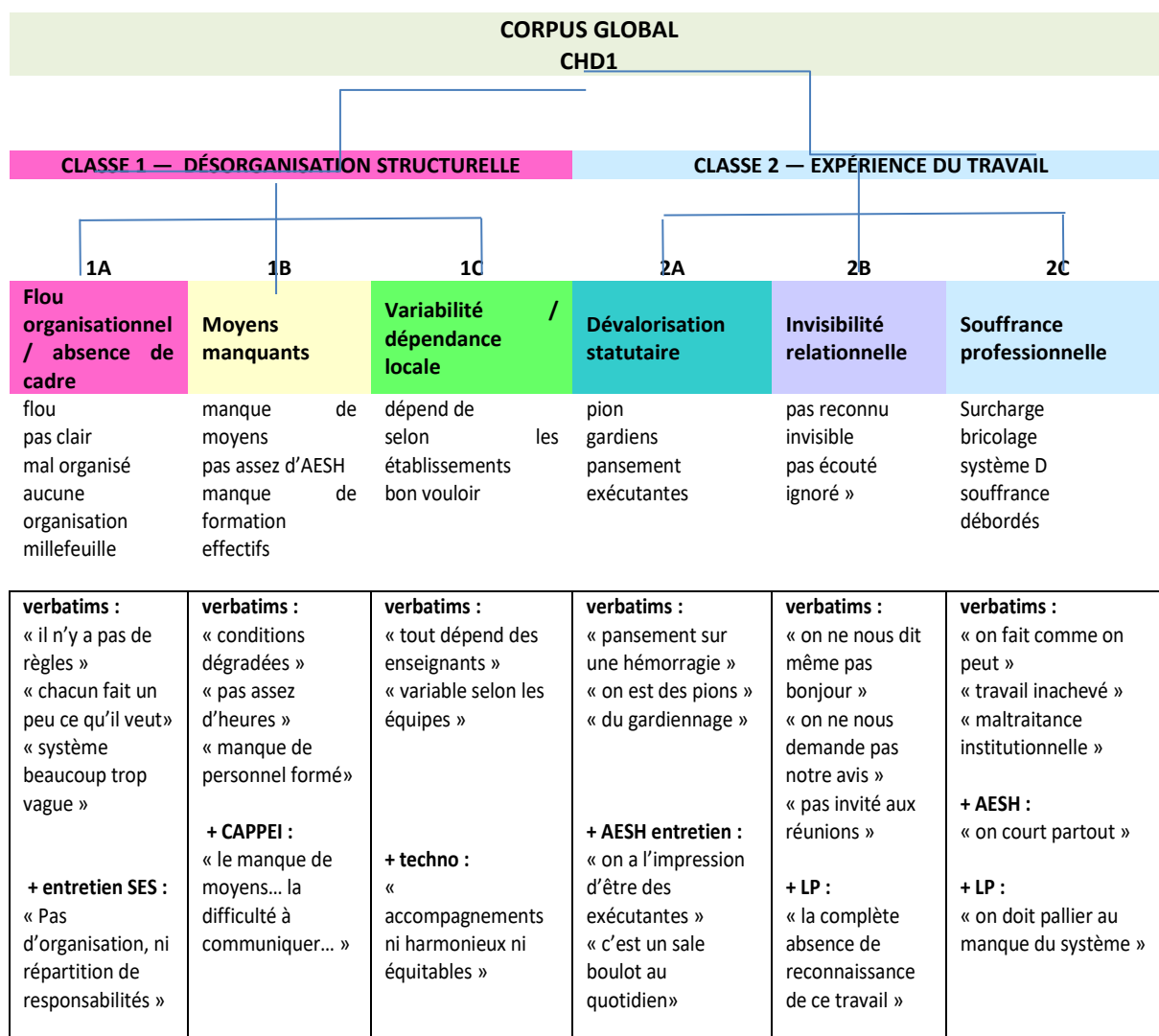


Fig. 4 : Dendrogramme - classification hiérarchique descendante d'après IRaMuTeQ
Source : création de l'autrice

On a constaté que le premier ensemble lexical regroupait des termes tels que « flou », « pas clair », « mal organisé », « manque », « moyens », « dépend (dépendance) », « bon vouloir ». Pris isolément, ces mots auraient pu renvoyer à une critique classique des politiques publiques. Mais leur cooccurrence et leur fréquence ont semblé indiquer autre chose, un

système dans lequel les règles ne constituent pas le principe organisateur principal de l'action. L'insuffisance de stabilisation institutionnelle est donc confortée par cette étude (H1).

Le second ensemble lexical, centré sur des termes comme « pion », « gardiens », « pansement », « pas reconnu », « invisibles », « souffrance », « débordés », s'est rapproché de l'analyse selon laquelle l'expérience du travail est marquée par la dévalorisation et l'invisibilisation. Ce qui est intéressant avec l'examen de la classification hiérarchique descendante, c'est que ces termes n'ont pas seulement décrit des conditions de travail difficiles, mais la manière dont les acteurs interprètent eux-mêmes leur place dans le système. On a donc la référence à une surcharge ponctuelle de la tâche, mais également une perception du rôle subalterne et peu légitime.

Le dendrogramme n'a pas seulement mis en évidence la coexistence de deux registres, mais a révélé leur dépendance en montrant que la faible structuration de l'organisation se traduit par un travail invisible, dévalorisé et reporté sur les individus. Pour renforcer la démonstration, on a remarqué que le dendrogramme distinguait deux ensembles de discours, alors que le nuage de mots a montré que le centre de gravité lexical du corpus se situait principalement du côté de la désorganisation structurelle (cf. : Fig. 5 ci-dessous).



Fig. 5 : Nuage de mots issu des réponses ouvertes
Source : création de l'auteur

Interprétation : fréquence des termes «manque», « dépendance », «bricolage », « difficile » suggère un environnement faiblement structuré dont les insuffisances sont compensées par des ajustements individuels.

Cette prédominance lexicale a permis de reformuler les résultats empiriques. Elle implique que, pour les répondants, les difficultés du soutien ne sont pas d'abord perçues comme des problèmes individuels ou relationnels, donc elle a permis de **confirmer l'insuffisance du fonctionnement institutionnel qui dépend largement des ressources des établissements et de l'engagement des professionnels (H1)**. L'expérience du travail dégradé, mise en évidence

dans l'autre versant du corpus, est apparue comme la traduction pratique de cette **faiblesse organisationnelle (H3)**. En définitive, les régularités lexicales qui ont été observées ne renvoient pas seulement à une critique de l'organisation, mais à une transformation plus profonde de son principe de fonctionnement. Les références au « bricolage » ou au « système D » semblent avoir **fait glisser l'ajustement marginal des pratiques vers une règle de fonctionnement habituel**. L'organisation ne structure plus l'action, elle semble en avoir délégué les conditions d'existence aux acteurs, car le « sale boulot » apparaît moins comme une tâche déléguée à certains groupes que comme un mode de régulation diffus révélant l'incapacité de l'organisation à stabiliser durablement la répartition des responsabilités.

C'est en ce point que l'analyse empirique prolonge et déplace les apports de Hughes (1996) et de Payet (1997). Là où Hughes met en évidence la relégation de certaines tâches, et où Payet insiste sur leur invisibilisation dans le travail éducatif, les résultats montrent ici que ces tâches ne sont pas simplement dissimulées ou déplacées, elles deviennent indissociables du fonctionnement ordinaire du système. Autrement dit, le « sale boulot » n'est pas seulement ce que l'organisation relègue, mais ce sur quoi elle repose.

Ce glissement a des implications majeures. Il ne s'agit plus seulement d'une division morale du travail, mais d'une redistribution implicite de la charge organisationnelle elle-même. **Les tâches les moins stabilisées sont celles à travers lesquelles le système continue de fonctionner. En ce sens, l'organisation ne se contente pas de produire des inégalités de reconnaissance (H2), elle transfère aux acteurs la responsabilité effective de sa cohérence (H3), dans un cadre où ses propres principes restent partiellement indéterminés (H1).**

Ainsi, ce qu'a mis au jour l'analyse n'est pas seulement une division du travail éducatif inégalement distribuée, mais un déplacement du lieu même de l'organisation : celle-ci ne réside plus prioritairement dans ses dispositifs, mais dans l'activité des acteurs chargés de faire tenir ce qu'elle ne parvient pas à stabiliser.

L'analyse a mis en évidence une division du travail éducatif qui ne se réduisait pas à une répartition des tâches, mais qui a organisé une dissociation durable entre responsabilités formelles et travail effectif. Cette dissociation a mis en exergue l'asymétrie des positions

professionnelles reléguant les dimensions les plus relationnelles, les plus incertaines et les plus coûteuses du travail éducatif hors des cadres visibles de l'organisation.

Ces caractéristiques ne relèvent pas d'un défaut ponctuel du système, mais d'un mode de fonctionnement. Le soutien est apparu faiblement institué dans ses principes, ce qui conduit à en reporter la cohérence sur les acteurs eux-mêmes. Loin d'être des anomalies, ces écarts incarnent l'expression ordinaire d'une organisation qui ne stabilise ni ses règles, ni ses responsabilités.

Dans cette perspective, la fragmentation observée ne constitue pas seulement un état du système, mais l'un de ses ressorts. L'école inclusive française apparaît alors moins comme un ordre institutionnel stabilisé que comme un équilibre précaire, rendu possible par l'engagement ordinaire de ceux qui en assurent, au quotidien, la tenue.

3.2 Validation empirique des hypothèses par les données quantitatives

L'analyse quantitative ne vise pas ici à se substituer à l'analyse qualitative, mais à en mettre à l'épreuve les principales tendances. Le questionnaire administré auprès des AESH et des enseignants spécialisés titulaires du CAPPEI a recueilli 281 réponses exploitables. Il ne prétend pas produire une représentation exhaustive du système, mais permet d'objectiver plusieurs dimensions déjà apparues dans les matériaux qualitatifs, notamment le flou des rôles, la fragmentation du soutien, l'insuffisance de la formation et la cohérence relative de l'organisation. L'exploitation statistique repose principalement sur des tris à plat, des tris croisés selon la profession, et, lorsque cela s'avère pertinent, sur quelques rapprochements d'items permettant d'éclairer les hypothèses du modèle de recherche.

Cette articulation entre approches qualitative et quantitative s'inscrit dans la logique de complémentarité des données de Creswell & Plano Clark (2017).

3.2.1 Une cohérence locale relative dans un système largement perçu comme fragmenté

L'hypothèse H1 postule que plus les professions du soutien sont institutionnalisées, plus l'organisation de l'accompagnement tend à être perçue comme cohérente. Les résultats

quantitatifs n'ont toutefois pas conduit à l'image d'un système français fortement stabilisé. Ils ont fait apparaître un paradoxe plus intéressant. D'un côté, les répondants ont porté sur leur environnement local de travail une appréciation globalement plutôt positive (63,7%). De l'autre, ils ont jugé très majoritairement le système dans son ensemble comme peu structuré ou fragmenté (81,1%). **La cohérence perçue du soutien** ne semble donc pas renvoyer d'abord à une institutionnalisation robuste du système, mais à des formes plus locales d'ajustement et d'organisation.

Le tableau ci-dessous met nettement en évidence cet écart. L'organisation du soutien, les rôles des professionnels, la coordination entre acteurs et l'accompagnement des élèves à BEP ont tous recueillis une majorité de jugements positifs. En revanche, le système français d'accompagnement est jugé positivement par moins d'un répondant sur cinq (18,9%), tandis que plus de quatre répondants sur cinq l'ont perçu négativement (81,1%).

Tableau 6 : Perception de la cohérence locale du soutien et du degré de structuration du système français

Indicateur	Perception positive	Perception négative
Organisation du soutien	63,7 %	36,3 %
Rôles des professionnels	71,0 %	29,0 %
Coordination	60,0 %	40,0 %
Accompagnement	70,5 %	29,5 %
Système français	18,9 %	81,1 %

Source : création de l'autrice

La figure ci-dessous présente ces données sous forme d'histogramme ce qui donne un aperçu visuel beaucoup plus net de cet écart.

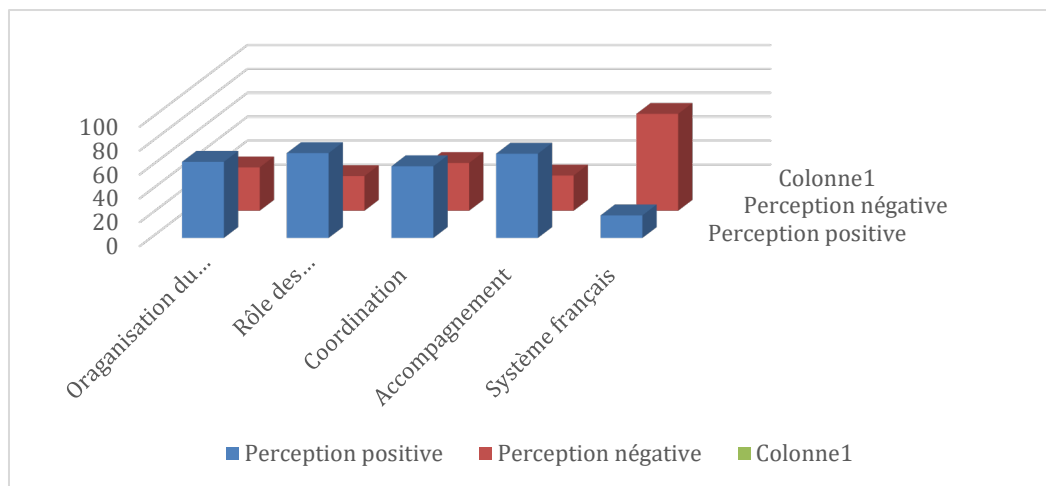


Fig.6 : Perception globale de cohérence organisationnelle

Source : création de l'autrice

Ce premier résultat est important. Il montre que la cohérence du soutien, telle qu'elle est perçue par les professionnels, ne se confond pas avec un jugement positif porté sur le système français dans son ensemble. Alors que les quatre premiers critères ont recueilli majoritairement des jugements plutôt positifs, le système d'accompagnement est, quant à lui, très largement perçu comme fragmenté. Autrement dit, ce décalage confirme l'analyse qualitative précédente en ce que la cohérence du soutien n'est pas attribuée à une architecture nationale fortement stabilisée, mais davantage à des arrangements locaux qui permettent de rendre l'accompagnement relativement opérant dans certains contextes. La cohérence perçue réside dans l'appropriation professionnelle des dispositifs par les acteurs.

Il fallait encore comprendre les raisons de ce décalage identifié. Les données montrent que la perception de la cohérence de l'organisation varie étroitement selon la manière dont les acteurs évaluent les trois dimensions suivantes :

- **La lisibilité du cadre** : Plus l'organisation est perçue comme claire, plus l'accompagnement est jugé cohérent. **88,7 %** des répondants évaluent positivement la cohérence du soutien lorsque l'organisation est dite claire, contre **37,6 %** lorsqu'elle est jugée confuse ;
- **La clarté de la répartition des rôles** : plus la répartition des rôles est perçue comme claire, plus l'accompagnement paraît cohérent (**82,3 %** contre **40,7 %** lorsque les rôles sont jugés flous) ;

- **Et la qualité de la coordination** : plus la coordination est jugée efficace, plus la cohérence du soutien est reconnue (**84,5 %** contre **49,1 %** lorsqu'elle est perçue comme peu efficace).

Autrement dit, la cohérence du soutien semble étroitement dépendre de la stabilité des repères organisationnels.

Tableau 7 : Part des répondants jugeant l'accompagnement cohérent selon la clarté de l'organisation, des rôles et de la coordination

Cohérence perçue	Clair/ Efficace	Confus (flous)/Peu efficace
Organisation	88,7	37,6
Rôles	82,3	40,7
Coordination	84,5	49,1

Source : création de l'autrice

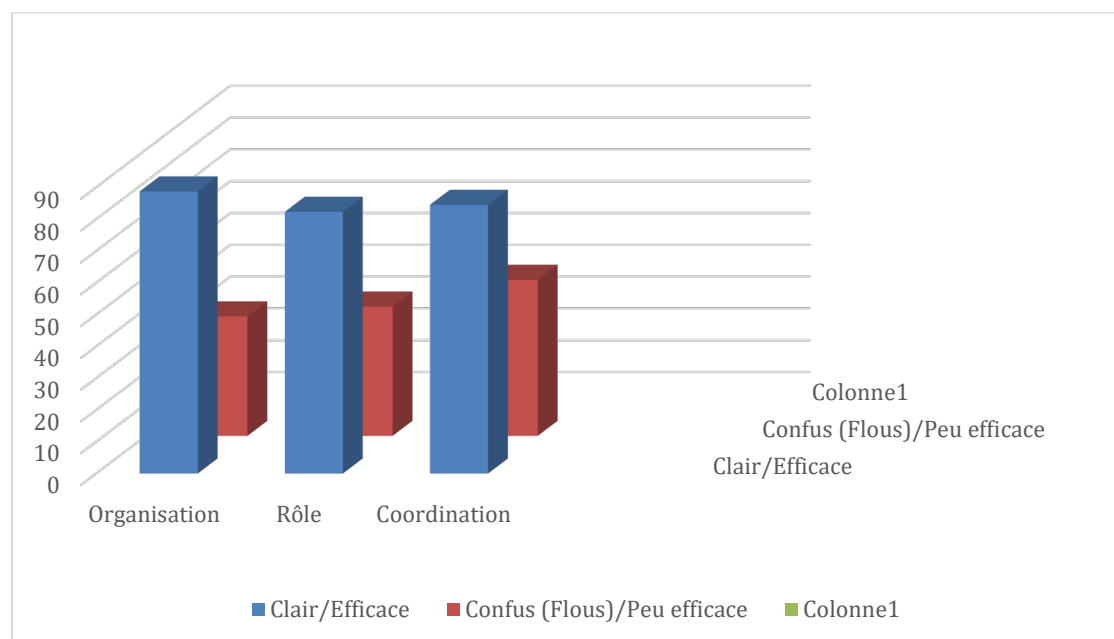


Fig. 7 : Part des répondants jugeant l'accompagnement cohérent selon la clarté de l'organisation, des rôles et de la coordination

Source : création de l'autrice

Ces résultats confirment donc que la cohérence perçue varie selon la manière dont les professionnels ont évalué l'organisation concrète du travail. Plus l'organisation paraît claire, plus les rôles semblent définis et plus la coordination est jugée efficace, plus l'accompagnement est perçu comme cohérent. **H1 se trouve ainsi confirmée par les données.** Mais cette validation reste critique. La cohérence repérée n'apparaît pas comme le produit homogène d'un système institutionnel bien établi. Elle semble plutôt dépendre de la

stabilisation des configurations locales, dans lesquelles les acteurs ont dit parvenir à produire de l'ordre malgré les fragilités du cadre général.

Il fallait enfin vérifier si ce diagnostic dépendait de la **position occupée dans l'organisation du travail éducatif**, c'est-à-dire vérifier si ces tendances présentent une différence majeure parmi les réponses des AESH et des CAPPEI. La comparaison des réponses montre que les AESH et les enseignants spécialisés titulaires du CAPPEI partagent sur de nombreux points une même perception du fonctionnement quotidien du soutien. Autrement dit, leur expérience de terrain les conduit à formuler des constats assez proches, et les différences observées sur les indicateurs les plus locaux restent limitées. En revanche, lorsqu'il s'agit d'évaluer le système français dans sa globalité, le décalage entre les deux groupes devient un peu plus visible (une différence de 14,4 points de pourcentage ; Cf. tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8 : Comparaison AESH / CAPPEI sur les indicateurs locaux et sur le jugement porté sur le système français

Indicateur	AESH perception positive	AESH perception négative	CAPPEI perception positive	CAPPEI perception négative	Écart positif CAPPEI/AESH
Organisation du soutien	66,7 %	33,3 %	54,9 %	45,1 %	-11,8 pts
Rôles des professionnels	70,7 %	29,3 %	71,8 %	28,2 %	+1,1 pt
Coordination entre professionnels	61,2 %	38,8 %	56,3 %	43,7 %	-4,9 pts
Accompagnement des élèves à BEP	70,0 %	30,0 %	71,8 %	28,2 %	+1,8 pt
Système français d'accompagnement	15,2 %	84,8 %	29,6 %	70,4 %	+14,4 pts

Lecture : les écarts entre AESH et CAPPEI restent limités sur les indicateurs locaux, mais deviennent plus nets lorsqu'il s'agit d'évaluer le système français dans son ensemble. Les AESH sont plus nombreuses à le juger peu structuré ou fragmenté, tandis que les CAPPEI sont un peu plus enclins à lui reconnaître une structuration relative.

Source : Élaboration de l'autrice à partir du questionnaire France AESH/CAPPEI (n = 281).

Les écarts entre AESH et CAPPEI demeurent globalement limités sur les indicateurs locaux. La figure 8 suivante le montre nettement :

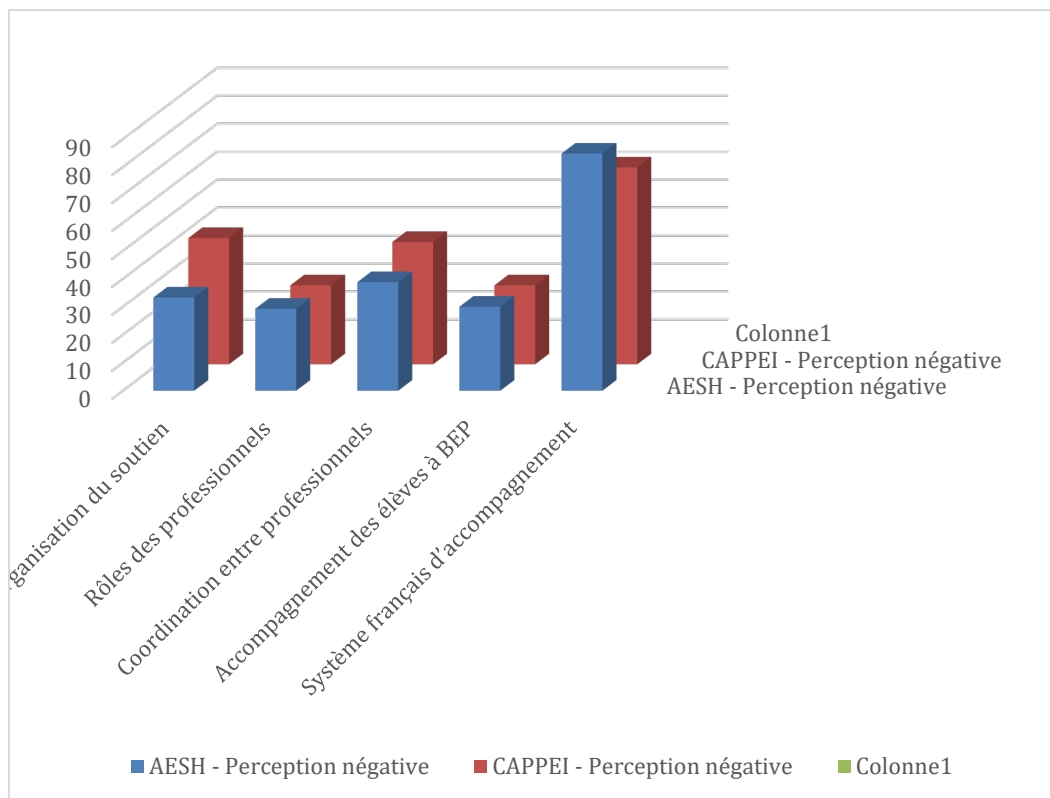


Fig. 8 : Perceptions négatives des AESH et des CAPPEI sur les principaux indicateurs du soutien

Source : création de l'auteurice

La comparaison ne fait pas apparaître deux lectures opposées du soutien. Elle montre plutôt une forte proximité des perceptions, en particulier sur le local. Si les AESH ont exprimé un jugement un peu plus sévère sur le système français, la tendance dominante reste bien celle d'une **convergence entre groupes** plutôt que d'une opposition nette. Cet infléchissement plus critique peut toutefois être mis en relation avec leur position statutaire plus fragile, avec la faiblesse de leur reconnaissance institutionnelle et avec les revendications récurrentes actuelles qui entourent leur professionnalisation. La perception du système ne dépend donc pas seulement des dispositifs observés, mais aussi de la place occupée dans la division du travail éducatif et du degré de reconnaissance attaché à cette position.

H1 semble donc globalement confirmée, mais sans conduire à un constat pleinement positif.

Les résultats montrent clairement que la cohérence perçue du soutien dépend de l'existence de conditions organisationnelles concrètes : un cadre lisible, des rôles stabilisés et une coordination jugée efficace. Lorsque ces éléments sont réunis, le soutien apparaît effectivement plus cohérent. Toutefois, cette cohérence semble surtout s'observer à l'échelle locale de leurs établissements, là où les acteurs parviennent à faire fonctionner l'organisation

malgré ses fragilités. À l'échelle du système national, la perception dominante reste celle d'un ensemble peu structuré et fragmenté. Ce constat suggère que la présence de dispositifs institutionnels ne suffit pas pour produire des effets organisationnels solides.

3.2.2 Une légitimité professionnelle inégalement soutenue par la formation

L'hypothèse H2 suppose qu'une formation spécialisée, longue et structurée tend à soutenir la légitimité professionnelle des acteurs du soutien. Le questionnaire ne mesurant pas directement cette légitimité, son analyse repose ici sur plusieurs indicateurs indirects, à savoir le sentiment d'être suffisamment formé, le jugement porté sur l'adéquation de la formation actuelle, la clarté perçue des missions et la place reconnue dans la décision pédagogique. Les résultats font apparaître une dissymétrie très nette entre AESH et CAPPEI. Cette dissymétrie ne tient pas seulement à l'existence ou non d'une formation spécifique, mais surtout à son volume, à son degré de spécialisation et à ses effets sur le sentiment de préparation.

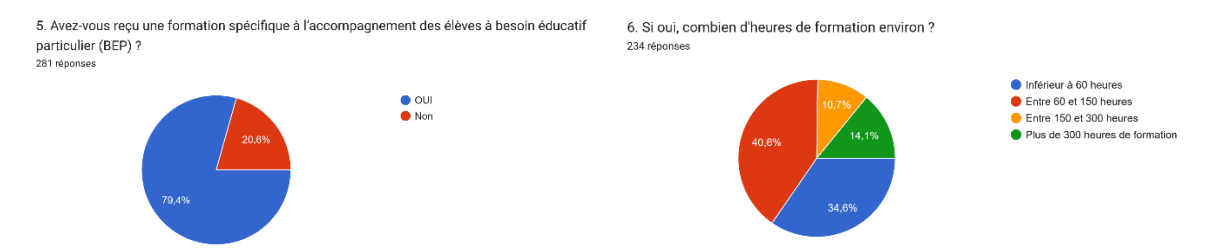


Fig. 9 : Réponses aux questions 5 et 6 du questionnaire AESH/CAPPEI
Source : création de l'autrice

Tableau 9 : Une spécialisation de la formation très inégale entre AESH et CAPPEI

Volume de formation	AESH	CAPPEI
Inférieur à 60 h	38,6 %	11,5 %
Entre 60 et 150 h	48,6 %	11,5 %
Entre 150 et 300 h	0,6 %	39,3 %
Plus de 300 h	5,8 %	37,7 %

Source : création de l'autrice

Le premier constat met en lumière une différence importante dans la manière dont les **parcours de formation** sont construits. Les deux groupes déclarent avoir bénéficié d’une formation spécifique. Cependant, il apparaît un écart marqué en termes de volume de formation : les AESH disent majoritairement avoir bénéficié de formations courtes, **inférieures à 150 heures (48,6%)**, tandis que les enseignants spécialisés titulaires du CAPPEI ont davantage suivi des parcours longs, **entre 150 et plus de 300 heures (39,3%)**. L’écart ne porte donc pas principalement sur l’accès formel à une formation, mais sur sa durée.

Le tableau suivant met en évidence un **écart très net entre AESH et CAPPEI dans le rapport à la formation**. Sur les deux indicateurs retenus, le **sentiment d’être suffisamment formé** oppose fortement les deux groupes : seuls **48,5 %** des AESH se disent suffisamment formés, contre **90,1 %** des CAPPEI. Autrement dit, chez les AESH, le sentiment d’être insuffisamment formés domine, contrairement aux CAPPEI qui s’estiment majoritairement bien formés.

La différence est encore plus marquée lorsqu’il s’agit de juger si la **formation actuelle est adaptée**. Seules **25,5 %** des AESH en donnent une appréciation positive, contre **75,7 %** des CAPPEI. À l’inverse, près de **trois AESH sur quatre** jugent leur formation inadaptée. Ce résultat montre que la question ne porte pas seulement sur le volume ou l’existence d’une formation, mais sur sa capacité à répondre réellement aux exigences du travail.

Tableau 10 : Sentiment de préparation et jugement sur la formation selon la profession

Indicateur	AESH – positif	AESH – négatif	CAPPEI – positif	CAPPEI – négatif
Suffisamment formé	48,5 %	51,4 %	90,1 %	9,9 %
Formation actuelle adaptée	25,5 %	74,5 %	75,7 %	24,3 %

Source : création de l’auteurice

Dans le tableau suivant, on explore la **stabilisation du rôle des AESH dans l’organisation du soutien**.

Le premier indicateur, relatif à la **clarté des missions des AESH**, montre que cette clarification reste incomplète. Seules **42,9 %** des AESH jugent leurs missions claires, contre **57,1 %** qui en ont une perception négative. Même chez les CAPPEI, la perception reste partagée : **50,7 %**

jugent les missions claires, contre **49,3 %** qui ne les jugent pas clairement définies. Autrement dit, aucun des deux groupes ne décrit un rôle pleinement stabilisé. Cela suggère que les contours des missions des AESH restent encore incertains, y compris pour les professionnels les plus proches du soutien spécialisé.

Le second indicateur, relatif à la **participation des AESH aux décisions pédagogiques**, donne une image plus nuancée. Du point de vue des AESH elles-mêmes, **55,2 %** déclarent participer souvent ou parfois à ces décisions, contre **44,8 %** rarement ou jamais. Cela montre qu'elles ne sont pas totalement tenues à l'écart. Toutefois, cette participation reste loin d'être unanime. Le regard des CAPPEI est d'ailleurs plus réservé : seuls **38,0 %** considèrent positivement cette participation, contre **62,0 %** qui en ont une perception négative. Ce décalage entre les deux groupes peut suggérer que la place des AESH dans les décisions pédagogiques demeure variable selon les contextes, et peut-être plus informelle ou ponctuelle que réellement stabilisée.

Tableau 11 : Une reconnaissance du rôle des AESH encore partiellement stabilisée

Indicateur	AESH – positif	AESH – négatif	CAPPEI – positif	CAPPEI – négatif
Missions des AESH claires	42,9 %	57,1 %	50,7 %	49,3 %
Participation aux décisions pédagogiques*	55,2 %	44,8 %	38,0 %	62,0 %

* positif = souvent/parfois ; négatif = rarement/jamais

Source : création de l'autrice

Pris ensemble, ces deux tableaux montrent que les AESH occupent une position marquée par une double fragilité. D'un côté, elles apparaissent **moins soutenues par la formation** que les CAPPEI ; de l'autre, leur **rôle reste moins clairement stabilisé** dans l'organisation du soutien. Donc, plus le sentiment d'être préparé est élevé et plus le rôle paraît stabilisé, et inversement, une formation plus courte ou jugée inadéquate fragilise à la fois l'assurance professionnelle et la lisibilité des missions.

L'hypothèse **H2 semble donc plutôt vérifiée**. Toutefois, la faiblesse relative de la professionnalisation des AESH continue de fragiliser leur reconnaissance, tandis que la spécialisation plus longue des CAPPEI soutient beaucoup plus nettement la stabilité du rôle.

3.2.3 Une responsabilité diffuse dans un système qui délègue sans stabiliser les rôles

L'hypothèse H3 suppose que, lorsque la structuration institutionnelle du soutien est faible et la formation des acteurs hétérogène, l'accompagnement tend à reposer sur une **responsabilisation diffuse** des professionnels. Les résultats quantitatifs soutiennent fortement cette hypothèse. Ils montrent que la fragmentation du système ne se manifeste pas seulement dans l'architecture des dispositifs, mais dans une dissociation plus concrète entre responsabilité officielle, travail effectivement accompli et reconnaissance des fonctions exercées.

Le premier résultat tient à l'écart entre ce que les répondants désignent comme responsabilité officielle de l'accompagnement et ce qu'ils identifient comme sa mise en œuvre effective. Lorsqu'ils sont interrogés sur l'acteur censé porter officiellement la responsabilité de l'accompagnement, les répondants citent d'abord l'équipe éducative (**47,7 %**) puis les enseignants (**28,5 %**). Les AESH n'apparaissent alors qu'à la marge (**4,6 %**). En revanche, lorsqu'il s'agit d'identifier l'acteur qui assure le plus souvent la mise en œuvre effective de l'accompagnement, ce sont d'abord les AESH qui sont désignées (**43,4 %**), loin devant les enseignants spécialisés (**19,6 %**), les enseignants (**16,7 %**) et l'équipe éducative (**13,5 %**). L'écart est net. Le système attribue officiellement la responsabilité à des collectifs ou à des professionnels plus légitimes, mais il repose très largement, dans sa mise en œuvre concrète, sur les AESH.

Tableau 12 : Une dissociation nette entre responsabilité officielle et mise en œuvre effective de l'accompagnement

Acteur désigné	Responsabilité officielle	Mise en œuvre effective
Équipe éducative	47,7 %	13,5 %
Enseignants	28,5 %	16,7 %
Enseignants spécialisés	11,4 %	19,6 %
AESH	4,6 %	43,4 %
Difficile à dire	7,8 %	6,8 %

Source : création de l'autrice

L'histogramme suivant permet de visualiser cette dissociation et la prépondérance des AESH sur la mise en œuvre effective de l'accompagnement.

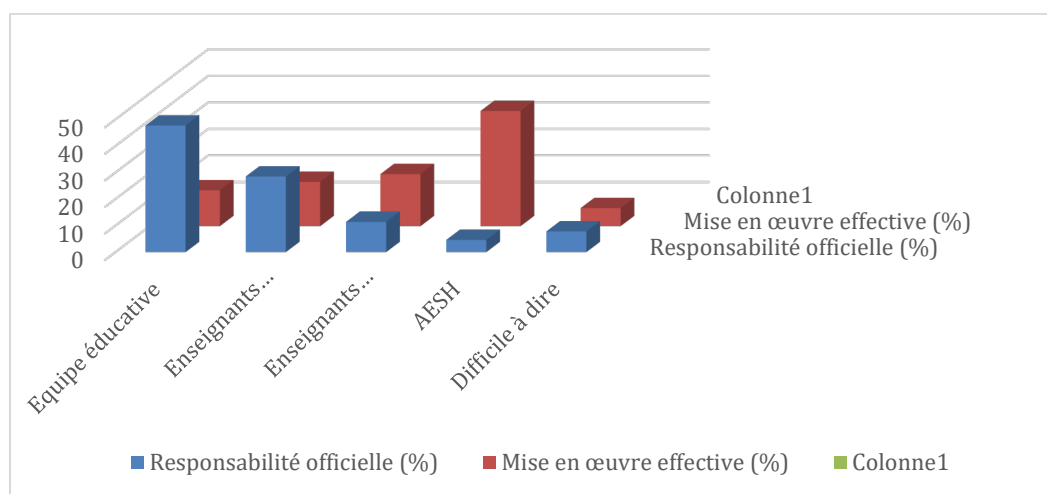


Fig. 10 : Visualisation de la dissociation entre responsabilité et mise en œuvre effective
Source : création de l'autrice

Cette dissociation constitue un résultat important. Elle indique que le soutien ne repose pas sur une répartition claire et stabilisée des responsabilités, mais sur un décalage entre prescription et réalité. L'accompagnement est officiellement pensé comme une responsabilité collective ou pédagogique, mais il est concrètement assuré, en premier lieu, par des professionnelles dont la place reste statutairement plus fragile. Le système ne se contente donc pas de répartir les tâches. Il distribue aussi de manière inégale la légitimité associée à leur exercice.

Ce décalage ne se limite pas à une observation théorique, il se traduit concrètement dans l'expérience de travail des professionnels. Interrogés sur le fait d'avoir déjà eu le sentiment de prendre en charge des tâches qui ne relevaient pas clairement de leur rôle, **87,5 %** déclarent que cela leur arrive souvent ou parfois. Ce résultat montre que le phénomène ne peut pas être considéré comme marginal. Il constitue une dimension ordinaire du fonctionnement du soutien. La tendance est encore plus marquée chez les **AESH**, dont **88,6 %** font état de tâches hors rôle, contre **84,5 %** des **CAPPEI**. Si l'écart entre les deux groupes reste relativement limité, il confirme néanmoins un constat commun : les frontières entre les deux rôles ne sont pas stabilisées.

Tableau 13 : Répartition des réponses à la question « tâches hors rôle » selon le groupe professionnel

Réponse à la question « Avez-vous déjà eu le sentiment d'assumer des tâches qui ne relevaient pas clairement de votre rôle ? »	AESH (n = 210)	CAPPEI (n = 71)	Ensemble (n = 281)
Souvent	111 (52,9 %)	24 (33,8 %)	135 (48,0 %)
Parfois	75 (35,7 %)	36 (50,7 %)	111 (39,5 %)
Rarement	19 (9,0 %)	8 (11,3 %)	27 (9,6 %)
Jamais	5 (2,4 %)	3 (4,2 %)	8 (2,8 %)
Souvent + Parfois	186 (88,6 %)	60 (84,5 %)	246 (87,5 %)

Source : création de l'auteurice

La fragmentation du système prend donc aussi la forme d'un brouillage des frontières professionnelles. Ce brouillage ne concerne pas seulement la distribution des tâches, mais la définition même des missions. Lorsqu'ils sont interrogés sur la clarté des missions des AESH, près d'un répondant sur deux rattache encore celles-ci au registre du flou. Plus encore, le lien entre fragmentation et flou des missions apparaît clairement dans les données : parmi les répondants qui jugent le système français plutôt ou très structuré, seuls **15,1 %** considèrent les missions des AESH comme floues ; cette proportion monte à **49,1 %** chez ceux qui jugent le système peu structuré ou fragmenté. Le brouillage des missions ne relève donc pas d'une difficulté isolée. Il s'inscrit dans une perception plus générale d'un système faiblement stabilisé.

Tableau 14 : Le flou des missions des AESH augmente fortement lorsque le système est perçu comme fragmenté

Perception du système français	Missions des AESH perçues comme claires	Missions des AESH perçues comme floues
Système plutôt ou très structuré	84,9 %	15,1 %
Système peu structuré ou fragmenté	50,9 %	49,1 %

Source : création de l'auteurice

Le troisième résultat concerne le **poids spécifique des AESH dans le fonctionnement réel du soutien**. Sur l'ensemble du corpus, **62,0 %** des répondants estiment que le système actuel repose trop sur les AESH. Cette perception est particulièrement forte chez les AESH elles-mêmes (**68,3 %**), mais elle reste élevée chez les CAPPEI (**43,7 %**). Ici encore, les deux groupes

ne produisent pas une lecture opposée, mais convergent vers une même idée : les AESH occupent dans le fonctionnement concret du système une place plus centrale que ne le laisse supposer leur statut. Cette centralité pratique ne s'accompagne pourtant ni d'une pleine stabilisation des missions, ni d'une participation systématique aux décisions pédagogiques. Le rôle existe, il est devenu indispensable, mais sa reconnaissance reste incomplète.

Tableau 15 : Un système perçu comme reposant fortement sur les AESH

Profession	Oui	Non	Difficile à dire
AESH	68,3 %	9,1 %	22,6 %
CAPPEI	43,7 %	23,9 %	32,4 %

Source : création de l'autrice

Les données quantitatives viennent donc **confirmer fortement H3**. Elles montrent que la fragmentation du système se manifeste dans le travail concret des acteurs. Les professionnels de l'accompagnement prennent souvent en charge des missions dont les limites ne sont pas clairement définies, et leur contribution effective au fonctionnement du système dépasse fréquemment la reconnaissance institutionnelle dont ils bénéficient. La division du travail éducatif apparaît alors comme une forme de délégation diffuse.

3.2.4 Une lisibilité des parcours d'aide fragilisée par le flou organisationnel

L'hypothèse H4 suppose que l'**institutionnalisation du soutien contribue à rendre les parcours d'aide plus lisibles**. Dans le cadre de cette enquête, cette lisibilité n'est pas appréhendée directement à partir de la parole des familles, mais indirectement à travers la perception qu'en ont les professionnels. L'indicateur central porte donc sur le fait de savoir si les dispositifs d'accompagnement leur paraissent plus ou moins compréhensibles pour les familles. Mais cette question ne peut être isolée du reste de l'organisation du soutien. Les résultats montrent au contraire que la lisibilité des parcours dépend étroitement de la clarté des rôles, de l'organisation et de la coordination entre professionnels.

Le premier résultat est relativement partagé. Les dispositifs d'accompagnement apparaissent compréhensibles pour les familles à une courte majorité des répondants. Au total, **52,2 %** d'entre eux répondent **oui** ou **plutôt oui**, contre **47,8 %** qui répondent **non** ou **plutôt non**. La

lisibilité des parcours d'aide n'apparaît donc ni franchement assurée, ni massivement défailante. Elle se situe dans une zone d'incertitude plus intermédiaire, ce qui suggère que la compréhension des dispositifs reste étroitement dépendante des contextes dans lesquels ils sont présentés, expliqués et mis en œuvre.

Tableau 16 : Une lisibilité des dispositifs encore incertaine pour les familles selon les professionnels

Appréciation des dispositifs pour les familles	Pourcentage
Oui / plutôt oui	52,2 %
Non / plutôt non	47,8 %

Source : création de l'autrice

Ce résultat prend toutefois un autre sens dès lors qu'il est mis en relation avec la structure perçue du soutien. Les professionnels qui jugent l'organisation plus claire, les rôles plus définis et la coordination plus efficace sont aussi plus nombreux à considérer les dispositifs comme compréhensibles pour les familles. La lisibilité des parcours ne semble donc pas dépendre seulement de l'existence des dispositifs eux-mêmes, mais de la manière dont ils s'inscrivent dans un environnement professionnel plus ou moins stabilisé.

Tableau 17 : Part des répondants jugeant les dispositifs compréhensibles pour les familles selon la perception de l'organisation du soutien

Condition perçue	Positive	Négative
Organisation du soutien	62,1 %	35,6 %
Rôles des professionnels	56,9 %	41,0 %
Coordination entre professionnels	65,5 %	32,7 %
Système français structuré / fragmenté	61,5 %	50,0 %

Source : création de l'autrice

Le contraste est particulièrement net pour la **coordination** et pour **l'organisation**. Lorsque la coordination entre professionnels est jugée efficace, près de deux tiers des répondants considèrent les dispositifs compréhensibles pour les familles (**65,5%**). Cette proportion tombe à un tiers lorsque la coordination est jugée peu efficace (**32,7%**). De la même manière, lorsque l'organisation du soutien est perçue comme claire, la compréhension des dispositifs apparaît plus fréquente (**62,1%**) que lorsqu'elle est jugée confuse (**35,6%**). Les écarts sont un peu moins

marqués pour la clarté des rôles, mais ils vont dans le même sens (56,9% contre 41%). La lisibilité des parcours d'aide n'apparaît donc pas comme une qualité isolée des dispositifs. Elle semble dépendre du degré d'ordonnement du système dans lequel ces dispositifs prennent place.

Le lien avec la structuration générale du système est moins fort que celui observé pour les dimensions locales de l'organisation, mais il demeure cohérent. Parmi les répondants qui jugent le système français plutôt ou très structuré, **61,5 %** estiment que les dispositifs sont compréhensibles pour les familles. Cette proportion passe à **50,0 %** chez ceux qui jugent le système peu structuré ou fragmenté. L'écart n'est donc pas sensible, mais il reste significatif. Il suggère que la lisibilité des parcours d'aide dépend de la manière dont l'ensemble du système est perçu. Plus cet ensemble paraît structuré, plus les parcours semblent lisibles pour les familles.

L'analyse ne conduit donc pas à l'image d'un système d'aide clairement lisible pour les familles. Elle fait plutôt apparaître une lisibilité fragile qui dépend étroitement de la manière dont l'organisation est perçue sur le terrain. Les professionnels de l'accompagnement décrivent plutôt des parcours d'accès à l'aide qui ne seraient pas évidents pour les familles. Ce qui semble apparaître dans cette analyse, c'est la compétence des professionnels à clarifier les circuits d'accompagnement pour les rendre plus intelligibles pour les familles.

L'hypothèse H4 apparaît plutôt confirmée, mais de manière très relative.

3.2.5 Une cohérence compensée : ce que les résultats quantitatifs révèlent du mode d'organisation français du soutien

Pris ensemble, les résultats quantitatifs ne décrivent pas seulement un système imparfait. Ils révèlent une logique plus profonde, dans laquelle la cohérence du soutien ne procède pas d'une institutionnalisation forte des rôles, mais d'un travail de compensation assuré au niveau local par les professionnels eux-mêmes. Le paradoxe tient au fait que les répondants distinguent nettement deux niveaux d'expérience. À l'échelle locale de leurs établissements, ils perçoivent un environnement de travail cohérent, alors qu'à l'échelle du système

institutionnel dans son ensemble, ils décrivent au contraire une organisation peu structurée ou fragmentée. Cette distinction suggère que la cohérence observée résulte du travail réalisé par les acteurs eux-mêmes, qui rendent au niveau des établissements le soutien praticable malgré les fragilités du système.

En conséquence, le problème français vient de la multiplication des dispositifs et du flou de la définition des rôles. Cela est dû au manque de convergence entre formation, responsabilité, exécution et reconnaissance professionnelle. Les résultats montrent un écart durable entre rôle effectif et reconnaissance du travail. De ce point de vue, le soutien ne repose pas sur une division du travail claire, mais sur une répartition inachevée des fonctions, dans laquelle les frontières professionnelles demeurent poreuses et les responsabilités partiellement brouillées.

Les cas québécois et finlandais permettront de mettre plus nettement ces dissymétries en évidence.

3.3 Des configurations contrastées de division du travail éducatif

Les configurations québécoise et finlandaise ne sont pas mobilisées ici pour présenter deux modèles étrangers de l'inclusion scolaire de plus. Elles servent avant tout de points de comparaison permettant d'éclairer, par contraste, les caractéristiques de la division du travail éducatif mises en évidence dans le cas français. L'enjeu n'est donc pas de juxtaposer trois systèmes, mais de mieux comprendre ce que révèlent, en France, la fragmentation des responsabilités, l'hétérogénéité des fonctions de soutien et la lisibilité inégale des parcours d'aide.

Dans cette perspective, le Québec et la Finlande présentent deux formes distinctes d'institutionnalisation du soutien : l'une davantage structurée autour d'une profession spécialisée identifiée, l'autre intégrée à une organisation graduée du soutien au sein de son système scolaire. La comparaison ne vise pas à désigner un modèle supérieur à l'autre, mais à rendre plus visibles les effets organisationnels de ces configurations sur la répartition des rôles, la stabilisation des juridictions professionnelles et la cohérence perçue du soutien.

3.3.1 Le modèle québécois : la spécialisation professionnelle du soutien

L'organisation de l'inclusion scolaire au Québec repose sur une spécialisation des professions plus clairement identifiée qu'en France, principalement structurée autour de l'orthopédagogue et des Techniciens en éducation spécialisés (TES).

3.3.1.1 Une profession dédiée stabilisée institutionnellement

Le cas québécois présente un intérêt particulier dans cette recherche, car il permet de mettre en évidence les fragilités du cas français. La fonction orthopédagogique qui englobe deux professions spécifiques — celle de l'orthopédagogue à proprement parler, et celle du TES, son assistant. Cette fonction spécifique s'est progressivement installée dans l'organisation scolaire, jusqu'à devenir une fonction repérable par les publics visés par le soutien, avec un domaine d'intervention propre (Martinez, 1999). L'orthopédagogie s'intègre à l'organisation du travail éducatif.

Aucun TES n'a répondu directement au questionnaire. Les éléments relatifs aux TES ne peuvent donc pas être interprétés comme des données d'expérience issues de ce groupe professionnel. Le matériau québécois repose ici sur les réponses obtenues auprès d'une conseillère pédagogique en adaptation scolaire, complétées par l'analyse documentaire des formations et des travaux scientifiques sur la division du travail éducatif au Québec.

Les TES sont donc mobilisés dans cette partie comme un point de comparaison institutionnel, et non comme un groupe empirique directement représenté dans l'enquête.

Les verbatims des répondants à l'enquête québécoise ont spontanément décrit leur métier d'orthopédagogues à partir des activités centrées sur les apprentissages qu'ils réalisent :

- La « rééducation lorsque c'est possible » ;
- Le fait d'« amener l'élève à développer des stratégies d'apprentissage » ;
- Ou encore d'« enseigner des notions (...) et développer leur autonomie ».

D'autres réponses ont mentionné un travail plus centré sur les apprentissages fondamentaux, qu'il s'agisse du décodage, de la fluidité ou des stratégies de lecture. Les professionnels réalisent des interventions pédagogiques structurées en vue de permettre aux jeunes élèves

à BEP de surmonter leurs difficultés. Une telle intervention suppose plus qu'un simple soutien de proximité, elle appelle des compétences spécifiques pour repérer et évaluer les difficultés d'apprentissage. C'est ce que laissent entrevoir Doyon et Goupil (1995), lorsqu'ils montrent que les orthopédagogues expriment des attentes de formation particulières, notamment en matière d'évaluation. Les savoir-faire développés s'inscrivent ici dans une approche holistique du handicap.

L'orthopédagogie est pensée au Québec comme une composante légitime de l'école inclusive (H2). Le soutien des élèves à BEP, même s'il conserve des tensions internes, y est organisé autour d'une division du travail éducatif pertinente entre les acteurs prévoyant une répartition des responsabilités équilibrée (H3).

Plus que la centralité de l'orthopédagogue, il faut considérer l'ensemble de la juridiction professionnelle concernée, TES comprises, pour dire que l'accompagnement des élèves fait partie d'un ensemble de professions stabilisées au Québec.

3.3.1.2 La formation universitaire comme fondement de la juridiction professionnelle

Cette profession s'appuie sur une formation spécialisée, adossée à l'université, qui lui confère non seulement une cohérence académique, mais aussi une assise institutionnelle durable. Le corpus scientifique³⁹ l'a montré, au Québec, la spécialisation en orthopédagogie fait partie de cursus dédiés⁴⁰. Tardif et Lessard (1992) permettent déjà de voir que la professionnalisation de l'orthopédagogie s'accompagne de **l'émergence d'une formation** liée à cette spécialisation du travail éducatif. Doyon et Goupil (1995) montrent ensuite que cette logique formative se structure davantage par la constitution d'un véritable support de professionnalisation.

La formation ne vaut pas seulement comme signal de qualification. Elle donne au rôle une base académique qui permet à l'orthopédagogue d'être reconnu comme porteur d'une expertise spécifique. Loyer (2019) met bien en évidence que la collaboration des orthopédagogues avec les enseignants se construit à partir de cette expertise : celle-ci est élaborée dans un cadre universitaire, puis renforcée par une logique de développement professionnel continu, ce qui permet à l'orthopédagogue d'intervenir sur des difficultés

³⁹ Cf. Partie I : Revue de littérature.

⁴⁰ En adaptation scolaire et en orthopédagogie.

d'apprentissage, de proposer des ajustements et d'accompagner les pratiques pédagogiques.

Au sujet de leur niveau de formation universitaire, les répondants ont évoqué posséder :

- Un « Bac en adaptation scolaire⁴¹ » ;
- Un « Baccalauréat (...) et maîtrise professionnelle ou DESS en orthopédagogie » ;
- Ou encore un « Bacc 4 ans + formation continue⁴² ».

Ces formules, relevées parmi les réponses au questionnaire semi-directif auto administré diffusé auprès de professionnels de l'accompagnement des élèves HDAA au Québec, renvoient à une **filière identifiable** au sein d'une progression de formation institutionnelle.

Il serait toutefois excessif d'en conclure que la formation produirait, à elle seule, la légitimité professionnelle. Ce serait donner à la certification un pouvoir quasi mécanique qu'elle ne possède pas. Elle en constitue plutôt un appui, en renforçant le sentiment de compétence, la lisibilité des missions et la possibilité, pour les acteurs, de revendiquer un domaine d'intervention spécifique. Selon Abbott (1988), une juridiction professionnelle ne se confond pas avec la seule détention d'un diplôme. Elle suppose aussi la reconnaissance d'un savoir spécifique et d'un domaine d'intervention propre. La formation universitaire spécialisée ne suffit donc pas à stabiliser une juridiction, elle en fournit néanmoins l'un des supports les plus solides.

Les matériaux empiriques recueillis vont dans ce sens. Lorsqu'ils ont été interrogés sur leur sentiment d'être outillés pour exercer leur fonction, plusieurs répondants ont clairement dit :

- « Oui ! », ou encore « Oui, même si j'aime assister à d'autres formations pour me perfectionner ».

D'autres ont introduit une nuance intéressante :

- « Oui mais beaucoup plus la maîtrise que le baccalauréat ».

Cette précision suggère que la spécialisation ne vaut pas seulement par son existence formelle, mais aussi par son degré d'approfondissement. La maîtrise ou le DESS apparaissent ici comme un seuil supplémentaire de professionnalisation, susceptible de consolider davantage l'assurance professionnelle et la clarté du rôle.

Une réponse comme :

⁴¹ Diplôme universitaire de premier cycle.

⁴² Cette indication renvoie très probablement à un baccalauréat universitaire de premier cycle de quatre ans, dans le champ de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, éventuellement complété par des activités de perfectionnement ou de formation continue après l'entrée dans la profession.

- « J'aimerais être plus outillée côté langage » rappelle cependant que cette dynamique ne supprime pas les besoins de perfectionnement.

Le modèle québécois montre une profession dont l'assise formative semble suffisamment forte pour soutenir l'exercice du rôle, tout en laissant subsister des demandes de formation continue.

Cette assise universitaire forte n'épuise toutefois pas la diversité des professionnels du soutien au Québec, où Aubineau (2017) signale également la place de personnels formés en technique d'éducation spécialisée dans l'accompagnement des élèves (TES).

En définitive, qu'elle soit plus longue chez les orthopédagogues ou plus technique chez les TES, la formation reste au Québec clairement spécialisée. **C'est ce caractère spécialisé qui renforce la légitimité de cette juridiction professionnelle (H2) et qui, plus indirectement, contribue aussi à rendre l'organisation du soutien plus claire et plus lisible pour les acteurs (H1).**

3.3.1.3 La juridiction comme principe de structuration du travail éducatif

L'intérêt du cas québécois tient à la manière dont cette profession semble s'inscrire dans une division du travail éducatif structurée. En ce sens, l'orthopédagogie participe à la délimitation d'un espace d'intervention identifiable dans l'école. C'est là un point décisif pour l'analyse comparative, car la stabilisation d'une profession se mesure à sa capacité à occuper une place relativement claire dans l'organisation du soutien.

Pour Abbott (1988), une juridiction professionnelle existe lorsqu'un groupe réussit à faire admettre qu'un certain type de travail lui appartient légitimement. Il ne s'agit donc pas seulement de faire quelque chose, mais de faire reconnaître que cela relève bien de son rôle, de ses responsabilités et de son expertise. Or c'est bien ce que suggèrent ici les matériaux recueillis à propos de l'orthopédagogue québécois. Dans l'école, sa place semble repérable, son champ d'intervention identifiable, et sa fonction relativement reconnue comme telle. Plusieurs répondants l'expriment de façon très nette :

- « Avec notre cadre de référence en orthopédagogie, mon travail est clair » ;
- « Les limites et responsabilités sont claires, de plus en plus ».

Ces formulations traduisent **la stabilité des repères professionnels de la profession**. Cette stabilité est apparue également dans la manière dont les répondants ont décrit la distribution des tâches entre les différents acteurs. Les réponses ont démontré l'existence de professions dont les fonctions sont réparties selon les compétences de chacun :

- « Les missions sont réparties en fonction des compétences de chacun ».

D'autres réponses ont permis de distinguer plus précisément les espaces d'intervention de l'enseignant, du TES, de l'orthophoniste et de l'orthopédagogue, ce qui laisse entrevoir une organisation du soutien dans laquelle les responsabilités sont plutôt clairement définies. Cette organisation ne repose donc pas uniquement sur la fonction de l'orthopédagogue.

Les travaux de Boily et al. (2023b ; 2024c) soulignent que le rôle de l'orthopédagogue, en contexte inclusif, tend à se structurer autour de fonctions relativement claires, même si leur mise en œuvre reste traversée par des arrangements locaux. Cette relative lisibilité s'inscrit dans une dynamique plus ancienne de spécialisation du travail éducatif, déjà mise en évidence par Tardif et Lessard (1992). Les fonctions sont identifiées, les niveaux d'intervention mieux balisés qu'ils ne le sont dans d'autres contextes, mais le partage du travail n'est pas pour autant soustrait à toute tension. Les réponses recueillies en ont présenté la trace. L'une d'elles souligne :

- Qu'« il serait intéressant qu'un guide clair et précis soit disponible ».

Cette remarque indique que **la clarification des rôles reste un besoin réel**, y compris dans un système où le soutien paraît mieux structuré. La stabilisation observée ne doit donc pas être surestimée, elle ne traduit pas un partage du travail entièrement fixé, mais plutôt l'existence de repères suffisamment solides pour limiter la confusion des missions. C'est précisément là que le cas québécois fonctionne comme contraste heuristique. En ce sens, il vient **étayer H3 : lorsqu'une profession est plus solidement installée, la responsabilisation diffuse tend à reculer**. Il confirme également H2, dans la mesure où cette place plus clairement définie soutient aussi la légitimité de la fonction. Quant à H1, elle se trouve plus indirectement confortée, puisque des responsabilités davantage identifiables tendent aussi à rendre la cohérence organisationnelle du soutien plus lisible.

3.3.1.4 Une collaboration institutionnalisée sans effacement des tensions

La stabilisation du rôle de l'orthopédagogue, au sein d'un soutien plus structuré contribue à organiser les modalités de coopération entre les différents acteurs. C'est sans doute l'un des traits les plus intéressants du cas québécois. La collaboration tend à s'inscrire dans des cadres identifiables, prévus par l'organisation du travail scolaire elle-même. Les travaux de Boily et al. (2023a, 2024a, 2024b), de Dubé et al. (2019, 2021) ou encore de Baron et al. (2023a, 2023b) convergent sur ce point : l'intervention orthopédagogique prend sens dans un espace de coopération structuré, où les échanges entre orthopédaugues, enseignantes, professionnels techniques de l'accompagnement et autres intervenants ne relèvent pas uniquement de l'initiative individuelle, mais d'une logique plus institutionnalisée de concertation et d'ajustement collectif.

Cette institutionnalisation de la collaboration mérite toutefois d'être précisée. Elle se manifeste par des supports organisationnels mis en place en vue de cette coopération. Les réponses recueillies vont dans ce sens. Plusieurs répondants ont évoqué :

- Des « rencontres du comité EHDA » ;
- Des « réunions par mois » ;
- Des « réunions de coordination fréquentes » ;
- Ou encore le fait que « des rencontres de services complémentaires sont organisées ».

D'autres ont mentionné :

- L'« utilisation de Teams » ou du « groupe chat » pour mutualiser l'information et les documents de travail.
- Une réponse, plus simple en apparence, a assez bien résumé cet arrière-plan collectif : « on s'aide entre nous ».

Pris isolément, ces éléments pourraient sembler relever d'une description ordinaire du travail en équipe. Mais leur récurrence dans les verbatims suggère que **la coopération paraît ici davantage intégrée à l'organisation du soutien**, comme si la prise en charge des difficultés des élèves reposait sur une articulation plus attendue entre fonctions professionnelles différenciées.

Boily et al. (2023a, 2024a, 2024b) montrent que la collaboration entre enseignantes et orthopédaugues constitue une condition centrale de l'implantation du modèle de réponse à l'intervention au primaire. La collaboration n'apparaît pas comme une option laissée à l'initiative des acteurs, mais comme une condition essentielle de l'efficacité du soutien. Dubé

et al. (2019, 2021) insistent eux aussi sur l'importance de dispositifs de co-planification et de co-enseignement permettant de soutenir la différenciation pédagogique dans des contextes inclusifs. Chez Baron et al. (2023a, 2023b), la dimension interprofessionnelle de la coopération apparaît dans toute son épaisseur. Travailler ensemble ne suppose pas seulement des compétences relationnelles, cela demande aussi des appuis très concrets, comme du temps, des espaces de concertation et des règles de fonctionnement partagées qui rendent l'organisation plus lisible (H4). La cohérence du soutien ne repose donc pas seulement sur la présence d'un acteur spécialisé. Elle dépend aussi de la manière dont cet acteur peut être effectivement intégré à **des formes de coopération reconnues**, organisées et soutenues par l'institution. Le fait que la collaboration soit davantage organisée ne garantit pas une unité parfaite du système, mais semble **aider les acteurs à mieux se repérer dans le travail collectif et à percevoir l'organisation du soutien comme plus cohérente (H1)**.

Cela ne signifie pas pour autant que toute tension disparaît. C'est même l'un des intérêts du matériau recueilli de montrer que la structuration de la collaboration n'efface ni les contraintes temporelles, ni les frictions liées aux ajustements concrets du travail. Certains verbatims introduisent ainsi une réserve nette :

- « Aucune période pour s'arrimer » ;
- « Je dois souvent insister pour avoir du suivi » ;
- « Je ne suis pas conviée au plan d'intervention ».

Ces remarques sont importantes parce qu'elles donnent de l'épaisseur au cas québécois. Elles évitent d'en faire un modèle trop lisse, comme si la présence de cadres de collaboration suffisait à résoudre les tensions du travail collectif.

C'est pourquoi il semble plus juste de parler d'une collaboration institutionnalisée, qui conserve en filigrane ses tensions. Le soutien québécois paraît plus structuré que le soutien français, sans que cette structuration ne mette fin aux coordinations informelles. C'est aussi ce que montrent Ruberto et al. (2025) et Fortier et Tremblay (2025), en soulignant que la coopération interprofessionnelle demeure liée à des conditions concrètes de temps, de charge et d'organisation. L'intérêt comparatif du cas québécois réside dans la mise en évidence d'un système où la collaboration est institutionnellement prévue pour structurer la répartition des responsabilités dans l'école inclusive.

3.3.1.5 Le Québec ou la moindre dilution des responsabilités

Le cas québécois n'est pas mobilisé ici comme idéal de l'inclusion scolaire. L'intérêt du Québec tient au contraste qu'il offre avec le cas français. Là où la France dispose d'une pluralité d'acteurs et de dispositifs fragmentés, le Québec s'appuie sur un système structuré autour d'un pôle spécialisé identifiable.

Ce contraste illustre l'**hypothèse H3**. Dans les matériaux recueillis, l'organisation québécoise du soutien ne paraît pas reposer sur la même dilution des responsabilités que celle qui traverse plus nettement le cas français. Les acteurs identifient plus facilement les repères de l'organisation :

- Certains ont jugé ainsi le système « très bien, beaucoup de services », d'autres l'ont décrit comme étant « en amélioration continue », ou ont simplement répondu « oui » lorsqu'ils ont été interrogés sur sa clarté, tout en ajoutant parfois qu'« elle pourrait l'être davantage ».

Ces formulations restent prudentes, mais elles dessinent malgré tout l'image d'un soutien perçu comme globalement plus lisible qu'en France.

Malgré tout, le système québécois n'est pas exempt de contradictions. Les verbatims rendent très visible la charge mentale que produisent le manque de ressources et la pression du travail :

- Plusieurs répondants ont évoqué un « manque de personnel qualifié », le fait qu'il n'y ait « pas assez de ressources pour de plus en plus de besoins », ou encore un « manque de temps ».

D'autres formulent plus frontalement la difficulté :

- « L'inclusion et le manque de ressources ».

Une réponse a même souligné une variation interne importante, en indiquant qu'« au privé cela se passe bien mais pas au public ».

Ces verbatims rappellent que, même dans un système plus structuré, le travail de l'inclusion s'accompagne d'une charge mentale réelle. Il faut ajuster, coordonner, suivre, relancer, composer avec le manque de temps et avec la diversité des situations. C'est en cela que le Québec est utile à l'analyse : non comme modèle sans faille, mais comme preuve qu'une organisation du soutien plus lisible est possible — sans que cela règle la question du coût humain du travail. La perspective d'Abbott (1988) permet ici de préciser l'enjeu : lorsque la

juridiction professionnelle d'un groupe est relativement stabilisée, les acteurs disposent de repères plus nets pour définir leur domaine d'intervention.

.

3.3.2 Le modèle finlandais : l'intégration systémique du soutien

Le cas finlandais sert ici également de point de comparaison contrastif avec la France pour la spécialisation intégrée au système scolaire qu'il propose. Cette configuration permet d'interroger plus directement la lisibilité des parcours d'aide **(H4)**. En théorie, le soutien à trois niveaux rend les formes d'intervention plus progressives et les responsabilités plus repérables que dans le cas français. Les matériaux recueillis invitent toutefois à nuancer cette image, en montrant que cette lisibilité, bien qu'institutionnellement construite, demeure inégalement réalisée dans les pratiques. C'est précisément en cela que le cas finlandais éclaire utilement l'analyse comparative.

3.3.2.1 Une spécialisation intégrée historiquement à l'organisation scolaire

À la différence du cas québécois, le modèle finlandais comprend dans son architecture scolaire non pas une fonction périphérique, ajoutée à l'école ordinaire, mais une dimension intégrée à son fonctionnement institutionnel fondée sur l'équité. Le soutien à trois niveaux permet d'apporter des réponses ajustées et préventives aux besoins des élèves à BEP, sans rompre avec l'organisation ordinaire de l'école (Björn et al., 2015 ; Jahnukainen & Itkonen, 2016). Lempinen (2017) rappelle que derrière l'apparente cohérence du modèle finlandais, tout dépend encore de ce que les établissements peuvent réellement mettre en place. Les ressources, les contraintes locales et les marges de manœuvre pèsent sur la manière dont cette organisation prend forme dans la pratique. Si le cas finlandais reste particulièrement intéressant, c'est parce qu'il repose sur une matrice organisationnelle claire, plus nettement identifiable que dans le cas français.

Les réponses recueillies dans le questionnaire finlandais vont globalement dans ce sens. L'un des répondants a écrit ainsi :

- Qu'il « connaît bien les niveaux de soutien (soutien général, soutien intensifié, soutien spécial) »⁴³.

Un autre a précisé que :

- « Tous les élèves ont droit à un soutien à l'échelle du groupe ; lorsqu'un soutien régulier et spécifiquement aménagé est nécessaire, celui-ci devient individualisé. »⁴⁴.

Dans un établissement d'enseignement professionnel spécialisé, un répondant a indiqué encore que « chaque enseignant possède une qualification en enseignement spécialisé »⁴⁵, ce qui suggère que, dans ce contexte, la spécialisation est si intégrée qu'elle façonne l'organisation pédagogique de l'établissement. Ces verbatims ne suffisent pas à prouver l'effectivité uniforme du modèle sur tout le territoire. Ils montrent néanmoins que les quelques professionnels interrogés identifient spontanément le soutien à partir de ses niveaux d'intervention, ce qui confirme la centralité de cette architecture dans la représentation même du système.

Ce point mérite d'être souligné, car il distingue nettement la Finlande du cas français avec ses multiples dispositifs, et confirme **H4** par sa lisibilité. Elle rejoint également H1 dans la cohérence perçue du soutien. Elle montre que, dans le cas finlandais, la spécialisation du soutien est intégrée au fonctionnement ordinaire de l'école, plutôt qu'assignée à une profession périphérique ou à un éventail fragmenté de dispositifs.

3.3.2.2 Une formation élevée, des pratiques nuancées

En Finlande, la place des *special needs teachers* s'appuie sur une formation universitaire spécialisée, généralement présentée dans la littérature comme l'un des ressorts de la cohérence du système de soutien. Les travaux de Takala et al. (2009, 2022) montrent que cette spécialisation confère aux enseignants spécialisés une légitimité professionnelle forte, étroitement liée à leur niveau de formation et à leur insertion dans l'architecture graduée du soutien. Elle donne au rôle d'enseignant spécialisé une assise particulièrement forte en rendant plus lisibles les savoirs attendus, ce qui les rend plus légitimes dans l'organisation scolaire. Sundqvist et al. (2019) montrent, dans cette perspective, que le rôle des enseignants

⁴³ I know the levels (general support, intensified support, special support).

⁴⁴ All students have the right to group-specific support... If regular, specifically designed support is needed, then it is student-specific.

⁴⁵ Every teacher has a qualification of SNE (Special Need Education).

spécialisés se déploie à la fois comme un travail pédagogique auprès des élèves et comme une fonction consultative auprès des autres acteurs de l'école.

Les réponses au questionnaire finlandais ont confirmé cela. Plusieurs répondants ont décrit des parcours de formation relativement longs. L'un d'eux a indiqué :

- « J'ai étudié pour devenir enseignant de classe, ce qui représentait cinq années d'université. Ensuite, j'ai étudié pendant un an pour devenir enseignant spécialisé »⁴⁶.

Un autre a précisé :

- « Les études de spécialisation pour devenir enseignant spécialisé dans l'enseignement professionnel ont duré environ un an et demi »⁴⁷.

Ces verbatims renvoient à des parcours de formation conséquents qui contribuent à rendre le métier professionnellement identifiable.

Pour autant, le matériau empirique invite à nuancer l'idée d'une formation unanimement jugée suffisante. Sur ce point, les réponses sont plus contrastées. Certaines vont dans le sens de la littérature institutionnelle : à la question portant sur la suffisance de la formation, plusieurs répondants répondent simplement *yes* (oui) ou *I think so* (je pense que oui). Une autre réponse a indiqué encore :

- « Oui. Mais à mesure que le monde change, moi aussi je dois évoluer »⁴⁸, ce qui suggère moins une insuffisance de la formation initiale qu'un besoin ordinaire d'actualisation des compétences.

Ces réponses confortent l'idée selon laquelle la formation spécialisée constitue un appui réel pour exercer auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers.

D'autres réponses se sont révélées plus réservées. L'une d'elles a indiqué :

- « Pas vraiment. Si je n'avais pas déjà travaillé avec mes élèves, je n'aurais pas autant appris. L'expérience professionnelle a été l'élément le plus important »⁴⁹.
- Une autre a répondu simplement : *No* (Non).
- Une troisième a affirmé : « La formation n'est qu'un point de départ pour un enseignant. Le métier s'apprend en travaillant avec d'autres enseignants »⁵⁰.

⁴⁶ *I studied to be a classroom teacher, which was 5 years at university. After that, I studied for 1 year as a special education teacher.*

⁴⁷ *The specialization studies for becoming a vocational special education teacher lasted about 1.5 years.*

⁴⁸ *Yes. But as the world changes, so should I.*

⁴⁹ *Not really. If I had not been working with my students already, I would not have learned that much. The work experience has been the most important asset.*

⁵⁰ *Training is just a beginning for a teacher. The profession is learned by working with other teachers.*

Enfin, un répondant a porté un jugement beaucoup plus critique sur une partie de son parcours :

- « Le cours de niveau inférieur en pédagogie spécialisée... était de très mauvaise qualité»⁵¹.

Ces verbatims ne contredisent pas l'existence d'une formation élevée, ils montrent plutôt que sa qualité, sa pertinence pratique et son effet sur le sentiment de préparation ne sont pas perçus de manière homogène.

Cette nuance rejoint des travaux plus critiques. Paju et al. (2016) montrent que les *special needs teachers* n'évaluent pas tous de la même manière leur capacité à enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte inclusif. Jahnukainen et al. (2023), puis Sirkko et al. (2024), soulignent également que la structuration formelle du système ne supprime pas les tensions liées à la charge mentale du métier, ni les décalages entre les attentes institutionnelles et la pratique ordinaire du métier d'enseignant.

Le cas finlandais confirme donc le poids de la formation dans la reconnaissance du métier des acteurs du soutien **(H2)**. Mais la légitimité conférée par la formation est relative car elle ne confère pas un sentiment unanime de préparation auprès des enseignants. L'apprentissage du métier d'enseignant continue de se construire dans l'expérience, dans les ajustements du travail quotidien et dans les interactions avec les autres professionnels **(H1)**.

3.3.2.3 Une division du travail plus lisible mais inégalement stabilisée

Le trait distinctif du cas finlandais tient à la logique graduée, qui permet de situer les formes d'aide, les niveaux d'intervention et les responsabilités professionnelles dans un continuum plus lisible que dans le cas français. Les travaux de Björn et al. (2015) et de Jahnukainen et Itkonen (2016) montrent que le *three-tiered support* repose précisément sur cette progressivité : le soutien n'est pas pensé comme un empilement de dispositifs hétérogènes, mais comme une succession de réponses homogènes, articulées entre elles. Sundqvist et al. (2019) soulignent, de leur côté, que cette organisation donne aux enseignants spécialisés une place identifiable dans le système, sans les isoler du fonctionnement ordinaire de l'école. La division du travail éducatif qui en résulte paraît ainsi, au moins sur le plan du modèle, moins cumulative et moins éclatée que celle observée en France.

⁵¹ The lower level course in special needs pedagogic... was very bad quality.

Les réponses recueillies dans le questionnaire finlandais vont cependant partiellement dans ce sens. L'une d'elles a décrit une répartition relativement lisible entre les acteurs :

- « L'enseignant de classe enseigne à sa propre classe... s'il existe un besoin de soutien aux apprentissages, j'interviens »⁵².

Un autre répondant a insisté sur la centralité de l'enseignant spécialisé dans l'enseignement professionnel chargé de « [superviser] l'ensemble du parcours d'apprentissage »⁵³. Une autre réponse encore plus détaillée a distingué clairement les rôles des enseignants professionnels, des assistants en formation professionnelle, des enseignants des matières générales et des enseignants spécialisés, chacun étant associé à une part spécifique du travail éducatif⁵⁴. Ces verbatims ne décrivent pas un système exempt de frictions, mais montrent que la répartition des responsabilités peut être pensée à partir de fonctions identifiables et articulées à des niveaux d'intervention différenciés.

Cette lisibilité ne doit pourtant pas être surestimée. Les matériaux empiriques ont également fait apparaître une stabilisation inégale de la division du travail selon les contextes. Un répondant a indiqué ainsi que :

- « Dans notre école, ce n'est pas très bien défini »⁵⁵.

Un autre répondant a précisé que :

- « Les rôles ne sont pas toujours clairement définis »⁵⁶.

Un troisième est allé encore plus loin en jugeant la situation « vraiment aléatoire »⁵⁷. Ces réponses introduisent une nuance importante. Elles suggèrent que la gradation du soutien clarifie en théorie l'organisation de l'aide aux élèves à BEP, mais que cette clarification ne se traduit pas partout avec la même netteté dans la pratique. L'écart entre enseignement obligatoire et enseignement professionnel semble ici compter, tout comme les différences entre établissements, les ressources disponibles et les modes locaux d'interprétation du cadre national.

Cette tension entre architecture formelle et mise en œuvre située est d'ailleurs bien présente dans la littérature récente. Paloniemi et al. (2023) montrent que le travail des enseignants

⁵² *The class teacher teaches his own class... If there is a need for learning support, I help.*

⁵³ *The special vocational education teacher... oversees the entire learning pathway.*

⁵⁴ *Vocational teachers... vocational assistants... separate special education teachers...*

⁵⁵ *It is not very well-defined in our school.*

⁵⁶ *The roles are not always clearly defined.*

⁵⁷ *It is really random.*

spécialisés dans le système à trois niveaux varie selon les établissements et les arrangements concrets entre professionnels. Kotilainen et Takala (2025) soulignent, quant à eux, que la répartition effective des responsabilités dépend aussi des ressources locales et des conditions de travail des enseignants. Autrement dit, la Finlande montre bien une division du travail éducatif plus graduée et, en principe, plus lisible que dans le cas français (**H4**). Cependant, cette lisibilité reste toutefois inégalement stabilisée selon les contextes. Une organisation plus graduée du soutien semble donc limiter, au moins pour partie, la dilution des responsabilités observée dans des systèmes plus fragmentés (**H3**), tandis que la cohérence perçue du soutien dépend également de la clarté de cette répartition des rôles (**H1**).

3.3.2.4 Une coordination structurée mais variable

Dans le cas finlandais, la coordination du soutien ne repose pas uniquement sur des échanges spontanés entre professionnels. Elle s'appuie également sur des supports formels, qui donnent davantage de consistance à l'organisation du travail éducatif. Les procédures formelles de mise en œuvre du soutien gradué traduisent la volonté de rendre la coordination plus explicite et plus suivie. Elles passent notamment par des plans individualisés, par des procédures encadrant le passage d'un niveau de soutien à l'autre et par l'intervention des enseignants spécialisés dans un rôle de médiation entre acteurs. Lempinen (2017) montre que cette gradation appelle une planification plus explicite des réponses éducatives reposant davantage sur des ajustements informels. De leur côté, Sundqvist et al. (2019) soulignent que les *special needs teachers* participent pleinement à cette formalisation, à travers une fonction à la fois consultative et collaborative inscrite dans le fonctionnement ordinaire du soutien. Paloniemi et al. (2023) confirment enfin que cette coordination constitue une composante importante de leur travail, même si sa traduction effective varie selon les contextes d'établissement.

Les réponses au questionnaire ont confirmé cette présence de supports formels. Un répondant a indiqué :

- « Je prépare les plans de soutien avec l'enseignant »⁵⁸.

Un autre a précisé que :

⁵⁸ *I make support plans together with the teacher.*

- « L'enseignant responsable est chargé de réunir les professionnels concernés »⁵⁹.

D'autres ont évoqué des « plans d'étude individualisés dans le système informatique des élèves »⁶⁰, des « réunions mensuelles [...] des réunions hebdomadaires, ou encore des discussions quotidiennes »⁶¹. Pris ensemble, ces verbatims suggèrent que la coordination est bien organisée, et qu'elle ne relève pas d'actions improvisées entre collègues, mais d'une **forme généralisée de coordination informelle**. Un répondant a résumé cette articulation de manière très nette :

- « Les documents sont officiels. Les décisions du quotidien ne le sont pas »⁶².

Un autre témoignage a précisé simplement :

- « Surtout informel »⁶³.

Une autre formulation va dans le même sens :

- « Les réunions sont formalisées, mais les échanges courants avec les collègues sont informels »⁶⁴.

Le cas finlandais ne fige pas un univers de coordination entièrement procédural. Il montre plutôt un système où les supports officiels coexistent avec des régulations informelles, plus souples, parfois quotidiennes, qui restent nécessaires au fonctionnement concret du soutien. L'un des répondants a précisé que les formes de coordination « sont censées être formelles, mais, en réalité, tout dépend de certaines personnes qui font leur travail et d'autres beaucoup moins »⁶⁵. Un autre témoignage a fourni une appréciation beaucoup plus brute :

- « Comme je l'ai dit, c'est assez aléatoire »⁶⁶.

Ces remarques déplacent l'analyse en montrant que la présence d'outils formels ne garantit pas à elle seule une coordination stabilisée. Cependant, par comparaison avec la France, le cas finlandais repose sur des formes de coopération globalement plus lisibles et moins dispersées, sans abolir pour autant les variations entre contextes (**H1, H4, H3**).

⁵⁹ *The responsible teacher is in charge of bringing together the relevant professionals.*

⁶⁰ *Individual study plans in the student system.*

⁶¹ *Monthly meetings [...] weekly meetings [...] daily discussions.*

⁶² *Papers are official. Everyday plans are unofficial.*

⁶³ *Mostly informal.*

⁶⁴ *The meetings are formalised but the current discussions with colleagues are informal.*

⁶⁵ A la question : « *Are these forms of coordination usually formalised or more informal?* » : *[They] are supposed to be formal, but it is really about some individuals doing their job and others so much not.*

⁶⁶ *As I said, it's pretty random.*

3.3.2.5 Des parcours gradués, mais une effectivité discutée

Le cas finlandais n'a guère d'intérêt s'il est reconduit comme un idéal de l'inclusion scolaire. Il permet de mesurer, par contraste avec la France, ce que produit une organisation du soutien pensée comme un continuum d'intervention, adossé à un référentiel gradué.

Les réponses au questionnaire ont confirmé cette ambivalence. Certaines vont dans le sens d'une lisibilité relative. À la question de savoir si l'organisation du soutien leur paraissait claire, plusieurs répondants ont dit :

- « Oui » ou « Dans mon organisation, oui »⁶⁷. L'un d'eux a précisé encore « Je connais les niveaux »⁶⁸, tandis qu'un professionnel d'un établissement spécialisé a évoqué un « modèle bien structuré et efficace »⁶⁹.

Ces verbatims montrent qu'une partie des acteurs identifie effectivement le soutien à partir d'un cadre gradué. Mais cette lisibilité ne fait pas consensus. D'autres réponses la contestent frontalement. L'un des répondants a affirmé :

- « Non ! Et cela semble changer d'un établissement à l'autre »⁷⁰.

Un autre a écrit :

- « Ce qui m'apparaît clairement, c'est que cela ne fonctionne pas très bien »⁷¹.

Plus ferme encore, un répondant a soutenu que :

- « Ce modèle à trois niveaux... a généralement été considéré comme un échec » et a ajouté que « l'inclusion... a été utilisée comme prétexte à des coupes et à des économies »⁷².

Quand les répondants parlent de manque de financement, de coupes budgétaires, de pilotage incertain ou de bureaucratie pesante⁷³, ils rappellent que le modèle finlandais ne se vit pas seulement comme une architecture homogène, mais aussi comme un travail soumis à des contraintes très concrètes.

⁶⁷ Yes [...] In my organisation yes.

⁶⁸ I know the levels.

⁶⁹ Well-structured and effective model.

⁷⁰ NO! And it seems to change from school to school.

⁷¹ It's clear to me that it isn't working very well.

⁷² This three stage model... has generally been considered a failure. [...] inclusion... has been used as an excuse for cuts and savings.

⁷³ Lack of funding [...] government economical cuts [...] bad leadership [...] heavy and bureaucratic managerial level.

La littérature finlandaise récente va dans le même sens. Jahnukainen et al. (2023), Sirkko et al. (2024) et Kotilainen et Takala (2025) montrent, chacun à leur manière, que l'écart reste important entre l'image d'un modèle inclusif cohérent et les réalités du terrain, marquées par les contraintes locales, les arbitrages institutionnels et le poids du travail concret.

Le cas finlandais invite donc à rompre avec une vision trop enchantée de l'inclusion. Il valide partiellement **H4**, parce que les parcours d'aide sont plus lisibles dans leur principe que dans leur effectivité. Il confirme aussi **H1** et **H3** : une architecture formellement cohérente peut malgré tout produire une cohérence vécue inégale et laisser subsister des tensions fortes dans la répartition concrète du travail.

3.4 La formation comme matrice des légitimités du soutien

L'examen comparatif des formations prend ici appui, de manière centrale, sur **l'hypothèse H2**. Il part de l'idée que la formation ne prépare pas seulement les acteurs du soutien à exercer leur métier, elle contribue aussi à distribuer les légitimités professionnelles et à stabiliser les juridictions du soutien. C'est pourquoi les différences entre la France, le Québec et la Finlande doivent être lues à partir de la manière dont chaque système forme, spécialise et hiérarchise ses acteurs.

3.4.1 De la formation à la hiérarchie des légitimités

La formation ne constitue pas seulement un moyen d'acquérir des connaissances ou des techniques professionnelles. Dans le champ du soutien aux élèves à BEP, elle contribue aussi à définir qui est légitime pour intervenir. Elle distribue donc plus que des savoirs, elle distribue des places. Plus un métier est adossé à une formation longue, plus il tend à apparaître comme légitime. À l'inverse, lorsqu'une fonction repose sur une formation courte elle demeure plus exposée au flou de ses missions et à la subordination. Les écarts dans les types de formations participent donc directement à la hiérarchie des rôles dans le soutien.

Cette lecture rejoint d'abord l'analyse des juridictions professionnelles proposée par Abbott (1988) : un groupe ne se définit pas seulement par les tâches qu'il accomplit, mais par sa capacité à faire reconnaître qu'elles relèvent légitimement de lui. Elle rejoint aussi l'analyse de Tardif et Lessard (1992), pour lesquels la division du travail éducatif repose sur une distribution inégale des responsabilités et des formes d'expertise. De ce fait, la formation apparaît comme l'un des mécanismes par lesquels se fixent les frontières de compétence. On peut, à titre complémentaire, y voir une forme de signal de légitimité. La durée et le degré de spécialisation d'une formation indiquent la position dans la juridiction professionnelle visée qu'occupera l'étudiant. Le signal n'agit donc pas seulement sur un marché de l'emploi, il agit aussi à l'intérieur de la hiérarchie scolaire sur les accompagnants des élèves à BEP. Ce signal agit également sur leur crédibilité.

C'est à partir de cette hypothèse qu'a été construit le tableau comparatif ci-dessous. Son objectif n'est pas de mesurer la qualité intrinsèque des formations ni d'homogénéiser artificiellement des systèmes nationaux. Il vise, à partir **d'un indicateur commun**, à rendre visibles des écarts de niveau, de volume horaire et de spécialisation qui pèsent sur l'institutionnalisation des professions du soutien. En ce sens, le tableau de comparaison des formations permet de présenter une photographie comparative des types de formations à travers le critère objectif connu choisi ici comme étalon commun, le **crédit ECTS**, et appliqué en vertu de l'outil de conversion construit et présenté en **partie 2**⁷⁴.

Tableau 18 : Comparaison des formations des professions du soutien

PAYS	Professions du soutien	Niveaux de formation	Volumes de formation (total / spécialisé) en ECTS ou équivalent	Moments de la spécialisation (initiale / intégrée / continue / tardive)	Effets principaux sur la structuration du rôle (fortement stabilisé / intégré / fragmenté / tardif)
FRANCE	AESH	Niveau CAP à bac souhaité (18% des participants à la présente étude relèvent du LMD) + parfois adossé à un DEAES (Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social de niveau 3 au RNCP)	<u>Formation spécifique à l'emploi :</u> = 60 h, soit ≈ 2,4 ECTS en équivalent indicatif <u>Diplôme non constitutif de la profession :</u> 567 h de formation théorique + 840 h périodes pratiques = 1407h au total ≈ 56 ECTS	Adaptation à l'emploi en début de contrat ; spécialisation très courte	Faiblement institutionnalisé, rôle flou et subalterne dans une division du travail fragmentée

⁷⁴ 2.4.1.2 Outil de comparaison des formations.

	CAPPEI	Enseignant titulaire déjà diplômé (Master MEEF ou équivalent) + certification CAPPEI	120 ECTS dont 25h dédiées à l'école inclusive = 1 ECTS = 302 h , soit ≈ 12 ECTS en équivalent indicatif	Continue et tardive (après l'entrée dans le métier)	Tardif et partiellement stabilisé , mais dans un système globalement fragmenté
QUEBEC	TES (technicien-ne en éducation spécialisée)	Diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation spécialisée	Formation technique de 36 mois (91 2/3 unités de crédits techniques, 1 crédit = 45 heures=> Total de 2745h d'enseignement encadré) ≈ 110 ECTS en équivalent indicatif	Initiale , dans une logique de formation collégiale spécialisée	Relativement stabilisé dans l'accompagnement éducatif, mais moins central que l'orthopédagogue
	Orthopédagogue	+ Baccalauréat en enseignement / adaptation scolaire (diplôme de premier cycle) + Maîtrise professionnelle ou DESS / formation spécialisée de 2e cycle	<u>Au premier cycle :</u> 90 crédits québécois ≈ 180 ECTS <u>Au deuxième cycle :</u> 30 crédits québécois ≈ 80 ECTS en équivalent indicatif	Spécialisation de 2e cycle , souvent après ou en parallèle de la pratique	Fortement stabilisé ; juridiction professionnelle claire et reconnue
FINLANDE	Special Needs Teacher	Master d'enseignant + spécialisation en pédagogie spécialisée	300 ECTS 60 à 120 ECTS spécifiquement dédiés à la pédagogie spécialisée	Intégrée à la formation ou spécialisée dans le prolongement direct du master	Intégré et fortement institutionnalisé dans l'architecture du soutien

Note. La comparaison repose sur l'analyse des crédits ECTS définis dans le cadre du processus de Bologne, et sur leurs équivalents en volume de formation pour le Québec. L'ECTS a été retenu comme étalon commun comparatif : Cf. **Tableau X. Tableau de conversion des unités de formation en ECTS pour la comparaison internationale**, dans 2-4-1-2-Outil de comparaison des formations du présent mémoire

Sources : élaboration de l'autrice.

Ce tableau synthétise par pays et formation du soutien les niveaux de formation, les volumes de formation traduit en crédits ECTS, il situe de façon indicative les moments de la spécialisation et précise les effets principaux sur la structuration du rôle.

On voit donc qu'en France les **AESH** entrent en fonction à partir d'un niveau CAP ou d'une expérience professionnelle, ou encore d'un niveau bac sans qu'une formation initiale spécialisée soit requise. L'indication du volume horaire de la formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures les concernant a été placé dans la même colonne que celle des formations académiques pour les autres pays dans un objectif comparatif. Cette formation correspond à environ 2,4 ECTS en équivalent indicatif.

La même démarche a été suivie pour insérer la **formation CAPPEI** qui constitue une certification postérieure à l'entrée dans le métier. Cette formation préparatoire s'élève à 302 heures, soit environ 12 ECTS en équivalent indicatif, et s'appuie sur une formation initiale qui ne pose pas les fondements de l'inclusion.

En somme, au niveau de la France, seuls le Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (**DEAES**) de niveau 3 du RNCP, et le **master MEEF** de niveau 7 du RNCP constituent des diplômes au sens académique du terme.

Certaines AESH sont titulaires du DEAES, diplôme de niveau 3 au RNCP⁷⁵ qui représente 1 407 heures de formation, dont 546 heures théoriques, 21 heures d'AFGSU niveau 2⁷⁶ et 840 heures de formation pratique, sur une amplitude de dix à vingt-quatre mois — soit environ 56 ECTS. Ce diplôme consolide réellement le profil de certaines accompagnantes, mais il ne constitue ni un prérequis à l'embauche ni une condition de progression dans la fonction. Il reste donc un élément de formation inégalement distribué dans le corps des AESH, qui ne transforme pas structurellement la logique de la profession.

Les enseignants ordinaires en France entrent dans la profession après avoir validé un concours de l'enseignement. Parmi les masters exigibles pour devenir enseignant, on trouve le Master MEEF — diplôme académique de 120 ECTS, dont seulement 25 heures sont consacrées à l'école inclusive, soit environ 1 ECTS. Amiot et al. (2024) et Dintrich et al. (2022) montrent que l'inclusion occupe une place transversale dans ces Master, dispersée entre différents enseignements, sans constituer un axe de formation structuré autour des besoins éducatifs particuliers.

Au Québec, la logique est différente. Le technicien en éducation spécialisée (**TES**) suit une formation initiale de trois ans, dans le cadre du diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée (code 351.A1), soit 91 2/3 crédits techniques — 1 crédit équivalant à 45 heures — pour un total d'environ 2 745 heures d'enseignement encadré, soit 110 ECTS en équivalent indicatif. Cette formation prépare à intervenir auprès de personnes présentant des difficultés d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage, dès l'entrée dans la profession. **L'orthopédagogue**, quant à lui, est formé en deux cycles universitaires successifs et pas obligatoirement cumulatifs : un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de 90 crédits québécois (environ 180 ECTS), proposé notamment à l'Université Laval, à l'UQAM et à l'Université de Sherbrooke, suivi d'une maîtrise professionnelle ou d'un DESS en

⁷⁵ Accessible au niveau CAP ou BEP.

⁷⁶ Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2 : valide l'acquisition des connaissances permettant l'identification d'une situation d'urgence à caractère médicale et sa prise en charge en attendant l'arrivée des secours.

orthopédagogie de 30 crédits (environ 80 ECTS). La spécialisation ne vient donc pas s'ajouter à un métier, elle en constitue le parcours fondateur.

En Finlande, le *special needs teacher* est formé dans le cadre d'un master universitaire de 300 ECTS permettant la construction d'un parcours professoral adossé à la culture inclusive institutionnelle dans des programmes proposés notamment à l'Université d'Helsinki et à l'Université de Jyväskylä (Takala et al., 2009 ; Takala, 2022). Un parcours de spécialisation complémentaire non obligatoire est proposé, constitué de 60 à 120 ECTS dédiés à la pédagogie spécialisée. La formation initiale des *special needs teachers* est traversée par le paradigme inclusif de façon à construire une posture professionnelle pensée d'emblée comme expertise du soutien dans le système scolaire ordinaire.

Ce tableau met en valeur la différence des volumes de formation. Il met également en valeur le fait qu'en France la spécialisation intervient le plus souvent tardivement et parfois de façon facultative. Il conforte le fait qu'au Québec et en Finlande la formation constitue un point de départ à l'identité professionnelle du soutien des élèves à BEP. En aucun cas il ne révèle des différences de contenu de formation ce qui n'est pas l'objet de la recherche, par contre il met en valeur une différence de légitimité et c'est précisément ce qui est recherché.

Le tableau synthétique suivant montre que le cas français, présente une faiblesse de volume quantitatif de formation :

Tableau 19 : Comparaison des fonctions de soutien aux élèves et des volumes de formation associés

Positionnement dans le continuum de soutien aux élèves	FRANCE	QUEBEC	FINLANDE
Accompagnement scolaire ou soutien éducatif de proximité, non enseignant	AESH = 2,4ECTS DEAES = 56ECTS	TES = 110ECTS	Pas d'équivalent direct retenu
Expertise pédagogique spécialisée, adossée à une formation enseignante ou universitaire	CAPPEI = 1ECTS (Master MEEF) + 12ECTS (CAPPEI)	Orthopédagogues = 180ECTS + 80ECTS	SNT = 300ECTS + 60 à 120ECTS
Volume total indicatif en ECTS	71,4	370	360 à 420

Sources : élaboration de l'auteurice.

Ce tableau met en évidence une forte asymétrie dans la structuration des fonctions de soutien aux élèves selon les systèmes étudiés. **En France**, l'accompagnement de proximité repose largement sur les **AESH**, dont la formation reste très limitée, avec **2,4 équivalents ECTS**, au regard des responsabilités exercées au quotidien auprès des élèves à BEP. Les **56 ECTS** du DEAES gonflent artificiellement la configuration des formations françaises du soutien dans la mesure où ce diplôme ne constitue pas un passage obligé en termes formatif.

À l'autre extrémité du continuum, **le CAPPEI** constitue bien une certification spécialisée, mais il intervient après une formation enseignante initiale qui ne garantit pas nécessairement un socle suffisant sur l'inclusion, avec **12 équivalents ECTS** (13 si on ajoute le master **MEEF**). À l'inverse, **le Québec**, avec ses **370 ECTS**, confirme bien sa position dominante dans le sentiment de forte légitimité professionnelle par une formation solide, longue et structurée (**H2**). Cela renforce indirectement **H1** avec une plus grande perception de cohérence et une très bonne lisibilité de la structure (**H4**). On peut dire qu'ici **H3** est confirmé à contrario avec une structuration unitaire du soutien dans la figure de l'orthopédagogue. **La Finlande** avec ses **360 à 420 crédits ECTS** présente une figure de la formation de ses enseignants plutôt très solide, longue et structurée, suit la même logique de confirmation des hypothèses du modèle empirique que le Québec, avec la nuance que les rôles ne sont pas strictement équivalents.

Le problème français ne tient pas seulement au manque de moyens. Il tient aussi à une formation distribuée de façon trop inégale pour donner à chacun une légitimité claire. Quand les parcours de formation sont discontinus et peu partagés, les rôles se stabilisent moins bien et les responsabilités deviennent plus floues dans l'accompagnement des élèves à BEP.

3.4.2 Le cas français : former trop peu, reconnaître inégalement

Le système français apparaît marqué par une forte dissymétrie, il distribue les tâches de soutien sans les faire correspondre à des formations adaptées aux besoins des élèves à BEP.

Les parcours observés dans l'enquête montrent bien que nombre des **enseignants ordinaires** ont été formés dans des cadres antérieurs au master MEEF et n'ont, de ce fait, bénéficié d'aucune préparation réelle à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Malgré cela, l'évolution des maquettes de formation d'aujourd'hui, restent très limitée quant

aux contenus consacrés à l'inclusion, au regard des exigences concrètes du travail. Les verbatims recueillis, on l'a vu, sont, sur ce point, particulièrement parlants. L'enseignante de SES indique n'avoir reçu « aucune » formation. Une autre formule brutalement : « On bricole sans formation ». L'enseignant de lycée professionnel affirme qu'il n'a reçu « aucune formation » de la part de l'institution. Ces propos montrent la faiblesse structurelle de la France.

La certification CAPPEI constitue bien une réponse institutionnelle à cette carence, mais cette réponse reste partielle. D'un côté, la certification produit une spécialisation réelle et permet à certains enseignants d'acquérir une expertise plus affirmée dans le champ du soutien. De l'autre, elle intervient tardivement pour corriger les insuffisances institutionnelles, sous forme de formation continue, et ne concerne qu'une minorité de professionnels motivés. En outre, et c'est là son principal défaut, elle ne décerne pas un statut professionnel utilisable hors du cadre de l'Education nationale, elle lui demeure intégrée.

L'entretien avec l'enseignante CAPPEI le montre bien : son parcours de spécialisation s'inscrit dans une trajectoire longue, commencée avec le 2CA-SH⁷⁷, poursuivie avec le CAPPEI, puis prolongée encore par le DU NEP⁷⁸ suivi à ses frais pour compléter et actualiser ses connaissances, mais surtout conforter son statut par un véritable diplôme. On trouve la même logique chez **l'enseignante de lycée technologique** qui explique que la formation qui lui a réellement permis de mieux comprendre certains profils d'élèves n'est pas venue de l'institution, mais du DU NEP suivi de sa propre initiative et financé par ses propres moyens. Une telle trajectoire atteste d'un investissement fort, mais elle révèle aussi une logique institutionnelle dans laquelle l'expertise spécialisée repose davantage sur l'engagement des professionnels que sur une professionnalisation intégrée à l'architecture du système.

C'est toutefois la situation des **AESH** qui rend le plus visible le désajustement français. Les matériaux recueillis montrent que ces professionnelles occupent une place centrale dans le travail concret de l'accompagnement. Pourtant, cette centralité pratique s'appuie sur une formation indigente. L'écart est ici particulièrement frappant lorsque l'on rapproche les 2,4

⁷⁷ Ancien acronyme qui désignait le Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés destiné aux enseignants du 2nd degré. Il a été remplacé par la certification CAPPEI.

⁷⁸ Diplôme Universitaire Neuropsychologie, Education et Pédagogie (Lyon 1).

ECTS dont elles bénéficient de l'entretien sans ambiguïté réalisé avec l'AESH de lycée professionnel : les « 60 heures » de formation lui paraissent « totalement inadaptées » à la diversité des profils rencontrés et à la réalité du terrain. Elle avait ajouté que, dans les faits, les professionnelles sont « livrées à [elles]-mêmes ». Ce constat rejoint les résultats du questionnaire national, où reviennent fréquemment les termes de « bricolage », de « saupoudrage », de « bon vouloir » ou encore d'« adaptation permanente » :

- **A la question, Avez-vous reçu une formation spécifique à l'accompagnement des élèves à besoin éducatif particulier (BEP) ? Réponse : Oui 79,6%**
- **Si oui, combien d'heures de formation environ ? Inférieur à 60h = 34,6% ; entre 60 et 150h = 40,6%**
- **Selon vous, la formation actuelle est : Peu adaptée 51,6% ; pas adaptée 17,1%**
- **Une formation plus longue améliorerait-elle l'organisation du soutien ? Oui 59,1%**

Les professionnels du soutien reconnaissent donc la nécessité d'une structuration des formations, ce qui donnerait plus de légitimité à la juridiction professionnelle.

En France, les responsabilités sont distribuées sans que les formations, les titres ou les formes de reconnaissance ne le soient avec la même cohérence. De cette hétérogénéité naît un ordre professionnel profondément dissymétrique, où les acteurs n'entrent ni dans le métier ni dans le soutien avec des appuis comparables. Les écarts de formation organisent une part importante des déséquilibres internes du système.

Le contraste est net. Le Québec et la Finlande ne se contentent pas de préparer à l'exercice du métier : ils donnent aux fonctions de soutien une consistance, une visibilité et une légitimité que le cas français peine à produire. La France se contente de maintenir des rôles peu stabilisés avec des responsabilités diffuses et un soutien des élèves à BEP moins lisible (H3, H4). Le problème tient au maintien d'une formation trop inégale pour soutenir une véritable cohérence du soutien (H1) et pour distribuer équitablement la légitimité professionnelle entre les acteurs (H2). De ce point de vue, le tableau comparatif des formations ne constitue pas un simple appendice documentaire, il condense le cœur de la démonstration.

PARTIE 4 – DISCUSSION

L'idéal inclusif à l'épreuve du soutien délégué

La présente discussion vise à dégager la portée des résultats obtenus. L'enquête a conduit à reformuler la question : il ne s'est plus agi de comparer des systèmes plus ou moins inclusifs, ni d'opposer un modèle français fragile à des configurations étrangères plus abouties. Les résultats ont montré plutôt que l'inclusion scolaire produisait partout des tensions, mais que chaque système les organisait différemment.

C'est à partir de ce constat que la comparaison a pris son sens. Le Québec, la Finlande et la France ne représentaient pas trois degrés d'une même réussite inclusive, ils ont révélé trois manières d'assumer, de déplacer ou de déléguer le coût institutionnel du soutien. La discussion cherchera donc à comprendre ce que cette comparaison a permis de confirmer, de nuancer et surtout de déplacer dans l'analyse du cas français.

4.1 Trois systèmes, trois manières d'assumer le coût du soutien

L'inclusion scolaire a un coût institutionnel, et aucun système ne peut l'effacer. Le Québec le prend davantage en charge par la professionnalisation du soutien, la Finlande par son intégration dans l'architecture scolaire, tandis que la France le reporte plus fortement sur les ajustements locaux et sur le travail réel des acteurs. Les résultats montrent ainsi que l'idéal inclusif se fissure partout, mais que le cas français le fissure d'une manière spécifique : en déléguant une part importante de son effectivité à ceux qui la font tenir au quotidien.

4.1.1 Déconstruire l'idéal inclusif comme modèle

La comparaison conduit d'abord à relativiser l'idée d'un modèle inclusif pleinement stabilisé, qu'il suffirait d'identifier puis de transposer. Elle permet plutôt de comprendre comment, malgré des architectures différentes, des tensions similaires se reconstituent au travail. C'est ici que la littérature et l'étude empirique ont mis au jour les tensions sous-jacentes qui

fissurent l'image d'un modèle stabilisé. Le travail poursuivi ici montre que l'inclusion, dès qu'elle se confronte à la réalité organisationnelle, produit des **convergences critiques**. Cette prudence face à l'idéalisation d'un ailleurs éducatif n'est pas nouvelle notamment dans les écrits consacrés à la Finlande. L'« Eden éducatif nordique » d'Egginger (2013) a été investi d'une fonction projective excessive en France. Cette mythification invite à ne pas confondre le modèle observé avec le modèle imaginé, ni à naturaliser une cohérence qui doit être rapportée à des conditions historiques, sociales et institutionnelles spécifiques, comme le rappelle également Margelidon (2004).

Une première convergence tient à la charge professionnelle. Les dispositifs les plus structurés ne font pas disparaître la surcharge de travail, ils tendent à la déplacer. Lorsque l'aide est graduée et intégrée à l'enseignement ordinaire, la mise en œuvre repose fortement sur le travail de coordination, la documentation, la concertation et la régulation des passages d'un niveau de soutien à l'autre. Jahnukainen et al. (2023) montrent que cette intensification du travail collectif et de la responsabilité pédagogique nourrit des tensions très concrètes, notamment lorsque les ressources ne suivent pas l'extension des attentes. La surcharge n'est donc pas un accident extérieur au modèle : elle devient une condition de fonctionnement du système, au moins dans certaines configurations locales. Cette première convergence liée à la charge de travail est confirmée par les matériaux recueillis. On retrouve dans les témoignages la difficulté à coordonner les interventions et la charge accrue de la concertation dans les trois modèles.

La seconde convergence concerne l'écart entre le dispositif pensé et le dispositif vécu. Le modèle finlandais est fréquemment présenté comme rationnel, lisible et cohérent. Pourtant, Saloviita (2009, 2018) rappelle que la cohérence institutionnelle n'élimine ni les formes de ségrégation résiduelle, ni les effets de tri, ni les contradictions pratiques de l'inclusion. Cette remarque est décisive : elle empêche de confondre l'existence d'un cadre structuré avec l'effectivité d'une inclusion pleine et entière. Autrement dit, il existe un risque d'illusion d'optique : un modèle peut être « bien dessiné » tout en restant traversé par des tensions organisationnelles ou par des compromis qui relativisent sa portée inclusive. C'est ce que l'étude empirique a révélé, les ajustements permanents selon les ressources disponibles persistent dans les trois modèles, ce qui fissure la structure également.

Une troisième convergence concerne la répartition des rôles. Les systèmes étudiés n’institutionnalisent pas le soutien de la même manière, mais ils se heurtent tous à une même question : comment répartir la responsabilité entre l’enseignant ordinaire et les professionnels spécialisés sans produire de transfert implicite de charge ? En France, cette ambiguïté apparaît de manière particulièrement visible. Bedoin (2018) met en évidence la position intermédiaire de l’enseignant spécialisé, tandis que Toullec-Théry et Granger (2023) montrent que l’empilement des dispositifs ne suffit pas à clarifier les périmètres d’intervention et peut, au contraire, favoriser une dilution des responsabilités.

Mais cette tension ne constitue pas une spécificité exclusivement française. Même dans des configurations plus structurées, l’intégration du soutien au fonctionnement ordinaire de l’école maintient un espace de négociation permanent. L’expertise spécialisée peut être sollicitée comme appui, attendue comme solution, ou devenir le lieu d’un transfert de responsabilité. Les rôles semblent alors plus lisibles dans les textes qu’ils ne le sont dans le travail réel. C’est dans cet écart que se loge une partie du coût institutionnel du soutien : ce que l’organisation ne stabilise pas explicitement doit être négocié dans les pratiques.

Ce que les enquêtes et les entretiens ont fait apparaître, c’est que l’inclusion ne devient jamais automatiquement cohérente parce qu’un système est plus structuré. Elle ne devient effective qu’à travers le travail de professionnels qui la traduisent dans des situations ordinaires. À ce stade, la déconstruction du « modèle idéal » devient nécessaire. Cierpialowska et al. (2024) invitent à se méfier des lectures trop culturalistes du succès finlandais — celles qui attribuent la performance inclusive à une culture nationale, à une éthique collective ou à une supposée homogénéité sociale. Ce type de lecture produit un double effet problématique. D’une part, il naturalise le modèle : ce qui est présenté comme culturel semble alors difficilement transposable et échappe en partie à l’analyse. D’autre part, il masque la dimension organisationnelle de l’inclusion : ressources disponibles, division du travail, coordination entre acteurs, charge professionnelle. Or c’est précisément à ce niveau que la comparaison devient utile. La Finlande ne constitue pas un idéal par essence, elle montre plutôt qu’une architecture cohérente peut rendre certaines tensions moins visibles sans les faire disparaître. Saloviita (2018) et Jahnukainen et al. (2023) rappellent ainsi que la robustesse institutionnelle peut coexister avec des dilemmes persistants.

Cette distinction est essentielle, car les modèles réputés exemplaires peuvent facilement devenir des références politiques simplificatrices pour réussir l'inclusion. Or, la réussite de cette politique ne réside pas dans une « recette miracle ». Dans le cas français, Mercier et Lefer-Sauvage (2022) montrent que la spécialisation et la fonction de personne-ressource, loin de régler mécaniquement les difficultés, se construisent dans un contexte marqué par des attentes fortes et des ressources inégales. Le problème n'est donc pas l'absence d'idéal inclusif, mais les conditions concrètes dans lesquelles cet idéal est rendu praticable.

Derrière la diversité des systèmes, les mêmes tensions surgissent dès que l'inclusion cesse d'être un idéal pour devenir une contrainte opérationnelle. Le décalage entre les injonctions et le réel relève d'une pratique commune entre les trois systèmes étudiés. Ce sont des effets structurels, modulés différemment selon les pays, mais rarement éliminés. Déconstruire le « modèle idéal » ne revient donc pas à disqualifier les modèles réputés performants, cela revient à rendre visibles leurs conditions de possibilité et leurs contradictions internes, afin d'éviter que la comparaison ne se transforme en récit idéalisant.

Déconstruire l'idéal inclusif comme modèle ne revient pas non plus à contester l'ambition inclusive. Cela revient à rappeler qu'elle n'existe jamais hors des conditions professionnelles qui la rendent possible.

4.1.2 Le coût institutionnel du soutien comme clé de lecture

Parler de coût institutionnel du soutien ne revient pas à réduire l'inclusion à une question budgétaire. Le coût dont il est ici question désigne ce qu'un système doit prendre en charge pour que l'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers ne repose pas seulement sur des prescriptions générales. Les résultats montrent que ce coût institutionnel ne disparaît jamais. Institutionnellement pris en charge, ce coût se traduit en leviers opérationnels. Les tensions persistent, mais cela donne aux professionnels les moyens de les assumer. En revanche, lorsque ce coût est faiblement assumé par l'institution, il repose sur les individus et devient alors un travail invisible de maintenance du système.

C'est précisément ce qui permet à l'inclusion de ne pas dépendre uniquement de la bonne volonté des acteurs. Dans cette perspective, les diplômes, les certifications et les statuts ne sont pas de simples données administratives. Ils fonctionnent comme des signaux de compétence et de légitimité. Ce coût peut être assumé en amont par l'institution, ou bien déplacé vers la mise en œuvre concrète.

Les trois configurations étudiées ne se distinguent pas seulement par leurs dispositifs, mais par la manière dont elles répartissent le coût du soutien entre l'institution et les acteurs. Le Québec tend à prendre en charge ce coût par une professionnalisation plus lisible du soutien. La Finlande l'intègre davantage dans l'architecture scolaire elle-même. La France, elle, illustre une troisième voie, ce coût est reporté sur les acteurs à qui revient de colmater les zones grises, de traduire des prescriptions inadaptées, de bricoler la coopération et de maintenir des parcours dont la structure reste, au fond, inachevée.

Il faut résister à la tentation du contraste facile — systèmes structurés d'un côté, système fragmenté de l'autre. Les configurations les plus formalisées produisent elles aussi des tensions en les encadrant différemment. Les travaux de Boily et al. (2023, 2024) et Ruberto et al. (2025) le montrent : la professionnalisation québécoise ne fait pas l'économie de la coordination, elle la redistribue. De même, Saloviita (2009, 2018) et Jahnukainen et al. (2023) rappellent que l'intégration finlandaise du soutien ne fait pas disparaître les tensions entre les professionnels, ce qui est vérifié dans l'étude empirique. Ce qui change, c'est la nature des tensions : dans ces systèmes, elles s'inscrivent dans des cadres lisibles. Elles témoignent moins d'un défaut de structuration que de la difficulté inhérente à tenir un cadre exigeant face à la complexité du réel.

Le cas français fait apparaître une logique différente. Il s'agit de la difficulté à mettre en œuvre un système peu institutionnalisé et qui fait reposer sa cohérence sur la capacité des acteurs à développer des réponses ciblées au niveau de leurs établissements. Autrement dit, ce qui n'est pas stabilisé par l'institution doit être absorbé par le travail réel et reconstruit dans l'action. Cette capacité d'ajustement devient elle-même un mode de régulation.

Les modèles les plus structurés n'échappent pas aux tensions professionnelles, et *a contrario*, les plus fragmentés ne condamnent pas les acteurs à l'inaction. Autrement dit, les structures

peuvent contraindre l'action, mais elles ne l'épuisent pas. C'est ce que formalisent Lipsky (2010) et Dubois (2012) avec la notion de *street-level bureaucracy*⁷⁹, une politique publique ne se résume pas à ses textes. Elle se constitue dans les pratiques discrétionnaires des agents de première ligne qui composent avec les ressources disponibles, hiérarchisent les urgences et transforment, dans l'action, la politique qu'ils sont censés mettre en œuvre.

Appliquée à l'inclusion scolaire, cette perspective invite à considérer que la qualité du soutien ne dépend pas exclusivement du degré d'institutionnalisation, mais aussi de la manière dont les acteurs traduisent les prescriptions inclusives dans des contextes situés. Les différences structurelles mises en évidence précédemment définissent des cadres d'action distincts, elles n'épuisent pas l'analyse des pratiques effectives.

Le coût institutionnel du soutien devient ainsi une clé de lecture de la mise en œuvre. Il permet de comprendre que la comparaison ne porte pas seulement sur des formes d'organisation, mais sur la répartition de la charge de l'inclusion. Certains systèmes en assument davantage le coût en amont, par la formation et la structuration des professions. D'autres le déplacent vers la mise en œuvre du travail réel, en laissant aux acteurs le soin de produire localement la cohérence que l'architecture ne garantit pas pleinement. C'est à ce niveau que la place des AESH devient décisive : elles cristallisent, dans le cas français, ce déplacement du coût institutionnel vers celles et ceux qui assurent concrètement la continuité du soutien. L'enjeu se déplace alors vers une question plus fine : comment, dans un système donné, les professionnels ajustent-ils les normes inclusives ? C'est précisément ce que révèle le cas français de ses acteurs placés en première ligne que sont les AESH.

4.2 Les AESH, révélatrices de ce que l'institution ne veut pas voir

La comparaison rend la place des AESH particulièrement décisive. Elles apparaissent comme la forme française d'un soutien devenu indispensable, mais encore insuffisamment formé, reconnu et institué. Leur situation ne relève donc pas seulement d'une fragilité

⁷⁹ Le concept de *street-level bureaucracy* (littéralement « bureaucratie de première ligne »), développé par Michael Lipsky (1980/2010), désigne les agents publics en contact direct avec les usagers (enseignants, travailleurs sociaux, policiers, etc.) qui, par leurs décisions quotidiennes et leurs marges d'interprétation, participent concrètement à la mise en œuvre et à la redéfinition des politiques publiques.

professionnelle, elle révèle une manière d'organiser l'inclusion en faisant porter aux acteurs les plus proches des élèves une part essentielle du coût quotidien du soutien.

4.2.1 Même proximité du terrain, inégale institutionnalisation

Le rapprochement entre les AESH françaises et les TES québécois est pertinent sur le plan analytique à condition de ne pas le traiter comme une équivalence, car il permet d'avoir une vision heuristique de la question. Dans les deux cas, il s'agit de personnels qui interviennent au plus près des élèves, dans l'accompagnement quotidien, la régulation des situations, le soutien à l'adaptation scolaire et la continuité du parcours. Cette convergence fonctionnelle ne doit pas occulter une asymétrie structurelle déterminante. Les TES parce qu'ils sont issus d'une formation collégiale spécialisée constituent un corps professionnel homogène. En revanche, les AESH accédant à la fonction par des voies de recrutement beaucoup plus hétérogènes, faiblement adossées à une formation, ne constituent pas un corps professionnel — elles occupent une fonction.

Les travaux de LeVasseur et Tardif (2005a, 2005b) permettent de situer cette figure dans la division du travail éducatif. Les TES restent subordonnés au corps enseignant. Ils n'en constituent pas moins un groupe professionnel identifié. Ils sont formés pour intervenir dans les dimensions éducatives, comportementales, adaptatives et relationnelles de la scolarité des élèves à BEP. Leur présence auprès des élèves n'est donc pas seulement compensatoire à un besoin d'accompagnement. Elle s'inscrit dans la juridiction de profession du travail technique. Ces professionnels travaillent en collaboration avec les orthopédagogues dont on a vu que la juridiction de profession était stabilisée elle aussi.

C'est ici que le contraste avec les AESH apparaît. En France, le paradigme inclusif a produit un besoin massif d'accompagnement en milieu ordinaire. Depuis la loi de 2005, l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans l'école ordinaire a rendu indispensable la présence de personnels capables d'assurer, au quotidien, les ajustements nécessaires. On estime

aujourd'hui leur nombre à 140 000 en France pour 350 000 élèves notifiés⁸⁰. Les AESH ont répondu à ce besoin, mais leur recrutement massif n'a pas été accompagné d'une institutionnalisation professionnelle équivalente. Des Bulletins officiels de l'Education nationale de 2014 et 2017 encadrent leurs missions et leurs conditions de recrutement⁸¹. Au niveau méso, l'institution académique encadre localement le métier d'AESH, par la mise en ligne de *vademecum* sur les conditions d'emploi, notamment leurs missions, leur place, leur temps de travail et leurs formations⁸². Les rapports de la Cour des comptes (2024) et de Tenne et al. (2025) en attestent : l'inclusion tient aujourd'hui largement grâce à leur travail de médiation, de sécurisation, de reformulation et de compensation. Un travail invisible, irremplaçable, et encore en attente d'être reconnu comme expertise spécialisée. Le recrutement des AESH répond ainsi à une nécessité réelle du système inclusif, mais sans que cette nécessité ait débouché sur une institutionnalisation comparable à celle observée pour les TES.

La différence de formation est alors déterminante. Le DEC en Techniques d'éducation spécialisée constitue une formation longue et professionnalisante, structurée autour de l'intervention éducative spécialisée. Elle prépare à l'analyse des comportements pour accompagner les élèves au quotidien. Les TES sont formés à l'analyse des situations de soutien aux élèves à BEP, et la construction de réponses éducatives auprès de ce public présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Son objet est l'acquisition d'une expertise clinique et relationnelle mobilisable dans des contextes complexes. La formation institutionnelle des AESH, lorsqu'elle se limite aux soixante heures réglementaires de

⁸⁰ Voir : vidéo sur Public Sénat. (2026, 27 février). *Handicap à l'école : le parcours du combattant* [Vidéo]. Public Sénat. <https://www.publicsenat.fr/emission/senateur-en-action/handicap-a-lecole-le-parcours-du-combattant-e7>

Monier, M.-P. (2025, 17 décembre). *Rapport n° 232 : Proposition de loi visant à intégrer les accompagnants des élèves en situation de handicap dans la fonction publique et à garantir une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers* (Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation, de la communication et du sport, session ordinaire 2025-2026). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/l25-232/l25-2321.pdf>

⁸¹ BOEN n° 28 du 10 juillet 2014. Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENH1411625C.htm>
BOEN n°18 du 4 mai 2017. Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm>

⁸² Académie de Lyon. (2025, 1 septembre). *Vademecum : Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)*. Académie de Lyon. <https://ash42.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/aesh-vademecum-septembre-2025--47550.pdf>

l'adaptation à l'emploi, relève d'une logique radicalement différente : elle vise une acculturation fonctionnelle aux besoins éducatifs particuliers, sans prétendre couvrir les dimensions psycho-cognitives, comportementales et relationnelles que suppose pourtant l'accompagnement individualisé.

Il ne s'agit pas de nier les compétences des AESH — les résultats de l'enquête le montrent clairement : elles développent une connaissance réelle et fine des élèves, forgée dans l'observation quotidienne et les ajustements successifs. Cette compétence émerge de la pratique sans avoir été anticipée par une formation spécifique, sauf pour les rares cas des diplômés du DEAES. C'est en cela que l'écart réside avec les TES. Dans un cas la compétence est légitimée en amont par une certification, dans l'autre elle se construit dans l'expérience de terrain.

Cette interprétation permet de prolonger les analyses de Chevalier et al. (2022) sur l'« autonomie dans l'invisibilité ». Les AESH disposent d'une autonomie pratique parce qu'elles doivent agir dans l'urgence des situations scolaires. Mais l'autonomie ne fait pas la juridiction professionnelle. Il s'agit d'une autonomie de fait produite par la nécessité. Là où le TES est situé dans une division technique du travail scolaire, l'AESH reste souvent placée dans un espace plus ambigu — indispensable pour faire fonctionner l'inclusion, mais faiblement légitimée pour en définir les modalités.

La comparaison permet alors de formuler une distinction essentielle. Les TES montrent qu'un accompagnement éducatif de proximité peut être professionnalisé sans être confondu avec le travail enseignant. Les AESH montrent, à l'inverse, ce qui se produit lorsque ce même besoin de proximité est confié à des personnels dont la formation initiale spécialisée demeure limitée et dont le parcours antérieur n'est pas toujours directement lié à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le problème n'est donc pas seulement statutaire. Il est institutionnel : la France a reconnu le besoin d'accompagnement, mais elle n'a pas pleinement institué la profession correspondant à l'ampleur réelle de ce besoin.

Les AESH apparaissent ainsi comme une solution silencieuse du modèle français. Elles deviennent la variable d'ajustement d'un système qui affirme une ambition inclusive forte

sans stabiliser les conditions professionnelles de sa mise en œuvre. Les tâches les plus incertaines, les plus relationnelles, les plus exposées et parfois les moins visibles se trouvent reportées vers ces acteurs les moins légitimés. En ce sens, les AESH ne sont pas seulement placées dans une position subalterne, elles occupent un point stratégique du fonctionnement inclusif. Elles deviennent la forme française prise par un coût institutionnel que le système délègue plus qu'il ne l'assume pleinement.

4.2.2 Quand la précarité devient un mode d'organisation

La précarité des AESH ne peut donc pas être analysée seulement comme une faiblesse sociale du dispositif. Elle doit être interrogée comme un principe de fonctionnement. Ce que les résultats permettent de discuter, c'est moins l'existence d'un groupe professionnel fragile que la fonction que cette fragilité occupe dans l'organisation française du soutien.

Le paradoxe des AESH, c'est la plasticité de leur travail face à l'inclusion. Mais ce qui rend leur travail si adaptable, c'est aussi ce qui le fragilise : une institutionnalisation insuffisante dont le coût réel s'appelle précarité.

Derrière l'enjeu du statut et de la rémunération conforme à ce qu'elles accomplissent⁸³ se pose une question plus dérangeante, celle de l'utilité de cette précarité. En maintenant les AESH dans une position fragile et peu instituée, le système se dispense de formaliser, de financer et de légitimer ce qu'elles font réellement. Leur précarité devient ainsi fonctionnelle : elle absorbe le coût relationnel, organisationnel et humain de l'inclusion. Il s'agit d'un coût réel, qui n'est jamais comptabilisé.

Cette logique rejoint la division morale du travail analysée par Hughes (1996). Dans les organisations, les tâches jugées indispensables mais peu valorisées sont structurellement déléguées aux groupes disposant d'une légitimité moindre. Les données recueillies s'inscrivent dans ce cadre analytique, le travail des AESH excède largement la figure de l'accompagnement

⁸³ Salaires nets en moyenne de 850 euros/mois. La proposition de loi déposée notamment par Marie-Pierre Monier et Colombe Brossel, a été rejetée le 7 janvier 2026 par le Sénat. Cette proposition de loi visait à intégrer les AESH dans la fonction publique et à renforcer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. En février 2026, lors d'une question au gouvernement, le ministre Édouard Geffray répond que des travaux sur le statut des AESH doivent débuter avec les organisations syndicales et que les PAS visent à rééquilibrer accessibilité pédagogique et compensation humaine. Cette question continue à soulever des tensions.

d'appoint. Il relève d'un ensemble de tâches relationnelles et émotionnellement coûteuses. Payet (1997) permet d'en comprendre le paradoxe : c'est précisément parce que ce travail assure la continuité du fonctionnement institutionnel qu'il reste invisible.

C'est précisément l'inverse que cette enquête propose : les placer au centre de l'analyse, parce que c'est là qu'elles se trouvent dans le fonctionnement réel du système. Elles ne sont pas à côté du système inclusif ; elles en révèlent le mode de régulation. Leur position montre comment l'institution peut faire reposer une politique ambitieuse sur des personnels dont la compétence réelle se construit largement dans l'expérience.

Les analyses de Chevalier et al. (2022) sur l'autonomie invisible des AESH prennent ici une portée particulière. Cette autonomie n'est pas seulement le signe d'une marge d'action conquise dans le travail quotidien. Elle révèle aussi la contradiction suivante : les AESH sont contraintes dans le fonctionnement de leur travail à prendre des initiatives, alors que cette capacité n'est pas pleinement reconnue comme une expertise. Cette situation constitue également un angle mort scientifique. Si la littérature comparative documente abondamment la formation des enseignants spécialisés et l'architecture des dispositifs, elle accorde une place beaucoup plus marginale aux accompagnants. Les AESH apparaissent fréquemment comme variables d'ajustement, rarement comme objets centraux d'analyse.

Or, leur montée en puissance dans le système français modifie en profondeur la division du travail éducatif. Brisset et al. (2009) et Wu (2020) s'intéressent aux interactions professionnelles, aux façons dont le travail inclusif se redistribue et se reconfigure en laissant la figure des accompagnants en périphérie de l'analyse sur le travail inclusif. La littérature étudie souvent la formation, les dispositifs et la collaboration comme des objets séparés. Étudier les AESH, c'est refuser la segmentation analytique qui isole formation, dispositifs et collaboration. C'est aussi regarder ce que produit, sur les acteurs les plus exposés, le fait d'être dépositaires d'une reconnaissance symbolique limitée dans un système qui ne peut pourtant pas fonctionner sans elles. L'invisibilisation scientifique fait écho à leur invisibilisation institutionnelle (Chevalier et al., 2022).

Enfin, la question de la lisibilité organisationnelle — entendue comme la compréhension concrète des circuits d'aide par les acteurs — reste étonnamment sous-théorisée. Si Lavoie et al. (2013) et Lefèvre & Marsault (2018) abordent la construction sociale des besoins éducatifs particuliers, peu d'études analysent comment la structuration du soutien est perçue et

interprétée par ceux qui la mettent en œuvre et sont considérés comme une catégorie secondaire. Or les résultats de l'étude empirique invitent précisément à inverser ce point de vue. Le fonctionnement de l'inclusion scolaire doit être compris depuis les positions où se concentrent les tâches les plus exposées et les moins visibles.

La situation des AESH cristallise une tension que le système ne résout pas. L'école inclusive a besoin d'un accompagnement de plus en plus spécialisé, mais continue de s'appuyer sur un groupe professionnel précaire. Cette précarité devient une ressource organisationnelle : elle offre au système un soutien souple, disponible et ajustable, mais laisse dans l'ombre la compétence réelle qu'il exige.

Les AESH apparaissent ainsi comme le révélateur le plus aigu d'un soutien que l'institution délègue davantage qu'elle ne l'assume pleinement. C'est cette tension qui donne sa portée critique aux résultats, mais aussi qui oblige à interroger les biais de l'enquête.

4.3 Ce que les biais disent aussi du système

4.3.1 Les biais de position comme matériau sociologique

Les biais de position ne doivent pas être traités uniquement comme une limite méthodologique à corriger. Dans cette recherche, ils constituent aussi un **matériau sociologique**. En effet, les discours recueillis ne proviennent pas d'acteurs placés à égale distance du système : ils sont produits depuis des positions professionnelles différenciées, elles-mêmes situées dans une hiérarchie de statuts, de légitimités et de responsabilités. Ainsi les acteurs perçoivent l'inclusion depuis leur position située dans l'architecture institutionnelle.

En analysant cette dimension avec du recul, cela permet de lire les réponses aux divers questionnaires de l'enquête non plus comme de simples opinions individuelles présentant subjectivement la situation, mais comme la présentation d'une place occupée dans la division du travail. Les acteurs les plus proches de l'exécution quotidienne ne rencontrent pas le

système de la même manière que ceux qui en portent l'expertise. **Le biais de position** révèle ainsi une question centrale : l'inclusion n'est pas seulement une politique à appliquer, elle est un ordre de travail dans lequel les tâches, les décisions et la reconnaissance ne sont pas distribuées de façon équivalente.

Ce biais permet donc de comprendre pourquoi certains aspects du système apparaissent plus fortement selon les positions occupées. Les zones de flou, les contradictions de rôle ou les décalages entre prescription et travail réel ne sont pas perçus avec la même intensité selon que l'on se situe du côté de la décision, de la coordination ou de l'accompagnement direct. Autrement dit, le biais de position ne brouille pas l'analyse, il en devient un indice qui permet de voir de quel point de l'organisation cette réalité devient visible.

Il faut alors renverser l'interprétation de ce biais. En effet, l'interprétation logique voudrait que l'on considère que ce biais de position fausse l'étude empirique du fait qu'une enquête, pour être solide, nécessite la neutralité absolue des points de vue par rapport à l'objet étudié. Or, l'inclusion scolaire des élèves à BEP constitue un thème qui touche à l'individu, et qui est mis en œuvre par des personnes issues de positions dans la division du travail très différentes. Dans ces conditions, chercher une parole parfaitement neutre reviendrait à effacer précisément ce que l'on cherche à comprendre : la manière dont le soutien se distribue entre des acteurs inégalement reconnus. **Les écarts de perception** ne constituent donc pas un obstacle à la généralisation, ils en sont l'essence même. Ils montrent où se concentrent les incertitudes, où se déplacent les responsabilités et où se construit concrètement la cohérence du soutien. Ceci est l'objet même de la présente recherche.

Donc, **le biais de perception** n'est pas une faiblesse méthodologique. Il confirme que l'inclusion scolaire n'est pas vécue de manière homogène par ceux qui la mettent en œuvre. Les tensions apparaissent avec d'autant plus de force lorsque les acteurs occupent une place décisive dans le travail réel, mais sans bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle conforme à leur investissement. À l'inverse, les acteurs mieux situés dans la hiérarchie de décision peuvent percevoir plus clairement les cadres prescrits, sans pour autant éprouver de la même manière les zones de flou dans leur exécution quotidienne.

L'intérêt de l'enquête tient précisément à cette pluralité de points de vue. Elle ne permet pas de produire une vérité unique sur le système, mais elle rend visibles les lignes de fracture qui fissurent son organisation. Les perceptions recueillies ne sont donc pas des données imparfaites qu'il faudrait neutraliser, elles constituent un accès direct à la manière dont le soutien est vécu, interprété et hiérarchisé selon les places occupées. En ce sens, les biais de position ne masquent pas la division du travail éducatif, ils en révèlent la structure.

4.3.2 L'asymétrie comme révélateur

L'asymétrie de la comparaison ne constitue pas seulement une limite de l'enquête. Elle précise la nature même du travail mené. Cette recherche ne prétend pas observer la France, le Québec et la Finlande avec la même profondeur empirique, ni produire une comparaison strictement équivalente des trois systèmes. Le terrain français constitue le cœur de l'analyse, les cas québécois et finlandais n'étant mobilisés que comme des points de contraste, utiles pour faire apparaître ce que le cas français rend moins lisible lorsqu'il est analysé seul. Cette asymétrie oblige cependant à rester prudente : les données recueillies ne permettent pas de généraliser à l'ensemble des systèmes québécois et finlandais. Elles éclairent des logiques d'organisation sans les épuiser. L'absence de réponses directes de TES limite en particulier l'analyse empirique de cette profession. Pour autant, elle n'annule pas l'intérêt du rapprochement avec les AESH. Les travaux de LeVasseur et Tardif (2005a, 2005b) permettent d'analyser la place des TES dans la division du travail éducatif québécois. Donc, le maintien des TES dans l'étude reste pertinent ici pour permettre un parallèle sur la fonction d'accompagnement de proximité, et mettre en évidence le degré d'institutionnalisation. La différence de l'intensité de la formation entre les deux vient de l'étude comparative des durées de formation issue de la méthodologie initiale prévue par l'étude du corpus scientifique. Cela a permis de répondre à la question suivante : que devient une fonction d'accompagnement de proximité selon qu'elle est adossée à une formation spécialisée identifiable ou qu'elle reste plus faiblement instituée ?

La même logique vaut pour **les indicateurs de formation**. Les volumes horaires, les niveaux de diplôme ou les conversions en ECTS ne permettent pas de mesurer directement la qualité des

pratiques, ni la compétence réelle des professionnels. Ces indicateurs ont leur limite. Ils permettent de situer, à l'échelle des systèmes, le moment et le mode de construction de la compétence. Ce qu'ils font apparaître, c'est l'écart d'institutionnalisation. Durée de formation, certification, statut et juridiction professionnelle ne constituent donc pas des preuves absolues, mais des indices d'institutionnalisation. Pris ensemble, ils permettent de comprendre comment le coût du soutien est réparti. L'asymétrie de la comparaison est donc délibérée dans cette enquête pour lui permettre de rendre possible une lecture plus fine du cas français.

Même si la question de départ de cette étude résidait dans la quête d'un idéal, celui-ci n'étant pas trouvé dans les faits, dès lors, la recherche d'une hiérarchie simple entre les pays n'avait plus d'intérêt. La réorientation de la focale de recherche a permis de comparer les degrés d'institutionnalisations entre ces pays, et de montrer que certaines fonctions décisives du soutien y demeurent moins fortement instituées, alors même qu'elles sont devenues centrales dans la mise en œuvre quotidienne de l'inclusion.

En définitive, ce qui importe dans cette étude, c'est ce que le contraste rend visible. La thèse se trouve ainsi fortement confirmée dans sa dimension la plus politique : le soutien aux élèves à BEP n'est pas seulement fragmenté, il est organisé de façon à déléguer son coût humain et professionnel à celles et ceux qui sont les moins reconnus pour le porter.

PARTIE 5 – ENJEUX ETHIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Produire un savoir critique sans fabriquer un nouveau mythe du soutien

L'éthique de la recherche ne se limite pas au respect de l'anonymat, du consentement, de la protection des données et de l'intégrité scientifique. Ces exigences comptent, et leur respect est fondamental. Cependant, dans une recherche en sciences de l'éducation portant sur des professions, des dispositifs et des systèmes scolaires, elles ne suffisent pas à cerner toute la question. L'éthique interroge également les conditions dans lesquelles un outil empirique est construit, les asymétries qu'il génère et les effets de vérité qu'il peut produire. Comme le souligne Carvallo (2019), l'éthique de la recherche se situe à l'articulation entre des cadres réglementaires qui la fondent et une démarche réflexive sur les conditions de la recherche.

En proposant une lecture critique de l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers, la recherche réalisée met au jour une logique de délégation compensatoire, une institutionnalisation inégale des professions qui rendent le soutien possible, et une centralité pratique des AESH que leur reconnaissance ne reflète pas pleinement. Mais cette portée critique, qui fait la force de la démonstration, en constitue aussi l'un des principaux points de vigilance. Une recherche peut déconstruire des évidences tout en en fabriquant de nouvelles. Elle peut éclairer un mécanisme réel, puis tendre à en faire une grille de lecture universelle. Elle peut dénoncer une simplification qui en donnerait une lecture trop cohérente.

L'enjeu éthique poursuivi ici n'est pas d'atténuer la portée critique de la recherche ni de la livrer à la seule force de ses effets rhétoriques, mais de soumettre cette portée critique à un examen réflexif. Maintenir la force explicative de l'analyse, sans verser dans la simplification ou le militantisme : c'est à cette condition qu'un savoir critique peut demeurer scientifique.

Le carnet de recherche (Annexe 10) en cela a permis de montrer les arbitrages effectués au fil de l'enquête. Il constitue un outil réflexif pertinent qui a permis de rendre visibles les moments où la conduite de l'enquête a nécessité des ajustements éthiques ou méthodologiques.

Il s'agit donc de dépasser l'étude de la conformité aux règles éthiques, pour inscrire les choix qui ont jalonné cette recherche dans une analyse réflexive sur l'esprit critique qui la structure. Construire un corpus, accéder au terrain, recueillir des paroles professionnelles et écrire des

résultats critiques ne sont pas des opérations neutres. Cette partie examine ainsi comment l'enquête a tenté de conjuguer sa propre expertise d'un objet critique et politiquement sensible sans céder à la tentation de la prescription.

5.1 Une éthique de la recherche au-delà de la conformité

Une première clarification s'impose. Dans une recherche en sciences de l'éducation, il importe de ne pas confondre ce qui relève de la déontologie, de l'intégrité scientifique et de l'éthique de la recherche proprement dite. Ces trois dimensions se recouvrent partiellement, mais elles ne désignent ni les mêmes exigences, ni les mêmes niveaux de responsabilité. Comme l'ont montré Doucet (2001) et Carvallo (2019), l'éthique de la recherche ne repose ni sur la « bonne volonté » du chercheur, ni sur le respect des règles formelles. Elle se situe à l'articulation entre normes, responsabilités et réflexivité sur les conditions mêmes de production du savoir.

Dans cette recherche, **la déontologie** a d'abord pris la forme d'une information claire des personnes sollicitées. Les répondants ont été informés de l'objectif général de l'enquête dans les chapeaux introductifs des questionnaires Google Forms, dans les messages accompagnant leur diffusion sur les groupes Facebook professionnels, ainsi que dans les courriels adressés aux associations professionnelles québécoises et aux institutions finlandaises contactées⁸⁴. Les participants disposaient ainsi d'une information préalable sur le cadre de la recherche, afin de pouvoir décider librement d'y répondre. La déontologie a également concerné la confidentialité des données recueillies. En effet, les différents questionnaires ayant été diffusés sur des groupes professionnels Facebook, les destinataires des messages envoyés ont pour certains exprimés leur réaction en signalant qu'ils avaient complété le questionnaire par la mention « Fait ! », voire en commentant le contenu du questionnaire via la messagerie Facebook, ce qui mécaniquement fait apparaître l'identité avec laquelle ils se sont inscrits sur ce réseau social, et écorne le principe de confidentialité. Cependant, les réponses aux différents questionnaires ont été recueillies dans un formulaire Google Forms distinct de l'espace de diffusion Facebook. Cette séparation a permis de maintenir la confidentialité, dans

⁸⁴ En annexe 9, exemples de messages de diffusion, de chapeaux introductifs des questionnaires, de courriels de sollicitation.

la mesure où elle évitait de relier directement les réponses à une identité visible des participants lors des échanges intervenus sur le réseau social Facebook. Cette logique s'inscrit dans une prudence conforme aux principes classiques du consentement, et du respect des personnes, présents aussi bien dans le Rapport Belmont (1979) que dans le cadre européen du RGPD. La déontologie n'a donc pas été envisagée ici comme un simple principe général, mais comme un ensemble de précautions concrètes dans la diffusion, la collecte et la restitution des matériaux.

Dans cette recherche, **l'intégrité scientifique** a principalement concerné la manière de construire et de délimiter le corpus sans chercher à confirmer trop vite une intuition initiale. La revue de littérature est partie d'une question encore marquée par une forme d'attente à l'égard des modèles québécois et finlandais, souvent présentés comme plus structurés dans les discours sur l'inclusion. Le travail bibliographique a précisément conduit à déconstruire progressivement cette première représentation, en intégrant non seulement les travaux mettant en évidence la stabilisation relative de certaines professions du soutien, mais aussi ceux qui en soulignent les tensions, les limites et les contradictions internes. La rigueur du corpus a donc reposé sur la fidélité aux matériaux retenus, sur la transparence des sources mobilisées et sur le refus de sélectionner uniquement les références susceptibles de produire une démonstration trop cohérente. En ce sens, l'intégrité scientifique n'a pas seulement consisté à éviter la fraude ou la falsification, elle a impliqué de rendre visibles les conditions dans lesquelles le corpus a été constitué et les limites de ce qu'il permet d'affirmer. Les travaux de Martinson, Anderson et De Vries (2005) rappellent d'ailleurs que les atteintes à l'intégrité scientifique ne se limitent pas aux cas extrêmes de falsification, mais peuvent aussi concerner des pratiques plus ordinaires susceptibles d'altérer la qualité de la connaissance produite.

L'éthique de la recherche va toutefois au-delà du respect des règles et de la rigueur scientifique. Elle conduit aussi à interroger la manière dont la recherche a été construite. Dans ce mémoire, cela revient à questionner le point de vue situé depuis lequel sont analysés les systèmes français, québécois et finlandais. Les choix effectués orientent nécessairement ce que l'analyse rend visible. Ils permettent de mettre en évidence certaines questions, par exemple la reconnaissance des AESH, mais ils peuvent aussi laisser d'autres dimensions au second plan. **La réflexivité** consiste donc à rendre ces choix explicites afin que la

démonstration puisse être comprise et discutée. Cette démarche rejoint l'idée développée par Bourdieu (2003) selon laquelle le chercheur doit aussi s'interroger sur sa propre place dans la recherche. Elle rejoint également les analyses de Gewirtz et Cribb (2008), qui rappellent que les recherches en éducation sont toujours traversées par des valeurs qui doivent être explicitées plutôt que dissimulées derrière une prétendue neutralité.

Cette exigence de réflexivité s'impose d'autant plus que cette recherche a construit un angle de visibilité sur la façon dont le soutien aux élèves à BEP est institué en France et sur les choix réalisés pour bâtir l'objet d'étude empirique.

Le premier choix concerne les mots et les catégories utilisés pour analyser le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Parler de « professions du soutien », de « division du travail éducatif », de « juridictions professionnelles » ou de « délégation compensatoire » ne consiste pas seulement à décrire une réalité déjà évidente. Ces notions permettent de rendre visibles certains aspects du terrain, notamment la répartition des rôles, les frontières entre les métiers, la reconnaissance des professionnels et les formes de délégation du travail éducatif. Elles orientent également la manière dont cette réalité est comprise.

Cette attention s'est imposée dès la revue de littérature et la collecte d'indicateurs internationaux. Les données issues de l'OCDE ou de l'UNESCO pouvaient renforcer une image favorable de certains systèmes, notamment finlandais, si elles n'étaient pas accompagnées de leurs limites de définition, de période et de contexte. Le carnet de recherche présenté en annexe garde la trace de cet arbitrage, les indicateurs comparatifs ont été traités comme des appuis d'analyse, et non comme des preuves autosuffisantes, afin de ne pas transformer la comparaison en validation implicite d'un modèle éducatif.

Le second choix tient au recentrage de la recherche sur le cas français au fil de la constitution du corpus scientifique dans le travail de rédaction de la revue de littérature. Ce choix est dû d'une part au fait que la collecte de données internationales s'est révélée plus complexe que prévue, notamment dans la recherche d'une homogénéité de critères de comparaison, et d'autre part, les travaux scientifiques consultés ont conduit à nuancer l'image idéalisée des systèmes québécois et finlandais. Le Québec et la Finlande n'ont donc pas été abordés comme des modèles à évaluer au même niveau que la France, ni comme des terrains que cette recherche pouvait explorer avec la même profondeur. Ils ont été mobilisés comme des points

de contraste. Leur intérêt a été de faire émerger certaines tensions du système français, notamment la fragilité de la reconnaissance institutionnelle des acteurs du soutien des élèves à BEP. La comparaison n'est donc pas symétrique, mais elle est assumée comme telle. Elle définit simplement ce que cette recherche peut produire, une lecture du cas français éclairée par deux configurations étrangères, sans prétendre épuiser la complexité de ces dernières.

Le troisième choix concerne les professions comparées. Retenir les AESH et les professeurs CAPPEI pour la France, les orthopédagogues et plus ponctuellement les TES pour le Québec, ainsi que les *special needs teachers* pour la Finlande, suppose un travail de rapprochement entre des fonctions qui ne se recouvrent pas institutionnellement de la même manière. Ces comparaisons sont riches pour l'analyse parce qu'elles permettent de rendre visibles des écarts très concrets entre les systèmes étudiés tant dans la place accordée à ces professionnels dans l'architecture institutionnelle que dans leur formation. Pour rendre cette comparaison possible, les volumes de formation ont notamment été rapprochés à partir des crédits ECTS, utilisés comme repère commun sans effacer les différences de statut, de contenu de formation et d'inscription institutionnelle propres à chaque fonction. Une AESH, un enseignant spécialisé, un orthopédagogue, un TES ou un *special needs teacher* ne relèvent ni des mêmes statuts, ni des mêmes formations, ni des mêmes responsabilités. La comparaison ne consiste donc pas à les considérer comme des équivalents stricts, mais à les rapprocher à partir de la fonction qu'ils occupent dans l'organisation du soutien aux élèves. C'est ce choix d'analyse qui rend la comparaison possible, mais il doit être explicité pour éviter toute assimilation artificielle entre des professions différentes.

Le même raisonnement vaut **pour les questionnaires et les entretiens** mobilisés dans cette recherche. Ces outils n'ont pas permis d'observer directement l'ensemble des pratiques de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers ; ils ont surtout donné accès à la manière dont les professionnels interrogés perçoivent leur rôle, nomment les difficultés rencontrées et décrivent les tensions de leur activité. Les réponses recueillies doivent donc être comprises comme des paroles situées, produites depuis des positions différentes dans l'organisation du travail éducatif. Le matériau qualitatif n'est donc pas venu simplement compléter les résultats quantitatifs, il a permis de donner de l'épaisseur à certains contrastes, et de mieux comprendre ce que les chiffres seuls ne permettaient pas de saisir. Cette attention rejoint les

analyses de Jeffrey (2004), pour qui la recherche en sciences humaines repose sur une relation d'enquête située, ainsi que celles de Harrisson (2000), qui rappelle la responsabilité du chercheur dans la manière dont les matériaux recueillis sont interprétés et présentés.

Enfin, la **comparaison contrastive** et non symétrique avait pour objectif de faire apparaître, depuis le cas français, des différences de structuration du soutien aux élèves à BEP. Les hypothèses ont guidé l'enquête en orientant l'attention vers certaines dimensions jugées significatives : la cohérence organisationnelle, la légitimité professionnelle, la division du travail éducatif et la lisibilité des parcours d'aide. L'enjeu éthique était donc de rendre explicite ce choix de cadrage, afin que la démonstration puisse être comprise et discutée. C'est en ce sens que Guillemin et Gillam (2004) invitent à penser l'éthique non comme un simple ensemble de principes généraux, mais comme une attention constante aux arbitrages qui traversent concrètement la production du savoir.

Ces choix de construction de l'objet conduisent alors à interroger plus directement les conditions concrètes de production des données, dans une recherche portant sur un objet professionnel et politiquement sensible.

5.2 Une recherche critique sur un objet politiquement sensible

L'objet de cette recherche n'est pas neutre. Étudier l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers revient à travailler sur un espace traversé par des tensions professionnelles et politiques. Dans ce contexte, la production des données ne peut pas être considérée comme un simple recueil technique d'informations. Les réponses recueillies portent sur des expériences professionnelles souvent marquées par des attentes ou des revendications de la part des répondants. Les points de vue situés recueillis permettent de comprendre comment ces différents professionnels perçoivent et interprètent le soutien aux élèves à BEP. Ils n'ont pas pu décrire le fonctionnement du soutien de façon complètement neutre, et ont livré **une lecture orientée d'un objet politiquement sensible**. Cette dimension est apparue avec une netteté particulière dans les réponses à la question ouverte finale du questionnaire, ainsi que dans la réactivité des répondants lors de la diffusion du lien sur Facebook. Après chaque publication dans un groupe professionnel, le nombre de réponses a

augmenté rapidement, avant de ralentir progressivement, selon une dynamique liée aux connexions des membres, aux partages internes et à la visibilité temporaire de la publication dans le fil du groupe.

Ainsi, les principes fixés avant l'enquête ont permis de cadrer la collecte des données. Mais ils n'ont pas suffi à résoudre toutes les questions rencontrées au long de la recherche. L'interprétation de paroles situées a imposé de réaliser des arbitrages pour traiter le matériau empirique. C'est en ce sens que Guillemin et Gillam (2004) montrent que l'éthique ne se limite pas aux règles posées en amont, mais se construit aussi dans les ajustements réalisés au fil de l'enquête.

Dans cette recherche, la vigilance a d'abord porté sur les **conditions concrètes d'accès au terrain**. Le recrutement des répondants, compte tenu de l'objet de la recherche, n'a pas pu s'effectuer de façon aléatoire. Il a reposé sur des **choix de diffusion**, notamment par l'intermédiaire de groupes Facebook professionnels, ainsi que de prises de contact directes avec certains organismes institutionnels ou associatifs (Annexe 9). Ces canaux de diffusion devaient être suffisamment actifs et autoriser la publication d'un questionnaire. Ils ont facilité le recueil de données, mais en même temps ont aussi introduit **un biais de sélection**, dans la mesure où les acteurs potentiellement concernés n'avaient pas tous le même accès à ces espaces ni la même disponibilité pour y répondre.

Ce mode de diffusion a favorisé les réponses de professionnels déjà présents dans ces espaces numériques, disponibles au moment de la publication du questionnaire et ou plus enclins à formuler publiquement leur expérience professionnelle. À l'inverse, les acteurs les plus isolés, les moins connectés à ces réseaux ou les moins disposés à verbaliser leur pratique ont pu rester moins visibles dans le corpus. Le terrain ne s'est donc pas présenté comme un espace neutre qui attendrait d'être observé, il s'est ouvert à travers des médiations qui ont filtré ce qui pouvait être recueilli.

Cette difficulté a été particulièrement sensible dans l'accès aux terrains québécois et finlandais. Les organismes professionnels ou institutionnels sollicités par courriel n'ont pas tous permis d'accéder au terrain avec la même efficacité, ce qui a rendu nécessaire la mobilisation de groupes Facebook. Dans le cas finlandais, l'obstacle linguistique a nécessité

l'identification de mots-clés en finnois afin de repérer des groupes Facebook pertinents⁸⁵. Dans le cas québécois, l'enjeu était moins linguistique que terminologique et contextuel. Il a fallu cibler des espaces réellement liés à l'orthopédagogie québécoise, sans les confondre avec des groupes d'orthopédagogues situés en France ou des pages Facebook d'orthopédagogues français travaillant en France. Ces conditions d'accès ont donc influencé la constitution du corpus.

Ces biais ne remettent pas en cause la valeur de l'enquête. Ils permettent de comprendre dans quelles conditions le terrain empirique s'est construit. Les réponses obtenues portent la trace des canaux mobilisés, des personnes qui ont accepté de participer et des espaces professionnels où le questionnaire a circulé.

Le recrutement des participants s'est fait sur la base du volontariat. Pour les entretiens semi-directifs, menés en interaction ou auto-administrés, certains répondants ont été sollicités à partir du réseau professionnel de l'auteure de la recherche, notamment parmi d'anciens collègues ou des personnes rencontrées dans le cadre du DU NEP⁸⁶. De ce fait, l'accès au terrain en a été facilité, mais cela a introduit **un biais de proximité**. Les personnes interrogées étaient accessibles, disponibles et souvent déjà sensibles aux enjeux du soutien aux élèves à BEP. Leurs propos n'ont donc pas pu être élevés au rang d'une position représentative de l'ensemble des acteurs concernés.

La **question de l'anonymat** s'est également posée de manière concrète. Celui-ci a été rappelé aux participants, y compris à l'oral lors des entretiens. Toutefois, compte tenu de la dimension politique du sujet, certains enquêtés se sont montrés prêts à assumer explicitement leurs propos, voire à ne pas demander l'anonymisation de leur contribution. Cette disposition à parler en leur nom propre signale l'importance donnée au sujet traité. Elle ne permet pas pour autant de considérer ces témoignages comme représentatifs d'un groupe professionnel dans son ensemble. Ces paroles demeurent situées. Toutefois, leur intérêt analytique est renforcé par leur convergence avec les 281 réponses à la question ouverte du questionnaire CAPPEI/AESH. Sans autoriser une généralisation, cette convergence soutient l'idée que les

⁸⁵ *Erityisopettajat* : Enseignants spécialisés.

Ammatilliset erityisopettajat : Enseignants spécialisés dans l'enseignement professionnel.

Ammatilliset erityisopettajat ry : Association des enseignants spécialisés dans l'enseignement professionnel.

Helsingin laaja-alaiset erityisopettajat : Les enseignants spécialisés de la ville d'Helsinki.

⁸⁶ Formation suivie par l'auteure en 2024/2025.

tensions exprimées au cours des entretiens, notamment autour des questions de la reconnaissance, de la formation ou de la place des professionnels du soutien ne relèvent pas d'expériences isolées, mais s'inscrivent dans un registre discursif plus largement perceptible dans le corpus. Jeffrey (2004) permet d'illustrer cette situation. L'éthique de la rencontre se construit sur le terrain dans le cadre d'une relation d'enquête, c'est-à-dire dans un contexte où les personnes interrogées se sentent autorisées à formuler une expérience, voire une revendication. Les éléments recueillis ne sont donc pas la juxtaposition de simples informations prélevées sur le terrain, mais ils prennent forme dans le cadre de la relation d'enquête.

Cette réflexion sur l'accès au terrain conduit ensuite à interroger **le statut des paroles recueillies**. Toutes les réponses n'occupent pas la même place dans le matériau empirique, notamment lorsque certains acteurs parlent depuis une position professionnelle ou syndicale clairement identifiée. La question de savoir comment utiliser une parole sans la neutraliser ou lui donner une portée trop générale s'est posée également lors de l'entretien avec une représentante de la catégorie AESH au **SNES-FSU**. Son témoignage était précieux, car il permettait de comprendre de manière très concrète les enjeux de statut, de formation, de reconnaissance et de conditions d'exercice des accompagnants. Mais il a également rendu visible la dimension politique de l'objet étudié. L'interlocutrice a en effet souligné que le sujet même de ce mémoire recoupait des revendications syndicales anciennes concernant les AESH, auxquelles les évolutions réglementaires récentes n'avaient pas pleinement répondu. Cette remarque a obligé à situer cette parole avec précision dans un espace syndical, utile pour comprendre des tensions professionnelles réelles, mais non représentatives de l'ensemble des accompagnants.

Cette vigilance interprétative vaut également pour la manière dont **les acteurs parlent depuis des positions inégales** dans la division du travail éducatif. Une AESH, un professeur CAPPEI, un orthopédagogue, un TES ou un *special needs teacher* ne répondent pas depuis le même point d'observation, ni avec le même degré de reconnaissance institutionnelle, ni avec la même proximité au travail concret du soutien des élèves à BEP. Les données recueillies ne sont donc pas de simples fenêtres ouvertes sur une réalité commune, elles expriment des prises de position professionnelles situées, construites depuis des positions inégales dans la

division du travail éducatif. Cela n'affaiblit pas nécessairement leur intérêt. Au contraire, ces écarts permettent de saisir le soutien aux élèves à BEP comme une réalité vécue, interprétée et hiérarchisée depuis des places différentes dans l'organisation scolaire. Mais cela impose de ne pas traiter les réponses comme des équivalents immédiats du réel observé. Comme l'ont montré Guillemin et Gillam (2004) et Jeffrey (2004), le matériau empirique est toujours marqué par les médiations d'accès au terrain et par les arbitrages concrets de l'enquête.

Les asymétries du corpus ne sont d'ailleurs, elles aussi, pas accidentelles, elles prolongent directement cette logique de production située des données. La France est beaucoup plus documentée que le Québec et la Finlande. Le Québec est davantage saisi à travers la figure de l'orthopédagogue que par celle des TES. La Finlande, quant à elle, est appréhendée à partir d'une architecture du soutien qui ne comporte pas d'équivalent strict des AESH. De même, l'enquête donne une place beaucoup plus forte aux perceptions professionnelles, et la parole des familles n'est interrogée qu'à travers le ressenti des enquêtés. Ces dissymétries expliquent pourquoi certains contrastes ont pu être mis en évidence, tandis que d'autres dimensions sont restées moins documentées. La comparaison n'a donc pas porté sur trois terrains équivalents, saisis avec la même profondeur ni à partir des mêmes types d'acteurs. Elle a été construite comme une comparaison contrastive, orientée par la centralité du cas français et par la disponibilité inégale des matériaux.

Dès lors, la recherche encourt un **risque de simplification** par une enquête menée via des réseaux ne permettant pas de construire un échantillon aléatoire. Lorsque l'enquête circule par des réseaux sociaux ou professionnels, elle recueille surtout les réponses des personnes qui y ont accès, qui se sentent concernées par le sujet et qui acceptent de prendre la parole. Tous les professionnels n'ont pas la même disponibilité, ni la même habitude de participer à ce type d'échange. D'autres acteurs, plus isolés ou moins enclins à mettre leur expérience en mots, sont donc restés moins visibles dans le corpus. Les données recueillies ne reflètent pas l'ensemble du terrain de manière homogène. L'enjeu éthique consiste alors à reconnaître que la forme du corpus influence aussi la forme de la démonstration elle-même.

Ces limites ne doivent donc pas être comprises comme des défauts invalidant la recherche, mais comme les conditions concrètes dans lesquelles le terrain s'est rendu accessible.

Reconnaître ces conditions de production ne fragilise pas l'enquête, cela permet au contraire d'en préciser la portée et d'interpréter les résultats avec davantage de rigueur.

5.3 Produire une critique sans basculer dans le plaidoyer

Comment présenter les résultats d'une recherche sans transformer l'analyse en plaidoyer, ou en expertise de réforme militante ?

La recherche présentée dans ce mémoire conduit à formuler une **analyse critique**, non parce qu'elle chercherait à dénoncer l'institution scolaire, mais parce que les matériaux recueillis font apparaître un décalage persistant entre les ambitions affichées de l'inclusion et les conditions concrètes de sa mise en œuvre. Il s'appuie sur ce que les acteurs ont dit, sur ce qu'ils vivent et sur la manière dont ils ont décrit l'organisation. Or ces matériaux font apparaître l'écart entre le principe inclusif prescrit par les textes, et les conditions concrètes dans lesquelles ce principe est porté au quotidien. Il en résulte que la mise en œuvre de l'inclusion repose sur des arrangements professionnels, des responsabilités peu lisibles et des formes de reconnaissance inégales. La place des AESH rend ce décalage particulièrement visible. Elles interviennent au plus près des élèves et rendent possible une part essentielle du soutien quotidien, alors que leur statut, leur formation et leur légitimité professionnelle demeurent fragiles.

Cette analyse conduit aussi à rendre visibles des asymétries plus larges. En termes de **formation**, les acteurs investis dans l'accompagnement des élèves à BEP ne sont pas tous préparés de la même manière. Et en ce qui concerne les responsabilités, celles-ci ne sont pas toujours clairement réparties entre les acteurs. Il reste donc que certaines tâches du soutien sont prises en charge dans les faits par des professionnels dont le rôle s'est avéré peu stabilisé. La recherche a montré ainsi que l'inclusion dépend non seulement du cadre institutionnel prévu par les textes officiels, et de la formation, mais également et surtout de l'engagement individuel des acteurs qui ont su construire des conditions concrètes d'organisation du travail. Cette portée critique s'est imposée d'elle-même au fil de l'analyse. Elle met en lumière des tensions profondes dans la structuration du système. Cette critique doit rester maîtrisée dans l'analyse. Elle ne peut pas se transformer en dénonciation globale du système français. L'enjeu

est de veiller à ne pas produire une lecture trop univoque de la réalité. Une recherche critique gagne en rigueur lorsqu'elle montre ce qu'elle éclaire, mais aussi lorsqu'elle reste attentive aux effets de sa propre démonstration.

Cette précision est importante, car **une recherche critique peut facilement être lue comme une expertise ou comme une prescription**. Or ce mémoire ne constitue ni un audit du système éducatif français, ni une feuille de route de réforme. Il ne cherche pas non plus à produire un catalogue de « bonnes pratiques » ni à proposer une transposition directe du modèle québécois ou du modèle finlandais. Les comparaisons menées n'ont pas pour objectif de dire ce que la France devrait copier, mais de rendre plus visibles les choix institutionnels qui organisent différemment le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

La responsabilité du chercheur se situe donc ailleurs. Comme le rappellent Lévy et Bergeron (2010), la recherche engage une responsabilité sociale, mais celle-ci ne se confond pas nécessairement avec la production de recommandations immédiates. Dans ce mémoire, cette responsabilité consiste d'abord à clarifier ce qui reste souvent implicite dans les discours sur l'inclusion. Il s'agit de montrer comment certains systèmes stabilisent davantage les formations, les rôles ou les parcours d'aide, tandis que d'autres reposent sur des formes plus diffuses de répartition du travail éducatif.

Le travail scientifique ne dit donc pas directement ce qu'il faut faire. Il permet d'abord de cesser de considérer certaines organisations comme allant de soi. En ce sens, la recherche peut contribuer au débat éducatif sans se transformer en expertise prescriptive. Sa portée a simplement mis en évidence les mécanismes d'organisation du soutien.

La situation des AESH constitue l'un des points où la **tension entre analyse critique et risque de plaidoyer** est la plus forte dans ce mémoire. Il aurait été facile de laisser cette tension entraîner l'analyse vers une dénonciation, car la situation des AESH suscite une sympathie légitime. Et c'est précisément ce qu'il fallait éviter. La recherche empirique a permis de recueillir des données montrant des professionnelles qui travaillent au plus près des élèves et réduire la focale de la recherche à leur seule position de victimes institutionnelles réduirait la présente étude au simple plaidoyer. L'analyse ne pouvait que reprendre cette double focale pour éviter de les enfermer dans une seule image du réel.

C'est précisément sur ce point que Becker (1967) aide à éviter la fausse alternative entre neutralité et engagement. Dans *Whose side are we on?*, il rappelle que le chercheur travaille toujours depuis une position située. L'enjeu n'est donc pas de faire comme si la situation des AESH ne produisait aucun effet sur le regard porté, mais de ne pas laisser cet effet décider seul de l'interprétation. La critique était nécessaire, car les matériaux recueillis mettaient en évidence une tension forte entre travail réel et reconnaissance institutionnelle. Mais elle devait rester une analyse, non un porte-parole ou un plaidoyer. Il ne s'agissait pas de parler à la place des acteurs, mais de restituer ce que leurs paroles, croisées avec les autres données de l'enquête, permettaient de comprendre de l'organisation du soutien aux élèves à BEP.

Le risque n'était donc pas seulement de produire une analyse insuffisamment critique. Il était aussi de produire une critique trop cohérente, qui aurait fini par durcir les contrastes. Après avoir déconstruit l'idéalisation de certains modèles éducatifs étrangers, la recherche se devait **d'éviter de fabriquer un autre récit simplificateur**. Elle aurait pu, si elle n'avait été vigilante, présenter la France comme un système uniquement déficitaire, les AESH comme des professionnelles seulement définies par leur sous-reconnaissance, ou encore le Québec et la Finlande comme des systèmes parfaitement stabilisés.

Cette vigilance concernait également les notions construites dans le mémoire. La « délégation compensatoire » a permis de rendre intelligible une partie du fonctionnement français du soutien. Elle a mis en lumière le fait qu'une part importante de la mise en œuvre concrète de l'inclusion repose sur des acteurs dont la reconnaissance institutionnelle demeure limitée. Mais cette notion ne devait pas devenir la seule explication. Elle a mis en avant une logique forte du système, mais ne résume pas toute la diversité des pratiques et des expériences. En ce sens, la vigilance réflexive consiste à éviter que les catégories construites par la recherche ne se transforment en nouveau récit d'évidence. Cette prudence rejoint l'exigence d'objectivation réflexive formulée par Bourdieu (2003), et McGoe (2012), pour les zones d'ignorance que toute construction scientifique peut produire. La vigilance éthique réside donc dans le fait de savoir maintenir la puissance heuristique de la démonstration, sans surinterprétation.

Ce travail de vigilance conduit ainsi à **interroger ce que la recherche laisse nécessairement dans l'ombre**. Une démonstration rend certaines dimensions très visibles, mais elle en rend

d'autres plus discrètes. Dans ce mémoire, l'attention portée à la structuration institutionnelle du soutien aux élèves à BEP a permis de faire apparaître des tensions fortes. Mais ce choix d'analyse a aussi laissé au second plan d'autres dimensions, comme les variations locales du soutien en France, les tensions propres au Québec ou à la Finlande, ou encore les pratiques ordinaires qui échappent aux questionnaires et aux entretiens du corpus empirique.

Cette limite concerne les potentiels acteurs dont la parole directe ne figure pas dans le corpus. En effet, la recherche poursuivie donne une place importante aux perceptions des professionnels, mais elle ne recueille pas directement la parole des familles ni celle des élèves. Elle a donc permis de comprendre comment les professionnels interrogés percevaient l'organisation du soutien, mais elle ne donne accès qu'à une partie des expériences et des points de vue liés à l'inclusion scolaire. La recherche par le choix de la délimitation de ses hypothèses laisse implicitement hors champ des dimensions non étudiées, des angles morts. C'est ce que McGoey (2012) appelle « zones d'ignorance » ou « zones d'incertitudes » non parce que la recherche serait malhonnête, mais parce qu'elle éclaire certaines dimensions du réel tout en en laissant d'autres au second plan. Reconnaître ces angles morts ne diminue pas la portée de la recherche. Cela permet au contraire de préciser ce qu'elle permet de comprendre, et ce qu'elle ne peut pas entièrement saisir. Par contre, la vigilance éthique réside ici dans le fait de ne pas produire de l'ignorance en simplifiant la démonstration, ou en présentant la valorisation académique de prétendus modèles, ce qui signifierait falsifier la présentation de la réalité (Martinson, Anderson et De Vries, 2005).

La comparaison internationale impose enfin de revenir sur **la place accordée aux modèles étrangers**. La Finlande occupe une position particulière dans les discours éducatifs, car elle est souvent présentée comme une référence exemplaire. Egginger (2013) a montré que le modèle finlandais circule fréquemment comme une image d'Epinal idéale de l'inclusion des élèves à BEP. Dans ce mémoire, la Finlande n'a pas été mobilisée pour cet idéal éducatif que revêtait la question de départ, mais comme un cas permettant d'interroger une autre manière d'organiser le soutien, à travers une architecture plus intégrée et plus lisible. Le travail de constitution du corpus scientifique a précisément permis de déconstruire cet idéal initial et de donner à la comparaison une fonction contrastive plutôt qu'un rôle de validation d'un modèle. Le Québec appelle la même prudence. La place plus identifiée de l'orthopédagogie peut donner l'image d'un système plus structuré du soutien. Pourtant, cette configuration ne peut

pas être isolée de son histoire scolaire, de ses cadres universitaires et de ses organisations professionnelles propres. Le Québec et la Finlande ne sont donc pas des modèles à imiter, mais des cas contrastifs qui permettent de mieux comprendre le cas français. Ils font apparaître ce qui reste moins stabilisé dans le cas français, notamment la formation et la reconnaissance institutionnelle des professionnels du soutien.

C'est précisément dans l'écart entre expérience de terrain et besoin de formation que la comparaison conserve sa portée heuristique. La présente étude n'est pas une hiérarchisation morale des systèmes éducatifs. Et son enjeu éthique est de maintenir son statut analytique sans devenir prescription.

En cela, le carnet de recherche éthique a permis de rendre visible cette vigilance au moment de la rédaction des résultats. La difficulté n'a pas seulement été de produire une analyse critique de l'organisation du soutien. Elle a aussi été de tenir cette critique dans une forme scientifique, sans laisser la force du matériau recueilli entraîner le texte vers une écriture trop prescriptive. Certains résultats ont rendu particulièrement visibles les limites de la reconnaissance des AESH, les écarts de formation ou la faible lisibilité de l'organisation française du soutien. Ces constats auraient pu conduire à formuler rapidement des jugements ou des recommandations.

Le travail d'écriture a donc consisté à reformuler ces résultats pour maintenir une distinction entre analyse critique et prescription. Il ne s'agissait pas d'affaiblir la portée de la démonstration, mais d'éviter qu'elle ne devienne un plaidoyer. Le carnet de recherche montre ainsi que l'éthique a accompagné la recherche dans son déroulement même. Elle ne concernait pas seulement les règles de collecte ou la protection des participants. Elle a accompagné les choix d'écriture, en imposant de maintenir la critique tout en limitant les interprétations à ce que les matériaux permettaient réellement d'affirmer.

Cette vigilance a permis de conserver une posture de recherche adossée aux matériaux recueillis et ne pas se substituer à la parole des acteurs ni produire une expertise de réforme. C'est dans cet équilibre que le carnet de recherche a pris son sens, en consignant la trace des moments déclencheurs des éléments éthiques rencontrés pour rester critique sans devenir militante.

L'enjeu n'est donc pas de renoncer à la portée critique de cette recherche. Ce serait même contradictoire avec son objet. L'organisation du soutien aux élèves à BEP soulève des tensions qui doivent être nommées. Une recherche en sciences de l'éducation ne gagne pas en rigueur en neutralisant ces constats. Elle gagne en rigueur lorsqu'elle les formule clairement, tout en reconnaissant les limites de ce qu'elle peut affirmer.

Ce mémoire ne prétend pas fournir un modèle à appliquer, ni produire une réforme prête à l'emploi. Il cherche plutôt à rendre visibles des tensions institutionnelles qui restent parfois masquées par les discours généraux sur l'inclusion. En ce sens, la recherche peut contribuer au débat éducatif sans se confondre avec le plaidoyer, et sans fabriquer une nouvelle évidence.

CONCLUSION

Le détour ailleurs par le Québec et la Finlande n'a pas permis de découvrir un modèle idéal, ni un système qui aurait définitivement réglé la question de l'inclusion scolaire. C'est sans doute là l'un des apports principaux de ce travail.

Le professeur titulaire du CAPPEI et l'AESH n'ont à envier des figures de l'orthopédagogue et du *special needs teacher* que leurs statuts stabilisés dans des juridictions de professions encadrées. Certes, le soutien peut être pensé autrement qu'à travers l'empilement de dispositifs, la superposition de procédures ou la seule bonne volonté des acteurs. Mais cette abondance ne suffit pas à fabriquer de la lisibilité. Elle peut même renforcer le flou lorsque les responsabilités restent mal distribuées, lorsque les rôles demeurent partiellement indéfinis, ou lorsque l'organisation réelle du soutien dépend trop fortement des contextes locaux.

L'enquête menée révèle que la cohérence inclusive existe dans les trois contextes étudiés, mais elle est bien souvent compensée plutôt qu'instituée. Elle existe lorsque la communication ouvre un espace de coordination à l'échelle des établissements pour inventer une lisibilité commune au système grâce à l'intelligence collective. Mais cette cohérence du paradigme demeure fragile lorsqu'elle repose davantage sur les personnes que sur les cadres. Elle tient, parfois même efficacement, mais elle tient au prix d'un travail peu visible, inégalement reconnu, et trop souvent laissé à l'intelligence pratique des acteurs.

C'est là que se situe l'enjeu sociologique de ce mémoire. L'inclusion ne peut pas être comprise seulement comme une politique d'accès à l'école ordinaire. Elle doit aussi être lue comme une organisation du travail. À partir de là, la question change. Il ne s'agit plus seulement de savoir si l'élève est présent dans la classe, mais de comprendre qui rend cette présence possible, dans quelles conditions, avec quelle formation, quelle reconnaissance et quelle place dans la décision. De simple valeur déclarative, le principe de l'inclusion s'érode à l'épreuve du réel, il reste trop peu construit pour surmonter les limites de sa mise en œuvre. Dans cette étude, il

aurait été trop simple d'idéaliser les modèles étrangers, comme il aurait été trop simple de faire des acteurs français du soutien les seules figures sacrificielles d'un système défaillant. L'intérêt était ailleurs : comprendre comment une institution distribue les tâches, les légitimités et les responsabilités lorsqu'elle affirme vouloir inclure.

Une autre recherche pourrait se tourner vers la géographie concrète du soutien. Les catégories d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne recouvrent pas les mêmes réalités selon les pays ; elles ne se déploient pas non plus dans les mêmes espaces. La dispersion des élèves, la densité scolaire, les distances, le nombre d'établissements concernés, les ressources disponibles selon les territoires modifieraient nécessairement la manière d'analyser l'inclusion. Cette perspective économico-géographique sortirait en partie du cadre sociologique retenu ici, mais elle permettrait de poursuivre une même question : où se loge le coût du soutien, qui le porte, et comment se distribue-t-il dans l'espace scolaire ?

En définitive, la question de l'inclusion ne devient pleinement politique que lorsqu'elle accepte de se traduire en organisation.

Résumé et mots-clés :

La présente étude présente l'inclusion scolaire à partir des professions chargées du soutien aux élèves à besoin éducatif particulier. Elle interroge la manière dont la formation la reconnaissance statutaire et la répartition des responsabilités influencent la cohérence de l'accompagnement proposé aux élèves en France, à l'éclairage des deux cas contrastifs que sont le Québec et la Finlande. Sur le plan institutionnel le Québec repose sur une professionnalisation plus visible autour des juridictions de professions de l'orthopédagogie tandis que la Finlande s'appuie sur une organisation graduée et intégrée du soutien. Par contraste le modèle français apparaît marqué par une forte fragmentation des dispositifs, une lisibilité inégale des parcours d'aide et une responsabilisation diffuse des acteurs.

La recherche s'appuie sur une revue de littérature, une analyse documentaire des formations, et des cadres institutionnels, ainsi que sur une enquête empirique combinant questionnaire, entretiens, et données comparatives internationales. Les résultats mettent en évidence un écart important entre les prescriptions institutionnelles et le travail réel des professionnels. L'étude empirique nuance l'écart entre les trois pays : dans chaque modèle, l'idéal inclusif se heurte aux tensions de coordination, de formation et de clarification des rôles. La France se distingue par un mode d'institutionnalisation plus fragmenté du soutien et par une reconnaissance inégale des rôles professionnels.

L'étude conclut que l'inclusion scolaire ne peut être pensée uniquement comme un principe politique ou juridique. Elle suppose une organisation effective du travail éducatif, des métiers identifiés, une formation solide, et une clarification des responsabilités. Elle ne vise pas à proposer un modèle étranger à transposer, mais permet surtout de rendre visible les fragilités françaises. L'inclusion ne peut durablement reposer sur des acteurs invisibilisés — elle exige que le coût humain, professionnel et institutionnel du soutien soit pleinement assumé.

Mots-clés : inclusion scolaire ; besoins éducatifs particuliers ; professions du soutien ; institutionnalisation ; juridictions professionnelles ; division du travail éducatif ; orthopédagogie ; soutien gradué ; comparaison internationale.

BIBLIOGRAPHIE

Références scientifiques :

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *J Educ Change* 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Amiot, L., Curien, F., Guillerm, V., Pellan, D., & Gombert, A. (2024). La formation à l'éducation inclusive : où en est-on dans les nouvelles maquettes du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation en France ?. In J.-M. Perez, G. Suau, & M.-J. Gremmo (éds.), *Éducation et formation aux pratiques inclusives: Tensions entre reproduction et innovation* (p. 197-213). Éditions de l'Université de Lorraine. <https://doi.org/10.62688/edul/b9782384510856/16>
- Arneton, M., & Numa-Bocage, L. (2023). Les besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement professionnel en France. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 92, 71–79. <https://doi.org/10.4000/ries.13771>
- Aubineau, M. (2017). *Vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : Regards croisés des adolescents et de leurs parents, en France et au Québec* [Thèse de doctorat Université de Toulouse Jean Jaurès]. HAL Thèses. https://theses.hal.science/tel-02075142v1/file/Aubineau_Morgane.pdf
- Baron, M.-P., Sasseville, N., & Vachon, C. (2023a). Travailler en interprofessionnalité en contexte de clinique universitaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 662–686. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27281631>
- Baron, M.-P., Sasseville, N., Vachon, C., Côté, C., & Doucet, M. (2023b). Le codéveloppement «inter» professionnel pour aller au-delà des disciplines en formation initiale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4758>
- Barry, V., & Benoit, H. (2018). *Les élèves et l'altérité : Présentation du dossier. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 82, 5–8. <https://hal.science/hal-02459202v1>
- Bedoin, D. (2018). *Le métier d'enseignant spécialisé*. Réseau Canopé. (ISBN 9782240049056)
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2015). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787> (Original work published 2016)
- Boily, É., Ouellet, C., & Thériault, P. (2023a). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 46(3), 628–661. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6027>
- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. & Baron, M.-P. (2023b). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>
- Boily, É., Ouellet, C. & Thériault, P. (2024a). Chapitre 4 La collaboration entre le personnel enseignant et les orthopédagogues pour répondre à la diversité des besoins des élèves du primaire. In *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (pp. 105-136). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760560208-008>
- Boily, É., Ouellet, C., & Thériault, P.. (2024b). Rôle des enseignantes et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire : Une étude multicas. *Formation et profession*, 32(1), Article 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.822>

- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. & Baron, M.-P. (2024c). Considérer la diversité des besoins des élèves et les facteurs environnementaux pour une organisation inclusive des services en orthopédagogie. *Revue éducation inclusive*, 11, 1–34. <https://doi.org/10.7202/1115317ar>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*, 167, 73–83. <https://doi.org/10.4000/rfp.1379>
- Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2022). *L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap*. La nouvelle revue du travail, (20). <https://doi.org/10.4000/nrt.11418>
- Cierpiałowska, T., Kyrö-Ämmäla, O., & Lubińska-Kościółek, E. (2024). The Finnish Model of Inclusive Education – an Unmatched Ideal or a Viable Model of Good Practice?. *HORIZONS OF EDUCATION*, 23(68), 83-93. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.09>
- Dicharry-Pomarez, S. (2024). L'émergence du malentendu en formation spécialisée. *Espaces linguistiques*, (8). <https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.855>
- Dintrich, M., Hache, C., & Ladage, C. (2022). La formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : le point de vue de formateurs d'INSPE. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20739>
- Dintrich, M. (2023). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré : Quelles ressources pour la formation et pour les enseignants ?* (Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université). TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-04604273>
- Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, É., & Paviel, M.-J.. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14680>
- Dubé, F., Gadbois, M.-È., & Dufour, F. (2019). Analysis of pedagogical situations to promote inclusive education. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 8(1), 1394-1403. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0170>
- Dubois, V. (2012). *Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France*. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00660673>
- Doyon, M., & Goupil, G. (1995). Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 23–35. <https://doi.org/10.7202/1092276ar>
- Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : Considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter*, 9(1), 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001>
- Egginger, J.-G. (2013). Aux sources de l'Éden éducatif nordique : Images véhiculées en France de l'instruction primaire finlandaise au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle (1851-1911). *Recherches en éducation*, 16, 105–114. <https://doi.org/10.4000/ree.7729>
- Fortier, M., & Tremblay, P. (2025). Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill / McGill Journal of Education*, 59(2), 13–42. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10114>
- Gassier-Bommart, C. (2022). *Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par l'orthopédagogue clinicien en France auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers : Études de cas longitudinales sur le haut potentiel intellectuel dyssynchrone* (Thèse de doctorat, Normandie Université). <https://theses.hal.science/tel-03889784v1>
- Halinen, I. (2006). L'école de l'équité et de l'intégration : Le cas de la Finlande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41, 75–86. <https://doi.org/10.4000/ries.1160>

- Halinen, I., Kauppinen, J., & Yrjölä, P. (2006). Que savent les élèves en Finlande ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 105–114. <https://doi.org/10.4000/ries.213>
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Halinen, I., Niemi, H., & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 147–157. <https://doi.org/10.4000/ries.5543>
- Harju, V., Niemi, H., & Toom, A. (2017). L'accompagnement professionnel des enseignants débutants en Finlande : Enjeux et besoins. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 115–124. <https://doi.org/10.4000/ries.5830>
- Jahnukainen, M., & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25
- Kotilainen, N., & Takala, M. (2025). « Most of the time, I am the three-tiered support system » – subject teachers' views on tiered support and part-time special education in lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 722–738. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421110>
- Lafortune, D., & Collin, J. (2006). La prescription de médicaments psychotropes aux enfants et adolescents: Prévalence, politiques, pratiques et pistes de recherche [Regulation of psychotropic drugs to children and teenagers: Prevalence, policies, practices and tracks of research]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 47(3), 155–169. <https://doi.org/10.1037/cp2006006>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladié, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : Incidences sur les démarches d'évaluation-intervention et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7, 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lefèvre, L., & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : Regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 173–183. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173>
- Lempinen, S. (2017). Towards inclusive schooling policies in Finland: A multiple-case study from policy to practice. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 194–205. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1182942>
- LeVasseur, L. & Tardif, M. (2005a). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97–118. <https://doi.org/10.7202/012091ar>
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2005b). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et Sociétés*, no 15(1), 169–188. <https://doi.org/10.3917/es.015.0169>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy*, 30th Ann. Ed.: *Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631>
- Lornage, A., & Verchier, Y. (2020). *Comprendre et réussir ses apprentissages scolaires : 30 fiches pratiques d'orthopédagogie*. Dunod.
- Loyer, M.-C. (2019). *Le rôle de collaboration des orthopédagogues avec les enseignants dans un but de soutien à l'enseignement-apprentissage* (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Dépôt institutionnel de l'UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9338>
- Margelidon, M.-H. (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, 175–182. <https://doi.org/10.4000/ries.1548>

- Martinez, J.-P. (1999). L'orthopédagogie : le modèle québécois, une espèce en voie de disparition. *Travaux & documents*, 12, 109-118. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178594/document>
- Mercier, C., & Lefer-Sauvage, G. (2022). Forces et paradoxes des dynamiques dites « inclusives » : Étude auprès d'enseignants en formation à l'École inclusive. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20814>
- Mihajlovic, C. (2020). *Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland*. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020060179>
- Muraro, D. (2015). *Enseigner et apprendre : un acte pédagogique*. érès. <https://doi.org/10.3917/eres.murar.2015.01>
- Muraro, D. (2022). L'orthopédagogie IFO en France : au carrefour de l'innovation et de la transformation collaborative des métiers de l'éducation : Témoignage. *Le travail de la relation dans les métiers de l'éducation, du social et de la santé*, (38). <https://doi.org/10.4000/1345s>
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2023). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Pirttimaa, R. (2016, January 28–29). *The evaluation of inclusive policy in Finland: Findings and lessons* [Présentation PowerPoint]. *Comparaisons internationales – École inclusive pour les élèves en situation de handicap*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/05_Pirttimaa.pdf
- Ruberto, N., Beaulieu, J., Moreau, A. C., & Doré-Turgeon, F. (2025). Collaborative practices of special needs teachers working in high schools. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(2), 67–91. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10139>
- Sacré, M., Lafontaine, D., & Toczek, M.-C. (2021). *Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23(2), 1–27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Saloviita, T. (2009). Inclusive education in Finland: A thwarted development. *Zeitschrift für Inklusion*, 3(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2024). Towards inclusive special education? On the future of secondary school special educators' work in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 962–976. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425518>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Smythe, J., & Malet, R. (2024). Teacher training for inclusion within an egalitarian framework in France. *European Journal of Inclusive Education*, 3(2). <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i2.143308>
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>

- Suhonen, E. , & Alijoki, A., (2020). Special Education Needs and Disabilities in Primary Education (Finland). In Bloomsbury Education and Childhood Studies. London: Bloomsbury Academic. Retrieved February 27, 2026, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350996519.0010>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). *Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland*. British Journal of Special Education, 36(3), 162–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x> (ERIC)
- Takala, M. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion in Finland. *Support for Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12415>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*, 4(2), 233-267. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>
- Tomlinson, S. (2017). A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the manufacture of inability (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
- Toullec-Théry, M., & Granger, N. (2023). *Un dispositif inclusif ne provoque-t-il pas une marginalisation des élèves ?* Communication présentée au symposium « L'inclusion scolaire: quelles avancées en terrain de recherche miné ? », ACFAS, Montréal, Canada. <https://hal.science/hal-04196047v1>
- Wu, C. (2020). L'orthopédagogie en milieu scolaire, c'est quoi ? *Cahiers pédagogiques*, 559(2), 6-6. <https://doi.org/10.3917/cape.559.0006a>

Références méthodologiques et épistémologiques :

- Becker, H. S. (1967). *Whose side are we on?* *Social Problems*, 14(3), 239-247. <https://doi.org/10.2307/799147>
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>.
- Carvalho, S. (2019) L'éthique de la recherche entre réglementation et réflexivité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 13(2), 299-326. <https://doi.org/10.3917/rac.043.0299>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE publications.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Dumez, H. (2025). *Méthodologie de la recherche qualitative : Toutes les questions clés de la démarche* (4e éd.). Vuibert.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle : Dynamiques de l'action organisée*. Éditions du Seuil.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes : Spécialisation et loisirs*. Gallimard.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.garci.2013.01>
- Gewirtz, S. et Cribb, A. (2008). Que faire des valeurs en sciences sociales ? Pour une réflexivité éthique en sociologie de l'éducation. *Éducation et Sociétés*, 22(2), 113-125. <https://doi.org/10.3917/es.022.0113>.

- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 33-56). CRP.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Jeffrey, D. (2004). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors série*(1), 115-127. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/RQ-HS-1-Numero-complet.pdf
- Lévy, J.J., et Bergeron, M. (2010). Ethique de la recherche et responsabilité sociale du chercheur. *Ethique publique*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.281>
- McGoey, L. (2012). Strategic unknowns: Towards a sociology of ignorance. *Economy and Society*, 41(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03085147.2011.637330>
- Martinson, B. C., Anderson, M. S., & De Vries, R. (2005). Scientists behaving badly. *Nature*, 435(7043), 737–738. <https://doi.org/10.1038/435737a>
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Librairie Marcel Rivière.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19–31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>

Références institutionnelles et rapports publics :

France – Politique générale de l'école inclusive :

- Assemblée nationale. (2025, mars). *Évaluation de la loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation* (Note d'information, Commission des affaires culturelles et de l'éducation). https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/documents/cion-cedu/l17n628893392_document.pdf
- BOEN n° 28 du 10 juillet 2014. Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENH1411625C.htm>
- BOEN n°18 du 4 mai 2017. Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm>
- Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 : École inclusive. (2019). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 23, 6 juin 2019. NOR : MENE1915816C. <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44727>
- Cour des comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 Ministère de la Justice. (2005). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (JO du 12 février 2005).

https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000001099341
Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *Le livret de parcours inclusif (LPI)*. Éducol.
<https://eduscol.education.gouv.fr/5436/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi>
Tenne, Y., Loeffel, L., Moreau-Fauvarque, C., Canvel, A., Fauchier-Magnan, É., Furnon-Petrescu, H., & Gady-Cherrier, C. (2025). *Acte II de l'école inclusive : Analyse des dispositifs et de la formation des acteurs*. Inspection générale des affaires sociales & Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. <https://www.igas.gouv.fr/acte-ii-de-lecole-inclusive>

Formation des enseignants et CAPPEI :

Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». (2013). *Journal officiel de la République française*, n° 0200, 29 août 2013. NOR : ESR51319419A. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/>
Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. (2017). *Journal officiel de la République française*, n° 0037, 12 février 2017. NOR : MENE1704067A. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034026230>
Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 relative à la formation spécialisée et au CAPPEI. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021, 12 février). *Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive* (Circulaire, NOR : MENE2101543C). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 10. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE2101543C.htm>

AESH et accompagnement éducatif/social :

Académie de Lyon. (2025, 1 septembre). *Vademecum : Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)*. Académie de Lyon. <https://ash42.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/aesh-vademecum-septembre-2025--47550.pdf>
Arrêté du 30 août 2021 relatif au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social. (2021). *Journal officiel de la République française*, n° 0202, texte n° 22, 31 août 2021. NOR : SSAA2123278A. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043990824>
Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029147713>
Décret n° 2023-597 du 13 juillet 2023 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047826414>
Décret n° 2023-598 du 13 juillet 2023 portant création d'une indemnité de fonctions allouée aux accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047826432>
Loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000046751169/>
Ministère de l'Éducation nationale & de la Jeunesse. (2019, 5 juin). *Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 : Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves*

en situation de handicap (AESH) (NOR : MENH1915158C). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 23.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENH1915158C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025, 5 octobre). *Être accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH)*. <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

Monier, M.-P. (2025, 17 décembre). *Rapport n° 232 : Proposition de loi visant à intégrer les accompagnants des élèves en situation de handicap dans la fonction publique et à garantir une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers* (Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation, de la communication et du sport, session ordinaire 2025-2026). Sénat. <https://www.senat.fr/rap/l25-232/l25-2321.pdf>

Québec – Politiques et cadres officiels :

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* [Rapport Parent]. Gouvernement du Québec.

https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710

Gouvernement du Québec. (2026, 2 mars). *Système d'éducation au Québec*. Québec.ca. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>

Inforoute FPT. (s. d.). *Techniques d'éducation spécialisée — 351.A1*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2018). *Cadre de référence des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca>

Politique de l'adaptation scolaire (1999, actualisée) Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Politique-adaptation-scolaire.pdf>

Cadre de référence des plans d'intervention. Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Cadre de référence des plans d'intervention pour les élèves à besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Plan-intervention-cadre-reference.pdf>

Université Laval. (2024). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale – Description officielle du programme*. <https://www.ulaval.ca>

Université de Montréal. (s. d.). *DESS en orthopédagogie — Structure du programme*. Admission UdeM.

Université du Québec à Montréal. (s. d.). *Système d'éducation universitaire québécois*. Étudier à l'UQAM.

Université du Québec à Montréal. (2024). *Maîtrise en orthopédagogie – Description du programme*. <https://etudier.uqam.ca>

Université de Sherbrooke. (2024). *Maîtrise en orthopédagogie – Structure du programme*. <https://www.usherbrooke.ca>

Université de Montréal. (2025). *Fiche d'information 2026-2027*. UdeM international. https://international.umontreal.ca/fileadmin/international/documents/Mobilite/Fiche_information_UdeM.pdf

Université du Québec à Montréal. (s. d.). *Reconnaissance des acquis et des compétences*. Étudier à l'UQAM. <https://etudier.uqam.ca/reconnaissance-acquis>

Finlande – Textes et cadre légal :

- Basic Education Act (Finlande). Ministry of Education and Culture (Finland). (1998/2010). *Basic Education Act (628/1998), amendments 2010*. <https://www.finlex.fi>
- City of Helsinki. (2025). *Changes in support for learning 2025*. <https://www.hel.fi/en/childhood-and-education/changes-in-support-for-learning-2025>
- Finnish National Agency for Education. (2014/2016). *National core curriculum for basic education 2014 (implementations from 2016)*. <https://www.oph.fi>
- Finnish National Agency for Education. (2022). *Qualification requirements for teachers in Finland*. <https://www.oph.fi>
- Euneos Courses. (2023). *How does Finland train regular teachers to work with special needs students?* <https://www.euneoscourses.eu/how-does-finland-train-regular-teachers-to-work-with-special-needs-students/>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Country system mapping country report: Finland*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Finland.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2025). *Teacher professional learning in Finland and Ireland: Findings report*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Findings_Report_on_Teacher_Professional_Learning.pdf?
- European Commission, Eurydice. (2025, August 18). *Special education needs provision within mainstream education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Eurydice. (2024). *Finland: Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice Euryperia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education?>
- Eurydice. (2024). *Finland: Bachelor*. European Commission.
- Eurydice. (2026). *Finland: Second-cycle programmes*. European Commission.
- Koivula, P., Lakkala, S., & Mäkinen, M. (2011). *Teacher education for inclusion country report – Finland*. The European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>
- The Matriculation Examination Board. (s. d.). *Matriculation Examination*. Finland.
- University of Helsinki. (2024). *Master's programme in education – Special needs education (curriculum 2024–2026)*. <https://www.helsinki.fi>
- University of Jyväskylä. (2024). *Special needs teacher education programme description*. <https://www.jyu.fi>

International – Textes de référence :

- Commission européenne. (2015). *ECTS Users' Guide 2015*. Office des publications de l'Union européenne. <file:///C:/Users/tech/Downloads/guide%20dutilisation%20ects%202015-NC0514068FRN.pdf>
- Commission européenne. (2022). *European Credit Transfer and Accumulation System — ECTS*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>
- European Ministers of Education. (1999, 19 juin). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna. https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- OCDE – Education at a Glance. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>
- Rapport Belmont. (1979). *Principes éthiques et lignes directrices pour la protection des sujets humains de recherche* [Traduction française]. https://www.citiprogram.org/citidocuments/Belmont/belmont_report_French.pdf.
- Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (*Règlement général sur la protection des données*). *Journal officiel de l'Union européenne*, L 119, 1-88. <https://eur-lex.europa.eu/>.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO – Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org>
- UNESCO – Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *Global Education Monitoring Report 2025: Inclusion and Education Systems*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375702>

Sources journalistiques et audiovisuelles :

- Dorison, C., & Lewi-Dumont, N. (2010). *Teacher education for inclusion country report: France*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-country-report-for-web-France.doc>
- Durand, A.-A. (2025, 6 mai). *École inclusive : l'Assemblée nationale adopte de timides mesures de suivi et généralise les pôles d'appui à la scolarité*. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2025/05/06/ecole-inclusive-l-assemblee-nationale-adopte-de-timides-mesures-de-suivi-et-generalise-les-poles-d-appui-a-la-scolarite_6603244_1473685.html
- Lecherbonnier, S. (2025, 11 février). « L'école inclusive implique une révolution pédagogique » : Entretien avec Alexandre Ployé. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2025/02/11/l-ecole-inclusive-implique-une-revolution-pedagogique_6541273_3224.html
- Public Sénat. (2026, 27 février). *Handicap à l'école : le parcours du combattant* [Vidéo]. Public Sénat. <https://www.publicsenat.fr/emission/senateur-en-action/handicap-a-lecole-le-parcours-du-combattant-e7>

TABLES

Table des figures :

	Pages
Fig. 1	Nuage lexical du corpus 9
Fig. 2	Graphique des hypothèses 32
Fig. 3	Réponses Q2 de Pratiques d'accompagnement dans l'école inclusive : regard des AESH et enseignants CAPPEI 55
Fig. 4	Dendrogramme - classification hiérarchique descendante d'après IRaMuTeQ 63
Fig. 5	Nuage de mots issus des réponses ouvertes 64
Fig. 6	Perception globale de cohérence organisationnelle 68
Fig. 7	Part des répondants jugeant l'accompagnement cohérent selon la clarté de l'organisation des rôles et de la coordination 69
Fig. 8	Perception négative des AESH et des CAPPEI sur les principaux indicateurs du soutien 71
Fig. 9	Réponses aux questions 5 et 6 du questionnaire AESH/CAPPEI 72
Fig.10	Visualisation de la dissociation entre responsabilité et mise en œuvre effective 76

Table des tableaux :

	Pages
Tableau 1	Terminologie institutionnelle et ambiguïté de catégorisation (France Québec Finlande) 10
Tableau 2	Tableau des hypothèses 31
Tableau 3	Corpus documentaire et fonction analytique (en lien avec le modèle de recherche) 34
Tableau 4	Equivalence de dénomination des diplômes et formation retenu pour la comparaison 36
Tableau 5	Tableau de conversion des unités de formation en ECTS pour la comparaison internationale 39
Tableau 6	Perception de la cohérence locale du soutien et du degré de structuration du système français 67
Tableau 7	Part des répondants jugeant l'accompagnement cohérent selon la clarté de l'organisation des rôles et de la coordination 69
Tableau 8	Comparaison AESH/CAPPEI sur les indicateurs locaux et sur le jugement porté sur le système français 70
Tableau 9	Une spécialisation de la formation très inégale entre AESH et CAPPEI 72
Tableau 10	Sentiments de préparation et jugement sur la formation selon la profession 73
Tableau 11	Une reconnaissance du rôle des AESH encore partiellement stabilisé 74
Tableau 12	Une dissociation nette entre responsabilité officielle et mise en œuvre effective de l'accompagnement 75
Tableau 13	Répartition des réponses à la question tâche hors rôle selon le groupe professionnel 77
Tableau 14	Le flou des missions des AESH augmente fortement lorsque le système est perçu comme fragmenté 77
Tableau 15	Un système perçu comme reposant fortement sur les AESH 78
Tableau 16	Une lisibilité des dispositifs encore incertaine pour les familles selon les professionnels 79
Tableau 17	Part des répondants jugeant les dispositifs compréhensibles pour les familles selon la perception de l'organisation du soutien 79
Tableau 18	Comparaison des formations des professions du soutien 99
Tableau 19	Comparaison des fonctions de soutien aux élèves et des volumes de formation associés 102

ANNEXES

Annexe 1 : Pratiques d'accompagnement dans l'école inclusive : regard des AESH et enseignants CAPPEI

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation consacré aux pratiques d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le contexte de l'école inclusive.

Il s'adresse aux AESH et aux enseignants titulaires du CAPPEI, et vise à mieux comprendre les pratiques professionnelles mises en œuvre pour soutenir les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage.

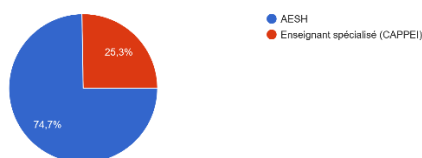
Les réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Le temps de réponse est estimé à environ **5 à 10 minutes**.

Je vous remercie sincèrement pour votre participation et pour l'attention portée à cette étude.

281 réponses

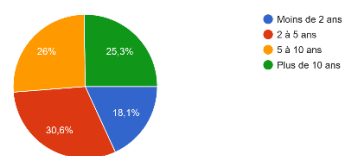
A – Profil professionnel 1. Profession :
281 réponses



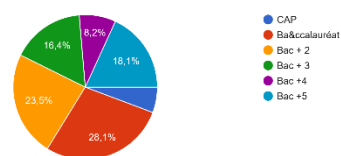
2. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

Ecole primaire	130	Primaire et Collège	1
Collège	68		1
Lycée	25	Ulis collège	1
ULIS	19	Primaire plus collège	1
Maternelle	13	Hôpital de jour	1
Ecole maternelle	2	ERSH (travail sur un secteur)	1
IME	2	Primaire et maternelle	1
Ime	3	Ulis en primaire	1
Rased	2	Enseignante référente	1
Maternelle et primaire	2	College / Lycée et Ulis	1
ULIS collège / Maternelle	1	Lycée et maternelle	1
Hôpital de jour (pédopsychiatrie)	1	École maternelle essentiellement sinon école primaire, collège et ulis	1
IMPRO	1		

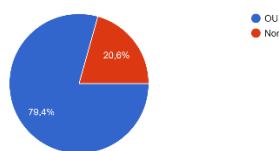
3. Ancienneté dans la fonction :
281 réponses



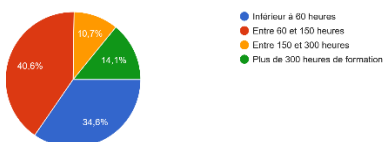
4. Niveau de formation initiale :
281 réponses



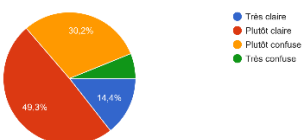
5. Avez-vous reçu une formation spécifique à l'accompagnement des élèves à besoin éducatif particulier (BEP) ?
281 réponses



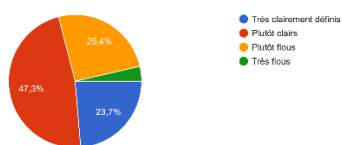
6. Si oui, combien d'heures de formation environ ?
234 réponses



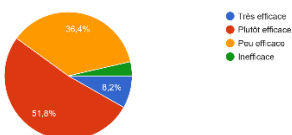
B – Organisation du soutien 6. L'organisation du soutien aux élèves à BEP dans votre établissement vous semble :
278 réponses



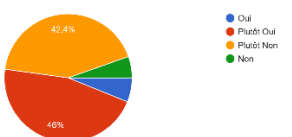
7. Les rôles des différents professionnels vous semblent :
279 réponses



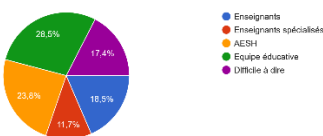
8. La coordination entre les professionnels vous semble :
280 réponses



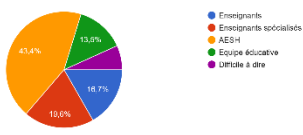
9. Les dispositifs d'accompagnement sont-ils faciles à comprendre pour les familles ?
278 réponses



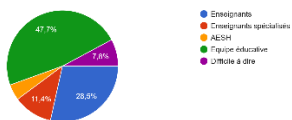
C – Division du travail éducatif 10. Selon vous, qui porte principalement la responsabilité de l'accompagnement des élèves à BEP ?
281 réponses



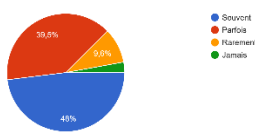
11. Dans la pratique, au quotidien, qui assure le plus souvent la mise en œuvre effective de l'accompagnement (adaptations, organisation, suivi) ?
281 réponses



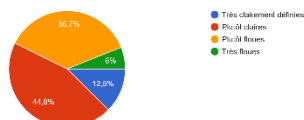
12. Selon vous, qui est censé porter la responsabilité de l'accompagnement des élèves à BEP (au sens "officiel") ?
281 réponses



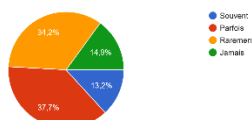
13. Avez-vous déjà eu le sentiment d'assumer des tâches qui ne relèvent pas clairement de votre rôle ?
281 réponses



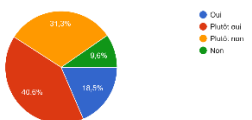
14. Les missions des AESH vous semblent :
281 réponses



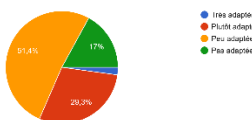
15. Les AESH participent-ils aux décisions pédagogiques ?
281 réponses



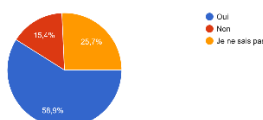
D – Formation et préparation 16. Vous sentez-vous suffisamment formé pour accompagner les élèves à BEP ?
281 réponses



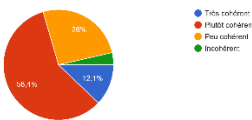
17. Selon vous, la formation actuelle est :
275 réponses



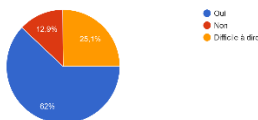
18. Une formation plus longue améliorerait elle l'organisation du soutien ?
280 réponses



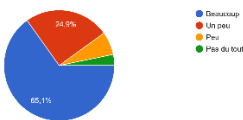
E – Perception globale 19. L'accompagnement des élèves à BEP dans votre établissement vous semble :
281 réponses



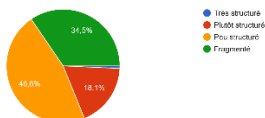
20. Le système actuel repose-t-il trop sur les AESH ?
279 réponses



21. Pensez-vous que la formation des professionnels influence l'efficacité du soutien ?
281 réponses



22. Selon vous, le système français d'accompagnement est :
261 réponses



23. Comment qualifieriez-vous globalement l'organisation du soutien aux élèves à BEP ? (question ouverte) - 181 réponses

Difficile

Système beaucoup trop vague, aucun n'est pareil et avec les économies faites sur le dos des professionnels, des aesh et des prof, c'est quand même souvent de la souffrance pour tous.

Neant

Mauvaises

Pas de suivi dans l'organisation et surtout pas de soutien du pial. Professeur d'école qui interviennent trop et pas dans le bon sens dans notre mission.

Flou protocolaire à délais avec reponses peu efficaces selon les cas... et moyens souvent en deça de ce qui devrait être pour accompagnement. On gagerait à travailler vraiment en équipe aesh / enseignant mais quand bien même certains ont de la considération pour les aesh, le temps manque pour de vrais échanges et des plans d'accompagnement constructifs pour plus efficaces... quand d'autres ont peine à tolérer votre présence et colprendre votre rôle dans leur classe ! Il faudrait aussi que chaque enseignant reçoive un minimum de formation sur son devoir de coopération et de reconnaissance de l'aesh - mais avec le oeu de formation, pas de statut, c'est souvent la personnalité qui joue dans ces relations..

L'organisation du soutien aux élèves à BEP repose trop souvent sur une seule personne (l'enseignant spécialisé) . Malgré la bonne volonté des enseignants, le suivi de ces élèves manque de cohérence et d'efficacité. Les aides apportées gagneraient grandement en efficacité si elles étaient davantage coordonnées, notamment au sein des conseils des maîtres (en ce qui concerne l'école primaire)

Trop d'élèves à accompagner , aide au rabais.. pauvres enfants

Compliquée

Nouvelle AESH et passant le CRPE je ne sais pas quoi en penser.

Organisation difficile dû au manque de communication entre les différents intervenants (famille, équipe pédagogique, partenaires médico-sociaux,...). Chacun travaille comme il veut ou comme il peut sans tenir compte des autres.

Je pense que tout dépend des qualités de l'enseignant et de l'aesh. Il y a des enseignants pas du tout formés pour ce type d'accompagnement et pareil pour les aesh. Lorsque les enseignants et aesh sont efficaces l'accompagnement peut être vraiment top.

L'organisation est à revoir dans le sens où les enseignants et aesh ne sont pas formés par rapports aux différents handicaps qu'ils peuvent être confrontés.

Il reste encore beaucoup à faire : privilégier le qualitatif au quantitatif... informations, formations, conditions de travail, reconnaissance,...

Doit être revu dans son ensemble notamment sur la formation des enseignants au collège

Pas assez de prise en charge et peu de pédagogie adaptée

Il faudrait pouvoir plus de temps avec les BEP

Un peu compliqué

Flou

Il me semble qu'il est vendu du rêve aux familles .

Il y a encore du travail. Les AESH sont trop peu prises en compte et écoutées alors que nous sommes les plus proches des élèves.

"C'est à la tête du client", en effet, les parents investis et raleurs obtiennent que leurs enfants soient accompagnés. Les autres sont placés là où il y a de la place... Us ou classe ordinaire. Ces enfants ont quelques heures d'accompagnement pour dire "qu'ils sont accompagnés" et pas de suivi efficace possible. Un AESH peut suivre 4, 5 ou plus d'élèves dans une semaine... C'est du sous-traitement et dans ces conditions comment faire un accompagnement durable et comment mettre en place des programmes éducatifs ? C'est pas possible... Dans une année, l'AESH change plusieurs

fois d'emploi du temps et donc d'élèves à accompagner. L'AESH peut aussi avoir son travail reparté sur 2 ou 3 établissements. Les AESH ne sont pas considérés comme des partenaires éducatifs mais comme des pions placés par là ou par ci.

Moyenne. Quand j'ai commencé les moyens étaient mis pour notre formation par familles ou associations pour venir expliquer les handicaps avec des mises en situations réelles. Aujourd'hui cours derrière un ordi. Donc peu efficace pour des personnes peu investies. Le lien entre école famille est essentiel mais souvent il y a blocage au niveau de l'école.

Il n'est pas toujours adapté tout dépend des situations

Laborieuse

pas assez de contrôle chacun fait comme il veut et comme il peut.

/

Elle dépend trop du bon vouloir de chacun et souffre d'un manque de moyens (humains, en formation, en temps de concertation...).

Le soutien aux élèves repose sur le bon vouloir et la motivation de l'équipe éducative. Il n'y a pas assez de moyens pour une réelle inclusion.

Peu structurée, les rôles de chaque intervenant n'étant pas bien définis

Faible très faible

Cela dépend du chef d'établissement et de l'équipe éducative de l'établissement malheureusement peu ou pas de concertation avec l'AESH qui est la personne principale de l'accompagnement c'est désolant

Pas assez prise en charge individuelle adaptée, manque de moyens, bricolage

Je suis amp donc former à plus de handicap

Un pansement sur une jambe de bois, on rassure les parents, on essore les AESH (7 élèves suivis pour ma part, dont 4 dans la même classe) pour un salaire de misère sans perspective d'évolution, sans bienveillance de la part des professeurs (ou rarement) ni de la direction

Variable en qualité d'un établissement à un autre.

Très peu d'heures par élève ne peut pas amener à des résultats corrects en terme d'autonomie. Les textes qui prônent des adaptations et aménagements en tout genre ne sont pas en adéquation avec le brevet qui arrive 3ème (à part le 1/3 temps et les agrandissements des sujets donnés, il n'est pas question d'exercices en moins ou différenciés, on biaise les élèves et les parents avec ce système.

L'organisation est plutôt bien en sachant que les professionnels avec lesquels je travaille font du mieux qu'ils peuvent avec le peu qu'ils ont. Les formations pour les AESH devraient être plus pertinentes et plus souvent proposées. À part des recherches personnelles, je n'ai aucune formation pour le moment. Il faudrait commencer par une formation avant d'être sur le terrain.

Adaptabilité

Tous les enseignants ne sont pas formés aux handicaps et aux différents aménagements possibles. Il manque de moyens humains et techniques. L'inclusion des élèves oui, mais l'inclusion des AESH aussi ! -> un bureau, une armoire où stocker du matériel, des préparations adaptées, ou même tout simplement poser leurs effets -> manteau sac... une course contre la montre : un programme à tenir, un stress énorme. Chaque enfant, notifié ou non apprend différemment, nous sommes dans l'ère de l'adaptation permanente. Pourquoi les parents ne peuvent-ils pas parler aux AESH ??? Elles/ils sont au plus proche de l'enfant. Passer par des intermédiaires, ou devoir se retenir de parler ne rend pas l'accompagnement juste et vrai. Tout doit être validé par l'enseignant. Il y a toujours des primes de réussites ? Des points ? ... Tout le système est à revoir !

C'est un travail d'équipe coordonné par le coordo uslis justement

Diffuse par la multiplication des instances et structures

Sans doute par manque de temps... peu ou pas d'organisation proprement dite avant l'accueil de l'élève à BEP que j'accompagne depuis novembre.

Plutôt insuffisante

Encore trop flou pour le partage des missions entre les différents partenaires de l'équipe éducative

Un vrai accès aux documents officiels type dossier MDPH/Gevasco accordé aux AESH et une vraie position au sein des réunions officielles type ESS (différentes des rdv parents)

Accompagnement compliqué du point de vue organisation. Dans mon lycée nous sommes 3 à 24h et 1 à mi-temps. Nous avons 3 élèves à temps plein et 5 élèves mutualisés. Nous sommes présentes dans les matières

indispensables pour les temps plein. Absentes lors des cours de sport et d'art. Ce qui nous permet d'aller voir un peu les mutualisés sans quoi ils n'auraient quasi personne. Manque de reconnaissance de notre travail auprès de certaines enseignantes, qui sous-estiment notre travail mais parfois des discours incohérents (ex: en examens blancs des professeurs amenés à être scripteur pour des élèves et qui nous disent « je ne suis pas AESH je ne sais pas faire ça moi... ») ou alors certains qui ne jouent pas le jeu dans l'aménagement pour les élèves et pensent que tout repose uniquement sur nous

Un pansement, des bouts de ficelles, du bricolage... enseignants peu investis qui se déchargent sur les aesh... enseignants qui compliquent les situations et notre travail d'aesh en ne prenant pas en compte les besoins des enfants particuliers, ce qui crée des tensions et un mal-être chez l'enfant.

Très bien

Bonne

Cela dépend de l'établissement, du personnel enseignant, bien souvent les documents ne respectent pas la difficulté des élèves (absente des couleurs, agrandissement des docs, absence de couleur....)

Je suis aesh mutualisée en collège, j'ai l'impression de faire du tricotage, 16 élèves, dont 4 qui sont plus ou moins autonomes, peu d'heures, pour les élèves à grandes difficultés, d'autant plus que nous en avons plusieurs dans la même classe je n'ai pas le sentiment de les aider correctement.

Incomplète, besoin d'une organisation générale de l'équipe pédagogique

Un saupoudrage qui devient souvent de la maltraitance.

Mal organisé avec trop peu de personnes bien formées

De moins en moins d'heures d'accompagnement réalisées au quotidien, des accompagnements morcelés par la présence de plusieurs aesh auprès d'un même élève et aucun suivi sur l'ensemble des matières. Trop peu d'aesh par rapport au nombre d'élèves notifiés actuellement.

Très limité, des temps d'accompagnements mutualisés revu à la baisse, peu de formation pour les aesh et les enseignants sur les différents handicaps

Le soutien aux élèves à BEP n'est pas qualitatif de part du manque de formation des AESH ou sous-diplômé il faut que les aesh soient pédagogues soient elles-mêmes en fonction de comprendre les cours et pouvoir reformuler avoir un vocabulaire adapté une posture discrète au sein d'une classe les aesh doivent aussi avoir des formations sur le handicap et comment le gérer et surtout spécialisé les aesh sur un niveau car ce n'est pas le même métier que d'accompagner un jeune enfant un ado ou un jeune adulte

Repose sur la bonne volonté des enseignants

Il manque de enseignants spécialisés dans les écoles et c'est bien dommage.

Il n'y a pas de règles cela dépend des académies, des PIA, des établissements et des enseignants chacun fait un peu ce qu'il veut. L'équipe éducative extérieure n'est pas toujours la bienvenue dans ce que décide l'établissement ou l'enseignant. AESH idem nous sommes écoutés ou pas... je n'ai pas le bac mais j'étais aide-soignante 12 ans d'expérience polyhandicapée et psychiatrie ce qui m'a été bien plus utile que la formation AESH que l'on fait souvent bien plus tard que la prise de poste. L'embauche des AESH est parfois très aléatoire et beaucoup d'entre nous n'ont pas la fibre ni la vocation... par manque d'établissements médico-social beaucoup d'élèves ne peuvent pas être en inclusion et sont en souffrance à l'école. Il faudrait des classes spécialisées et les ULIS ne sont pas faites pour tous non plus... il y'a beaucoup à dire même si moi j'ai eu beaucoup de chance dans mes affectations.

Du tricotage reposant sur la bonne volonté des acteurs dans des conditions dégradées

Il y a un énorme manque de moyen. Que ce soit du côté des enfants, des aesh, des enseignants.

Peu efficace

Cela dépend des classes dans laquelle on se trouve et de la coordination avec l'enseignante quand celle-ci donne les informations évidemment et non celle donnée aux derniers moments. Et également certaines enseignantes ont tendance à s'accaparer les aesh sans qu'il n'y ait d'enfants accueillis dans leur classe à ce moment pour je cite aider car elle n'arrive pas à gérer sa classe

Manque d'établissements adaptés pour répondre aux besoins des enfants qui ne peuvent pas poursuivre dans le milieu ordinaire

Le manque de communication entre professionnels accompagnant les enfants (école, sessad, ortho ect...) et également parents est souvent

inexistante malheureusement. Notre métier est malheureusement sous-coté. Personnellement j'ai un deadee ce qui facilite mon travail mais ce n'est pas le cas de beaucoup d'aesh malheureusement. Pour un métier si important il sera primordial d'avoir un diplôme ou une formation diplômante. L'inclusion est encore un doux rêve à ce jour. J'espère que la vraie inclusion verra bientôt le jour. Il est également indispensable de former les professeurs et toutes personnes encadrant les enfants sur le temps scolaire et extra-scolaire. Bonne chance pour votre Master Cordialement

Reste beaucoup à faire...

Chacun fait comme il peut.

A améliorer

insuffisante faute de moyens suffisants

Formation trop courte, aucune pratique n'est prévue. À la prise de poste sans formation ni vraiment d'accueil, très peu d'informations sur le ou les enfants suivis. Les AESH doivent faire preuve d'adaptabilité rapidement

Peu efficace et différente selon les professionnels

Ce n'est pas forcément adapté : les collègues ne sont pas toujours au fait de notre rôle, une partie des élèves n'est pas à sa place (c'est en attendant une place adéquate ou car refus des parents...)

Manque de reconnaissance et de moyens en matériel

Inefficace et totalement désorganisé !

Besoin de revoir les fonctions de chacun et de prévoir que les Aesh et l'équipe pédagogique travaillent vraiment ensemble Pour le bien de nos élèves il faudrait que nous soyons plus pris au sérieux et intégrés dans les temps de travail de l'équipe pédagogique et plus de prise au sérieux

Désorganisé, justement. Beaucoup de promesses faites aux familles pour peu d'actions réelles.

Bien sur le papier et dans les textes, mais pas toujours réussi à être mis pleinement en œuvre

Par la manque de formation des AESH et des enseignants pour les enfants BEP (sans parler du manque AESH) Notre accompagnement devient de plus en plus compliqué et parfois limité (l'école inclusive a hélas ses limites

La théorie est structurée mais la pratique manque de moyens et impacte l'accompagnement et les apprentissages des élèves

Difficile tant au niveau des moyens (effectifs de classes surchargés, manque de partenaires de soins extérieurs et d'échanges avec ces mêmes professionnels quand ils sont présents...) qu'au niveau du peu de formation des enseignants des classes sur les élèves à BEP.

En déperdition

L'organisation au sein de l'école se passe bien. J'ai la chance d'avoir des collègues sur qui compter et l'équipe enseignante est soudée. Cependant le manque de formation sur les différents types de handicap est un véritable souci. Les manques de moyens dans l'éducation nationale sont dramatiques et nos politiques sont en dehors de la réalité !!! L'école inclusive ne fonctionne pas car tous les handicaps ne sont pas tous admissibles, nous ne sommes pas des éducateurs spécialisés !!! Certains enfants relèvent du médical !!! Et en ce sens c'est un échec total. Il faut plus de places en IME et ITEP et en classe ULIS. Bon courage pour votre Master tout va bien se passer.

Beaucoup d'élèves ne sont pas à leur place dans les écoles lambda mais malheureusement il y a trop peu d'écoles spécialisées pour les accueillir

Je trouve que l'organisation du soutien aux élèves n'est pas suffisamment structurée. Il faudrait multiplier les réunions entre professionnels et parents.

Néanmoins certains enseignants s'en fichent complètement de ces enfants, l'aesh est très souvent traité comme si elle gênait, l'inclusion n'est pas organisée correctement et nous qui nous en occupons toute la journée et connaissons les besoins de l'enfant... Notre avis ne compte quasi pas ...

Mal organisé, si mal notifié par mdph dès le départ l'élève mobilise dès heures aesh pour rien.

Lorsqu'il s'agit d'une petite difficulté, et que l'élève est en mesure de rester dans la classe et de participer, les enseignants n'ont pas pu peu à adapter, cela ressemble fortement à ce qui nous est présenté dans les 60h de formation... et le soutien est positif, facile et bénéfique. En revanche, il y a de nombreux élèves (la plus grande majorité) pour qui les troubles et difficultés sont très importantes, et dès que cela sort du cadre scolaire et relève de l'attitude/comportement (TSA sévère, TDAH marqué, TOP, ...) la formation théorique ne correspond en rien, nous sommes plus souvent en dehors de la classe voire complètement seuls avec l'élève toute la journée. On nous demande de plus en plus de réfléchir, rechercher et préparer les

apprentissages et les exercices, on nous demande d'être éduc spé, infirmière, psychologue, psychomot, On souffre physiquement et psychologiquement pour un salaire de misère sans avoir le droit de nous plaindre car "quand même, tu as toutes tes vacances et tes mercredis !" Breeeee il n'y a aucune organisation, on déshabille Pierre pour habiller Paul, personne n'a la chance d'être accompagné à hauteur de son nombre d'heures notifiées, et personne ne fait rien pour que cela change. C'est de la maltraitance institutionnelle pour les enseignants, les élèves notifiés, les élèves sans BEP, et pour nous !

les élèves à BEP sont soutenus par les

Cela varie selon les établissements.

L'organisation semble bonne mais sur le terrain c'est différent, on a l'impression de faire du saupoudrage

Comme un millefeuille, avec un empilement de strates dont les compétences se chevauchent (Aesh, Rased, Emas, conseillers péda ASH, Pôle d'appui à la scolarité...), d'où un dialogue et une confiance nécessaires entre professionnels.

L'organisation est beaucoup trop administrative et ne reflète pas toujours les besoins quotidiens de l'élève, encore moins le travail effectué par l'aesh, chacune fait à sa façon sans cadre réel ni possibilité de conseil et sans reconnaissance de son travail.

Peu organisé

Floue

Très belle politique de l'inclusion mais pas de moyens pour y accéder

Correcte

Pour l'avoir vécu en Classe ULIS l'enseignante travaille seule sans concertation avec l'AESH

Chacun fait un peu à sa sauce, et encore quand les enseignants décident que c'est leur responsabilité. Sinon ils ne font juste pas.

Annexe 2 : Interview Margaux CAPPEI

Avant de commencer, je souhaiterais que vous m'indiquiez votre rôle professionnel enseigné spécialisé, AESH, enseignant titulaire ou autre.

Je suis enseignante spécialisée, à la base je suis professeure d'anglais, certifiée, j'ai passé le CAPPEI en deux étapes avec le 2CA-SH. Je suis titulaire de mon poste en tant que coordonnatrice ULIS en réseau.

Tout d'abord, en ce qui concerne votre parcours professionnel, pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ?

J'ai eu le CAPES à 25 ans, je suis restée prof d'anglais jusqu'à mes 50 ans, et dans plusieurs postes différents, du lycée général au collège, j'ai passé 17 ans dans un poste spécialisé pour déficients visuels à Villeurbanne. Et depuis 4 ans, je suis coordonnatrice ULIS.

Et en termes de formation initiale ?

J'ai une licence d'anglais, une maîtrise de français langue étrangère, le CAPES d'anglais et le CAPPEI.

A la base, j'ai le 2CA-SH qui était la seule façon de se spécialiser quand on était enseignante du second degré, et c'est devenu le CAPPEI je crois en 2019 ou 2018, je ne sais plus.

Comment êtes-vous arrivée dans ce métier, cette spécialisation ?

Eh bien, un de mes premiers postes c'était à Vaulx-en-Velin en lycée, où j'avais pas mal de jeunes vraiment en grande difficulté, alors à l'époque on ne parlait pas beaucoup des troubles. Et puis j'ai entendu parler de cette école pour déficients visuels à Villeurbanne, et j'avais postulé, je n'avais pas eu le poste, et après je suis partie à Mayotte pendant 4 ans, où j'ai continué à être prof d'anglais. Et quand je suis revenue au bout de 4 ans, j'ai repostulé à l'EREA déficients visuels de Villeurbanne, et là j'ai eu le poste. Et donc à Mayotte aussi j'ai eu pas mal d'élèves à besoin éducatif particulier, alors surtout des jeunes en grande difficulté par rapport à la langue, mais quand même des troubles sur lesquels il n'y avait pas d'étiquette, mais clairement il y avait des besoins d'adaptation assez intenses.

Pouvez-vous décrire une journée typique de travail ?

Actuellement ? ... Alors c'est difficile parce que c'est justement jamais très typique.

On va dire, je vais me prendre un lundi par exemple, le lundi j'ai des élèves, soit en individuel, soit en groupe, ça dépend des heures. La plupart du temps on reprend les cours, on prépare des évaluations, on révise les bases, notamment des matières professionnelles. Voilà, je vais aussi dans certains cours pour accompagner les élèves, parce qu'à la fois ça me permet de suivre la matière directement, et en même temps ça me permet d'être directement une aide humaine pour le jeune. Alors je me mutualise, quand je suis en cours je me mutualise. Et il y a une autre partie administrative qui est quand même assez conséquente, de liens avec les partenaires sociaux, avec les parents, un travail sur l'orientation, sur les stages, là il y a vraiment quelque chose d'assez conséquent. On a deux heures dans notre emploi du temps qui est censé couvrir tout ce travail administratif, et en fait c'est colossal, c'est pas du tout deux heures.

Quelles sont vos principales missions auprès des élèves à BEP ?

Alors, on va dire les trois missions principales. La première c'est d'être un appui à la scolarisation, soit venir en remplacement d'une matière dans laquelle ils sont en grande difficulté, auquel cas je les prends dans le dispositif sur les heures de cette matière, et on la fait ensemble à leur niveau, on reprend les bases, on ne reprend pas forcément le cours de l'enseignant. Il y a une deuxième mission de coordination avec les enseignants, avec toute l'équipe qui gravite autour du jeune, avec comme je l'ai dit les SESSAD, et puis avec l'enseignant référent quand même pas mal aussi. Et la troisième mission, je dirais que c'est une mission d'orientation, d'aide à défricher le parcours, parce qu'il y a beaucoup de jeunes qui arrivent en lycée pro et qui sont là sans avoir vraiment choisi leur matière professionnelle et ça nécessite une réorientation. Donc il y a une grosse casquette là-dessus, parce qu'en plus il faut dire qu'il y a des grosses difficultés à se réorienter après une première affectation en CAP. Moi j'ai surtout des CAP, j'ai une élève en bac.

Mais une fois qu'on a eu une affectation, c'est mission impossible de rebifurquer après une première année de CAP. Donc l'idée c'est d'explorer comment on peut faire pour que le jeune y trouve son compte.

Dans votre travail quotidien quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ?

Alors la première situation qui me pose beaucoup de difficultés, c'est que les ULIS Pro sont la plupart du temps en réseau, sur deux établissements. Donc en gros, moi dans mon cas, c'est même pas un mi-temps, parce que j'ai 5 élèves dans un établissement et 8 dans l'autre. Donc je fais au prorata du nombre d'élèves, ce qui fait que le lycée dans lequel j'ai 5 élèves, j'y suis un peu moins. Et je trouve que c'est vraiment pas satisfaisant comme service auprès des jeunes, parce qu'ils ont pour certains des besoins forts et d'être là à mi-temps, c'est très complexe.

Et rappelle-moi les mots de la question. *Dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ? Il faut donner des exemples.* C'est l'absence en fait. Il se passe des choses quand je ne suis pas là. Alors heureusement j'ai des AESH sur lesquelles je peux vraiment compter et qui sont hyper investies. Donc des deux côtés, elles me renvoient les choses, mais il faut sans arrêt se mettre à jour, être en veille.

Je ne dis pas qu'il y a beaucoup de problèmes, mais l'idée c'est que le jeune a l'impression d'être suivi, même quand je ne suis pas là. Les situations difficiles, c'est... Très concrètement, c'est par exemple les enseignants qui ne remplissent pas Pronote et qu'en étant à mi-temps, moi je ne peux pas les voir. Et donc

voilà, typiquement, le jeune arrive, j'ai une interro de maths cet après-midi, il n'a pas son cahier de maths, je n'ai pas le cours, on ne savait pas qu'il y avait une interro, donc on improvise, on court dans les couloirs chercher un élève de sa classe. Si le prof est en salle d'épreuve, je l'alpague. Et ça, ça se produit très souvent. Et les situations difficiles sont posées aussi par le fait que, je ne sais plus, j'avais compté, je dois avoir 7 ou 8 niveaux et formations différentes dans des métiers que je ne connais pas. Donc si le jeune, il a une interro en sécurité incendie, je découvre cette matière-là, parce que ça ne fait que 2 ans que j'ai des élèves là-dedans. Autant en maths, je peux essayer de tirer les ficelles de mes connaissances, mais en sécurité incendie, il faut que j'aille puiser dans des ressources un peu à l'improviste. Et une situation difficile aussi, c'est dans un de mes établissements, la communication avec les enseignants qui sont très fermés à l'inclusion. Donc il y a des remarques que je trouve totalement déplacées. Et étant seule représentante du handicap, avec les AESH, mais on va dire dans le corps enseignant, étant seule représentante, oui alors ça c'est encore un autre sujet, c'est qu'il n'y a pas d'équipe. Mais les enseignants ne me voient pas trop comme un membre de l'équipe, puisque j'ai un élève dans la classe, un élève dans un autre. Donc c'est un peu un satellite. Et c'est quand même très compliqué de faire comprendre qu'ils ont aussi des devoirs en tant qu'enseignants au sein de leur cours. Et donc l'autre situation difficile, je l'avais dit ! L'autre situation difficile c'est ça, c'est que nous ne sommes jamais réunis par le rectorat. Nous sommes réunis, enfin cette année ça a été une seule fois en visio réunion de rentrée, en octobre si possible, fin octobre évidemment (*ton péjoratif*), où au bout d'une heure on nous a dit que c'était fini, alors que dans le chat il y avait des remontées de gens qui disaient on veut se réunir, on veut se rencontrer. Donc ça c'est très compliqué parce qu'on n'a pas de corps en fait.

Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semble parfois peu clairement définis ?

Tout à fait ! Des exemples ? *oui* Alors par exemple, avant les ESS, remplir les GEVASCO, rien n'est clair. C'est évidemment censé être à la charge du prof principal. Moi je suis partie du principe que sur les 13 élèves que je suivais, je remplissais les GEVASCO, évidemment avec les retours de l'équipe pédagogique. Mais ça, ça n'est défini nulle part. Donc ça paraît normal à tout le monde alors que je crois que ça ne l'est pas. Mais franchement je préfère le faire parce que j'estime que j'ai une vision un peu plus globale du jeune de par ma fonction. La fonction aussi, on a une fonction ressource qui n'est pas du tout claire. Ça fait partie de nos missions. Mais moi je m'estime ressource pour des conseils, pour des adaptations, ou pour typiquement remplir un GEVASCO. Si on me demande d'être présent à une ESS ou à un entretien avec des familles où le jeune est vraiment en difficulté, je viens. Je suis ressource plus dans des choses très concrètes que le côté formation où là ce n'est pas très clairement défini. Mais je pense qu'une des casquettes qu'on doit pouvoir nous demander d'avoir, c'est de former. Moi personnellement, ce n'est pas possible. Je ne vais pas me substituer à des spécialistes. Du coup, je fais venir des SESSAD. Voilà comment je remplis mon rôle de ressource au niveau des connaissances sur les besoins particuliers. J'ai oublié de dire tout à l'heure que j'avais le DUNEP dans ma formation.

En ce qui concerne l'organisation du soutien, concrètement comment s'organise l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre établissement ? Alors, du soutien, c'est-à-dire ? *L'objectif de cette question est de comprendre l'organisation institutionnelle du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers en France. Donc, je veux le voir par le petit bout de la lorgnette, en fait.*

C'est-à-dire par le biais de l'établissement, au niveau micro. Pas de soutien officiel. Dans les deux établissements où je suis, il n'y a pas de cellule de soutien officielle. En tout cas pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas rattachés à l'ULIS. Si, il y a des cours de français langue étrangère. Voilà, parce que ce sont aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais pour les jeunes qui auraient un dossier MDPH ou un PAP, il y a juste la bonne volonté des enseignants sur le coup. Il y a, je trouve, en lycée professionnel quand même, la taille des groupes qui est un vrai soutien. C'est-à-dire qu'en CAP, dans la plupart des matières, ils sont douze. S'il y a des absents, ils peuvent tomber à dix, huit. Auquel cas, on a quand même la possibilité de mettre en œuvre des soutiens presque individualisés. Mais sinon, à part pour les internes, je n'ai pas connaissance de cellule de soutien.

Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?

Pour le FLE, il y a des profs volontaires. La plupart du temps, c'est des profs de lettres. Il y a aussi une MLDS allophone dans un de mes établissements. Donc, elle, elle intervient aussi. Et sinon, dans les études, parce que ce n'est pas du soutien, c'est des études. Dans les études du soir à l'internat, c'est les AED.

Comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ? Par exemple, le rôle des enseignants spécialisés, des enseignants titulaires, des AESH ou d'autres professionnels.

Par rapport aux jeunes en situation de handicap ? *Oui*. Ça dépend tellement des personnes, en fait. Alors, avec les enseignants, il y a une répartition des tâches qui se fait très bien avec certains, et puis pas du tout avec d'autres. Les AESH, comme je le disais, sont très investies. Donc, elles ont vraiment le souci de faire remonter les choses aussi bien auprès de l'équipe qu'auprès de moi en tant que coordo ULIS. Aussi, parfois, vis-à-vis des CPE, quand, par exemple, il y a des situations qui frôleraient le harcèlement, des choses comme ça. Donc là, les AESH, elles ont vraiment un rôle crucial parce qu'elles sont là, en fait. Elles sont présentes dans le groupe. Donc, elles voient et elles entendent tout. Il y a les partenaires hors éducation nationale aussi, dont je peux parler dans cette question ? *Bien sûr*. Ça dépend, là. C'est pareil. C'est ça, qui suivent le jeune. C'est les éducateurs, surtout, auxquels j'ai affaire, puisque c'est eux l'interface entre les intervenants, on va dire, santé et le reste de la vie du jeune. Donc, les éduc, on se répartit le travail, souvent. Notamment, tiens, est-ce que tu peux t'occuper de voir le trajet pour le stage ? Ou alors, là, j'ai une nouvelle élève qui est en situation de handicap. Elle est appareillée, des deux côtés (*l'interviewée montre ses deux oreilles*). Et donc, il y a deux éduc... Non, il y a une enseignante spécialisée et une éducatrice, je dis n'importe quoi, une orthophoniste du SEFS qui y viennent. Et on s'est répartis les matières, par exemple. Parce qu'on a un temps limité. Et au lieu de s'éparpiller, on s'est répartis dans les matières où on se sent à l'aise l'une et l'autre. Voilà. Et avec les enseignants, je ne sais pas si ça rentre dans la question, mais la répartition, ça peut être aussi... Moi, j'accueille les élèves pour certaines évaluations, par exemple. Là, c'est une répartition en direct. Le jeune, là, il aura trop de difficultés à faire l'évaluation en cours. Donc, on le fait avec l'appui de l'ULIS. En tête-à-tête ou à deux, selon combien ils sont dans la classe. Et entre parenthèses, par rapport au soutien dont tu parlais, je ne suis pas censée le faire, mais quand il y a un jeune qui a un dossier MDPH et qui est sur la liste complémentaire de l'ULIS, qui est dans la même classe qu'un jeune qui est affecté en ULIS, je veux bien le prendre. Si lui, il veut venir. Donc, il y a ce soutien-là qui vient.

Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ? Les élèves affectés en ULIS, on est d'accord. A besoin éducatif particulier ? Le prof principal... Après, dialogue avec le reste de l'équipe. Ça arrive assez souvent à la demande d'épargne. Je pense par exemple à l'aménagement d'emploi du temps, à l'allègement d'emploi du temps. Ça émane souvent des parents qui traitent avec le prof principal. Sinon, quand les jeunes sont en ULIS, je suis là pour ça. Je coordonne un peu les... Enfin, pas qu'un peu, je coordonne ce qui doit être fait pour les adaptations et les aménagements.

Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ?

Pas du tout. Alors, j'ai un établissement où il n'y a personne qui s'occupe du handicap. Il n'y a pas de référent handicap. Et dans l'autre établissement, on est trois. Parce que j'en suis. Et on n'est pas trop de trois, en fait. Bon, il y en a une qui n'est plus là. Elle est malade. Donc, on n'est plus que deux. Mais on n'est vraiment pas trop de deux pour gérer... Alors, les besoins éducatifs particuliers liés au trouble des apprentissages. Donc, les PAP et les dossiers MDPH. Je ne parle pas des allophones. *D'accord*.

Donc, comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement concernant, justement, ces PAP, PPPE, éventuellement, PPS ?

C'est vachement complexe. Parce que... Là, je parle de l'établissement où je suis référente handicap. On se heurte à des profs, par exemple, qui ne veulent pas remplir la mise en oeuvre de PPS. Ils ne comprennent pas. Voilà. Alors, le document est très difficile d'accès. Il faut reconnaître que le PAP est beaucoup plus clair, en fait. Donc, voilà. C'est un peu complexe. Et un de nos rôles, en tant que référente handicap, c'est de rappeler au prof principal qu'il est obligé de le faire. Voilà. Les PAP, ça se passe mieux parce qu'en fait, il n'y a pas besoin d'avoir les parents, les profs traitent directement avec l'élève dans un interco, tout ça. Ils remplissent ensemble. Ils se basent sur ce qui avait été fait en 3e ou l'année précédente, si c'est sa 2e année en lycée pro. Et donc, voilà. En fait, ça demande un moins gros engagement pour l'enseignant. Ensuite, il y a aussi les demandes d'aménagement aux examens. Où là, clairement, c'est nous en tant que référente handicap. Dans l'autre établissement où je suis, c'est le secrétariat qui s'occupe beaucoup de ça en coordination avec les profs principaux. Remplir un PPS, tout ça, c'est le secrétariat. Enfin, dans les deux établissements d'ailleurs.

Voilà. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Après, pour les adaptations dans les cours, c'est laissé au libre-arbitre des enseignants.

Et ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ? Alors, dans l'établissement où je suis référente handicap, c'est assez formel. Et dans l'autre établissement où on est quand même très peu géré, c'est la bonne volonté des uns des autres. C'est par mail, mais en l'occurrence, l'administration ne répond pas vraiment à nos mails. En fait, c'est un lycée dans lequel il y a une partie générale et une partie lycée professionnel. Et en fait, nous, on est un peu les parents pauvres.

Donc là, nous allons aborder la formation. Donc l'objectif des questions, des deux questions qui viennent, est d'analyser la relation entre formation et organisation du travail. Quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ? J'entends par là formation initiale, formation continue, ou alors éventuellement avez-vous des besoins de formation ?

La spécialisation, je l'ai faite en formation.

C'est un peu initial, le CAPPEI, je ne sais pas si c'est initial ou continu. Je l'ai passé tout en travaillant, donc on va dire que c'est continu. Et puis j'ai ressenti le besoin de mettre à jour mes connaissances et c'est pour ça que j'ai passé le DUNEP à mes frais.

Et cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Elle est suffisante, mais je pense que ça mériterait quand même des formations très ponctuelles, d'une journée ou de deux jours, déjà pour se mettre à jour, parce que la recherche en neurosciences avance à toute vitesse, donc on n'a pas forcément le temps de continuer les lectures, même après la formation. L'année dernière, je le faisais parce que j'étais dans le bain, mais j'avoue que là, j'ai un peu perdu pied. Et puis même sur des espèces de petites, je ne sais pas, je pense par exemple à des techniques de communication toutes bêtes qui nous manquent, et ça m'aiderait dans certaines relations, notamment avec des enseignants. Des choses pour lesquelles on n'est pas du tout formés dans notre métier, des choses en communication, c'est ça. Des tips.

Et au global, cette formation représente combien d'heures à peu près d'enseignement, la formation continue dont vous avez bénéficié ?

Alors moi, j'ai passé le CAPPEI sans formation, puisque j'avais déjà eu le 2CA-SH.

Donc ça, c'était à l'époque, c'était sept semaines, le 2CA-SH. Et après, quand on passait le 2CA-SH, on avait deux épreuves qui font les deux premières épreuves du CAPPEI, et on n'a eu à repasser que la troisième épreuve, pour laquelle je n'ai eu aucune formation, je l'ai passée de moi-même. C'était un entretien pour montrer qu'on était enseignants ressources. L'épreuve 3 du CAPPEI. Et donc les deux autres épreuves, c'était un mémoire et une inspection, enfin une visite. Donc ça, c'était fait.

Mais je tiens à préciser que moi, j'ai eu cet aménagement pour passer le CAPPEI, parce que j'étais dans un poste spécialisé. Les gens qui étaient en 2CA-SH et qui étaient dans un poste ordinaire, ils n'ont pas eu cette possibilité, à l'époque. Et le D.U. représente, je ne sais plus combien d'heures ? Une centaine, non ? Je ne sais plus.

3 semaines, plus un mercredi par mois, ça doit faire 4 ou 5 semaines.

En ce qui concerne maintenant la perception du système, l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers, vous semble-t-elle claire ?

Non, pas du tout. Comme je vous l'ai dit, elle est assez inexistante, là où moi j'exerce.

Et elle n'est pas claire dans le sens où... Déjà, définir qui a un besoin éducatif particulier fait partie des difficultés. À l'entrée en lycée professionnel, il y a des jeunes qui veulent faire un *reset*, sortir de ce à quoi ils ont été exposés quand ils étaient en collège et en primaire. Et donc, redémarrer le lycée avec... En gros, « je suis normal ». Voilà. Donc voilà, il y a des jeunes et des familles qui ne font pas remonter ce à quoi ils ont le droit. Il y a des gens, on apprend, 3 mois plus tard, qu'ils ont une notification pour une aide humaine.

Et c'est un problème de lisibilité pour les familles ?

Non, je ne pense pas, parce que ce sont des choses qui sont demandées au moment de l'inscription. Donc, je ne sais pas comment l'interpréter. Moi, il y a cette partie du jeune qui ne veut plus entendre parler d'AESH, de cours en plus pour y arriver. Il y a le fait aussi que quand même, l'orientation, je pense surtout à l'orientation en CAP, c'est quand même une compensation. Ça, il faut vraiment le dire, parce qu'en 3e, c'est trop commun et tout le monde est élogié à la même enseigne. À partir du moment où il y a cette orientation entre lycée général et technologique et lycée pro, les jeunes qui ont des difficultés, ils vont aller s'orienter en lycée pro quand même. Que des difficultés scolaires, on est d'accord. Enfin, c'est un peu trop schématisé ce que je dis, je m'en rends compte. Mais moi, dans ma réalité, c'est qu'en CAP, honnêtement, il y a plus de 50% des jeunes qui ont des besoins particuliers.

Et la compensation auxquelles ils ont droit, c'est quand même ces petits effectifs. C'est aussi bien en atelier que dans les matières générales, ils sont quand même très très peu. Ça libère de la place pour que les enseignants puissent compenser.

Comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français ?

Ça reste une politique ultra localisée selon les établissements. Moi, je parle de mon expérience, mais elle peut être vraiment différente ailleurs. Ça dépend aussi de comment sont répartis les heures supplémentaires, les PACTEs, les choses comme ça dans les établissements.

Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?

Le manque de moyens, déjà. La difficulté à communiquer avec les différents partenaires. Là, je ne parle que des jeunes en situation de handicap. C'est quand même compliqué de faire intervenir un SESSAD dans l'établissement, dans les cours. Ce n'est pas monnaie courante. On peut, ça se fait, mais ce n'est pas du tout institutionnalisé. La difficulté principale, c'est l'importance que veut bien donner chaque politique d'établissement à comment on s'occupe de ces jeunes-là.

Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Je pense que les profs ont un cruel manque de formation à ce sujet-là. J'ai l'impression que dans certaines sections, les gens découvrent la difficulté liée à un trouble. Quand on dit à tel jeune qu'il est TSA, par exemple, il dit qu'il ne sait pas ce que c'est, qu'il n'est pas formé, qu'il ne sait pas comment s'occuper de ces gens-là. Là, c'est une grosse difficulté. Les gens se sentent démunis et de fait, ils ne sont pas assez formés.

Est-ce que tu peux me répéter ta question ? *Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* Deuxième chose, je trouve aussi qu'il n'y a pas beaucoup de réunions, mais des réunions porteuses. Par exemple, quand j'étais prof d'anglais, j'allais dans un établissement spécialisé en Angleterre. J'avais été invité à une réunion de volontaires, de gens qui échangeaient et qui acceptaient qu'un

regard vienne dans leur cours. Ils posaient une difficulté dans le groupe. Là, c'était un établissement pour enfants déficients visuels. Donc, il y a une prof qui dit, moi par exemple, j'ai beaucoup de mal à lui dire de continuer à écrire en braille. Est-ce que vous auriez des pistes à me proposer, que vous vous faites avec cet élève-là, que moi je pourrais mettre en place ? En parallèle, il y avait un des autres du groupe qui venait dans le cours de cette personne pour observer. Ils se réunissaient pour dire, peut-être que là tu as fait ça à tel moment, peut-être que si tu enlèves ça, il sera moins embêté pour écrire en braille. Mon exemple n'est plus assez frais pour qu'il soit bien pertinent, mais en tout cas, il y avait une volonté commune de dialoguer et de faire au mieux. Et ça, je ne l'ai jamais vu en France, sauf dans l'établissement où j'étais avant, qui était un établissement spécialisé. Mais dans ce que je connais de l'inclusion, c'est compliqué, parce qu'il n'y a pas le temps, il n'y a pas d'espace d'échange. Donc peut-être le besoin, ce serait un vrai espace d'échange qui effectivement demande du travail en plus.

Et pour finir, il y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ?

Oui, ce qui me paraît important, c'est de souligner l'appauvrissement de la prise en charge de ces jeunes. Parce que, par exemple, l'ULIS que je coordonne, il y a 6 ans, elle était à 100% sur un établissement et il n'y en avait pas dans l'autre. Et donc plutôt que d'ouvrir une ULIS où il y a vraiment largement de quoi remplir une ULIS dans les deux établissements, puisque c'est 13 l'effectif, au lieu de ça, il y a une étiquette ULIS dans les deux établissements, sauf qu'elle est remplie par la même personne, comme je disais, à mi-temps. Donc, j'ai la sensation quand même que, volontairement, on minimise les affectations en ULIS en lycée pro pour pouvoir pérenniser ce système d'ULIS sur deux établissements, avec une même personne. Sachant que, évidemment, pour cette personne, et je ne dis pas du tout ça pour me plaindre, mais pour cette personne, c'est quand même deux équipes, c'est vraiment des ambiances totalement différentes, deux orientations professionnelles très différentes, et puis pas de présence quand on est ailleurs. Je dirais juste deux heures par-ci par-là pour tous les enseignants, pour dire bah tiens là c'est ça le handicap !

Merci beaucoup. De rien.

Annexe 3 : Entretien semi-directif – Témoignage AESH – Lycée professionnel (11 mars 2026) - Durée 45 minutes

Avant de commencer, je souhaiterais que vous m'indiquiez votre rôle professionnel enseignant spécialisé, AESH, enseignant titulaire ou autre. AESH

1. Parcours professionnel

Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel, comment êtes-vous arrivée dans ce métier ?

Je suis AESH depuis 12 ans maintenant. J'ai touché à tous les niveaux : maternelle, élémentaire, collège, lycée général et technologique, et même un peu supérieur. Au départ, j'ai un master (bac+4) en histoire-géographie, je pensais plutôt à l'enseignement... et puis la vie quoi. Pôle emploi m'a proposé un contrat aidé comme AESH il y a longtemps, j'ai fait deux ans comme ça, et ensuite le rectorat m'a recrutée sur un poste plus stable.

2. Travail concret

Pouvez-vous décrire une journée typique de travail ? (ex : accompagnement pédagogique, relations avec les élèves, organisation du travail)

C'est très éclaté. J'ai un emploi du temps défini depuis le début d'année, et je suis mutualisée sur tout l'établissement, donc j'ai un emploi du temps qui change toutes les heures. Comme ces élèves sont dans différentes classes, je change de classe à chaque heure. Je suis surtout présente sur les heures des matières générales. Souvent, je me retrouve dans la même salle avec plusieurs élèves à suivre en même temps. Je suis bien acceptée par les élèves car nous avons fait en sorte que je sois présente sur les cours où ils sont en difficulté. Je passe d'une classe à l'autre, on essaie de coller aux matières générales où ils sont le plus en difficulté. Mais concrètement, c'est du bricolage permanent. On reformule, on recadre, on note les cours... et quand il y en a trois ou quatre dans la même pièce, c'est mission impossible d'être efficace pour tout le monde.

Et puis il y a les remplacements au pied levé : dès qu'une collègue est absente, on nous demande de prendre ses élèves en plus. Ça fait des journées où on court partout, où on ne finit jamais correctement ce qu'on avait commencé avec « nos » élèves.

Aux examens, c'est encore pire. Il n'y a pas assez d'AESH pour mettre une personne par élève qui en aurait besoin. Du coup, on réquisitionne des profs qui ne savent absolument pas quoi faire. Ils paniquent, ils ont peur de trop aider, ils ne savent pas comment reformuler sans donner la réponse... Normal, ce n'est pas leur métier. Nous, c'est exactement ce qu'on fait tous les jours, mais on n'est pas assez nombreuses.

Quelles sont vos principales missions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Ce sont des lycéens, mes principales missions sont la reformulation, le recadrage, la prise des cours.

3. Difficultés professionnelles

Dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ?

Déjà, certains enseignants qui ne veulent pas de nous dans leur classe ou qui passent leur temps à vérifier si c'est vraiment l'élève qui a fait son travail – comme si on faisait le boulot à leur place. Ça use. Ensuite, la mutualisation : suivre plusieurs élèves en même temps dans la même salle, c'est inefficace pour tout le monde. On ne peut pas répondre correctement à tous les besoins en même temps. On fait du saupoudrage, du gardiennage parfois. Et puis il y a cette référente ULIS qui se comporte comme si elle était notre supérieure hiérarchique. Elle nous donne des ordres, elle décide de tout, elle nous fait sentir qu'on est en dessous. Alors qu'officiellement, ce n'est pas du tout elle notre hiérarchie. Ça crée un vrai sentiment de rabaissement. La direction a finalement déchargé son rôle hiérarchique à la référente ce qui fait qu'on a aucun contact avec elle, alors que c'est elle notre supérieure hiérarchique.

Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semblent parfois peu clairement définis ?

Non, sauf que des fois les profs aussi abusent quand ils nous demandent d'aller faire des photocopies ou accompagner un élève à l'infirmerie ou garder la classe en leur absence. Des fois certains profs nous prennent pour des AED ! Ou d'autres fois (je l'ai surtout ressenti dans le privé parce que avant Claudel j'étais à St Louis St Bruno), les enseignants nous ignorent complètement on est présents dans la salle on ne nous dit même pas bonjour. Mais genre tu vois en début d'année il y a des profs qui nous présentent à la classe, et d'autres pas. J'ai le sentiment d'être invisible pour certains profs. Genre tu es dans la

classe, pas de bonjour, on s'adresse à l'élève et pas à toi. On ne nous demande pas notre avis sur les aménagements qu'ils peuvent mettre en place pour les élèves... Ils s'adressent à Marielle (la référente handicap, en dehors du déroulé du cours) qui n'est pas dans la classe alors que nous on est avec l'élève on connaît ses besoins et ses limites.

4. Organisation du soutien et division du travail

Concrètement, comment s'organise l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre établissement ?

La référente ULIS - l'enseignante spécialisée, elle est référente handicap dans l'établissement, c'est elle qui est en lien avec les familles, l'équipe éducative et les professionnels - elle fait les emplois du temps, décide des priorités, reçoit les retours des AESH et « ajuste », parce que certains (élèves) ont des emplois du temps aménagés. Elle est en lien avec les familles, la MDPH, les psy EN, l'infirmière scolaire... Nous, on est sur le terrain, on voit les élèves tous les jours, on fait des points hebdomadaires avec elle. Mais au final, c'est elle qui tranche. On a l'impression d'être des exécutantes.

Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?

La Référente handicap, les AESH, la psy EN, et l'infirmière scolaire.

5. Division du travail éducatif

Comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ?

L'enseignante spécialisée définit les besoins des élèves en fonction de nos retours, nous les AESH sommes présentes avec les élèves nous faisons régulièrement le point élève pour réajuster les besoins et les suivis.

Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ?

La référente handicap.

Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ?

Sur le papier oui, mais dans la pratique, la référente ULIS prend un pouvoir qu'elle n'a pas officiellement. Ça crée des tensions. On sent bien qu'on est considérées comme des « petites mains », pas comme des professionnelles à part entière.

Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples ?

Une réunion de une heure par semaine pour faire le point élève avec la référente handicap et les AESH Pour les cas plus importants nous faisons un point avec les enseignants de la classe ponctuellement.

Comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement ?

Nous avons des réunions d'équipe, des échanges informels, et on a les PPS, les PAP, qu'on peut consulter...

Ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ?

Nous avons un point élève par semaine, il y a des réunions avec le service médical mais nous n'y assistons pas. Et nous avons des échanges informels avec les collègues, par exemple en salle des profs.

D'autre part il faudrait mettre l'élève au centre du dispositif certains élèves subissent les accompagnements, oui on se réunit on parle de tel ou tel élève mais on devrait avoir des moments pour faire le point avec les élèves avoir leurs ressentis, leurs demandes, leurs besoins ; on leur impose notre présence, la référente handicap fait les emplois du temps, mais ce sont des adultes ou presque adultes en lycée pro, on devrait prendre des moments d'échange avec eux, je pense que l'accompagnement prendrait plus de sens pour eux. Je trouve qu'on n'est pas assez dans l'échange avec les élèves alors qu'ils sont au cœur du système.

Les parents montent les dossiers, les enseignants prennent les décisions pour répartir les heures, et eux sont là au milieu, on les réunit une fois par an lors des ESS où finalement ils ne peuvent pas parler vraiment librement et dire leur vrai ressenti devant les enseignants, les parents, la direction....

6. Formation

Quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ? Soixante heures au départ, la formation initiale obligatoire. Avec mon master en histoire-géo derrière, je pensais que j'allais pouvoir m'appuyer dessus... mais non. Ces 60 heures sont totalement inadaptées à ce qu'on vit vraiment, surtout en lycée professionnel où les profils sont hyper variés : troubles du comportement, TSA, TDAH, troubles psychiques, handicaps moteurs, etc. On a besoin de formations continues, régulières, et surtout d'un vrai lieu où échanger sur nos pratiques, sur ce qui marche ou pas. Là, on est livrées à nous-mêmes.

Cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Non cette formation n'est pas suffisante car les élèves et leurs besoins sont tous différents nous devrions faire des formations régulièrement et avoir un lieu pour débattre de notre retour d'expérience. Je rajouterais aussi que la formation devrait être adaptée aux élèves que l'on va accompagner, car on a la même formation qu'on soit en maternelle, en primaire et au secondaire ou même pour les élèves du supérieur (BTS), alors que le métier est complètement différent ce n'est pas la même prise en charge en maternelle et un lycéen !

7. Perception du système

L'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers vous semble-t-elle claire ?

Je pense que pour les familles c'est compliqué de monter les dossiers à la MDPH. C'est trop long...il se passe souvent plus d'un an entre la demande et le retour de la MDPH, ce qui fait que l'élève continue à être en difficulté il faudrait que l'élève soit pris en charge dès que le dossier est posé.

Comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français ?

L'organisation globale est bonne mais nous avons nos limites. Certains élèves ne se sont pas du ressort de l'éducation nationale.

Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?

L'inclusion à tout prix, ça ne marche pas. Certains jeunes n'ont vraiment rien à faire dans un lycée professionnel classique. Ils devraient être dans des établissements spécialisés, avec du personnel formé et en nombre suffisant. On finit par faire du gardiennage pour certains. Et puis on nous refuse l'accès aux informations médicales sous prétexte du secret médical. On passe plus de temps avec ces élèves que beaucoup d'autres adultes dans l'établissement – ou même que leurs parents –, mais nous ne savons rien de nos élèves avec qui nous passons beaucoup de temps. C'est aberrant. Pour les familles, c'est un calvaire : plus d'un an pour avoir une réponse MDPH... Pendant ce temps, l'élève galère.

8. Question de clôture

Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Le principal ? Arrêter l'inclusion à marche forcée. Évaluer vraiment si l'élève peut suivre une scolarité ordinaire ou s'il a besoin d'un cadre plus adapté. Augmenter le nombre d'AESH pour arrêter la mutualisation systématique et les suivis multiples inefficaces. Redonner de la considération au métier : arrêtez de nous traiter comme des sous-prolétaires du care. Former correctement et en continu, pas 60 heures une fois pour toutes. Et clarifier les rôles : la référente ULIS n'est **pas** notre cheffe.

C'est un sale boulot au quotidien, même si on s'attache aux jeunes et qu'on essaie de faire au mieux. Mais on a l'impression de bricoler en permanence, de ne jamais pouvoir bien faire, et d'être mal vues ou sous-estimées par une partie de l'institution.

Et pour finir, il y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ? Je pense avoir tout dit

Merci

Merci à vous !

Annexe 4 : Interview professeur de biotechnologie titulaire en LP (22 mars 2026) durée 35 minutes

Bonjour, avant de commencer, veuillez indiquer votre rôle professionnel, enseignant spécialisé, AESH, enseignant titulaire.

Enseignant titulaire, en biotechnologie en Lycée professionnel.

Donc, tout d'abord, votre parcours professionnel.

Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ? Donc, par exemple, formation initiale, motivation, expérience professionnelle antérieure.

J'ai fait des études de physiologie à la faculté de Lyon 1. J'ai passé un DESS d'ergonomie à Lyon 2 en 1994. J'ai cherché du travail pendant un an en tant qu'ergonome. Je n'ai pas trouvé de travail. Et j'ai commencé à être enseignant contractuel. Le travail m'a plu et j'ai décidé de passer le CAPLP2. J'ai validé en 2000, je crois. J'ai passé le PLP2 en 2000.

Comment êtes-vous arrivé dans ce métier ?

Par hasard. Parce qu'au départ, je ne pensais pas devenir enseignant. Et comme j'ai dit tout à l'heure, en cherchant du travail, j'ai fait des petits remplacements. Le travail m'a plu. Et après, ma femme, à l'époque, a été au CFA de Dardilly. Il manquait quelqu'un. C'est comme ça que je suis passé de l'enseignement général à l'enseignement professionnel.

On va passer au travail concret.

Pouvez-vous décrire une journée typique de travail ? Accompagnement pédagogique, relations avec les élèves, organisation du travail ?

Avec les élèves, il faut savoir que le public que l'on a, c'est un public qui a été assez maltraité par le système. On a beaucoup d'élèves qui proviennent d'autres pays. Ce sont des primo-arrivants. Ils maîtrisent mal la langue française. On a beaucoup d'élèves qui sont en ULIS, qui proviennent de SEGPA. Et peu d'élèves qui viennent de filières de 3ème général classique. Ce qui est assez compliqué à faire comprendre aux élèves, c'est que bien que je sois en cuisine ou en service, ce ne sont pas forcément des choix professionnels pour les élèves. Et souvent, ça ne leur plaît pas plus que ça. Je dois régulièrement leur rappeler qu'ils ne sont pas obligés de faire ce travail toute leur vie. Je dois aussi leur rappeler qu'ils doivent finir leur formation, c'est-à-dire les deux ans. Parce que s'ils s'arrêtent au bout d'un an ou même au bout d'un an et demi, ils se retrouveront à passer derrière le plus mauvais des élèves de 3ème.

Donc, c'est important pour eux de valider ce diplôme, quitte à faire un autre CAP en un an ou continuer en bac pro.

Quelles sont vos principales missions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Alors en fait, pour moi, la majorité de mes élèves, même s'ils ne sont pas dans les dispositifs ULIS, même s'ils ne sont pas reconnus comme à profils particuliers, la majorité de mes élèves ont besoin d'attention, ils ont besoin de temps supplémentaire. Donc la reformulation est importante, passer par des cas concrets pour qu'ils puissent mieux appréhender le cours.

Toujours utiliser des cas concrets, quitte à utiliser des petites histoires personnelles, des choses qui sont arrivées, par exemple avec des microbes, des gens qui ont été malades, des choses comme ça, pour pouvoir ancrer sur du concret le cours. Parce que sinon, ils ont du mal à appréhender tout ce qui est, on va dire... Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle quand c'est pas du réel ? Enfin, tout ce qui n'est pas concret, réel.... Ce qui est abstrait, oui c'est ça ils ont du mal à appréhender l'abstrait. Ça c'est quelque chose que j'ai remarqué, qu'ils ont vraiment beaucoup de mal à mentaliser quelque chose, à se projeter, voilà. Il faut vraiment toujours rester sur du concret, à la limite si c'est peut-être quelque chose qu'ils pouvaient toucher, ça serait encore mieux.

On a aussi un autre problème maintenant avec les élèves, c'est que comme il n'y a plus de redoublement, quelle que soit leur orientation précédente, on a des élèves qui sont très très jeunes, 14 ans et demi, 15 ans. Donc là, il faut encore plus arriver à refaire des exercices de re-motivation pour leur montrer l'intérêt de la formation et leur intérêt à eux dans cette formation.

En ce qui concerne les difficultés professionnelles, dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ?

Eh bien déjà, pour les élèves, l'accompagnement est on va dire en pointillé, parce qu'on manque de personnes pour accompagner les élèves, donc des fois j'ai quelqu'un, des fois j'ai pas quelqu'un, des fois j'ai quelqu'un, et on peut pas tabler, savoir que tel jour, à telle heure, j'aurai quelqu'un ou pas. Donc souvent, je suis obligé de me débrouiller tout seul avec ces élèves. Donc en fait, je les traite tous un peu de la même façon, et je vais juste plus vite en allant plus loin ou en poussant l'explication pour les élèves qui sont plus rapides.

Pouvez-vous donner des exemples ?

De ce que je dis ? De contraintes ? Par exemple, on a eu plusieurs fois des élèves avec des troubles du spectre autistique qui ne sont pas accompagnés. Donc c'est compliqué, parce que je ne peux pas m'occuper que d'un élève pendant une heure de cours. Sinon, c'est le bazar avec les autres et on n'avance pas du tout. Donc là, je suis obligé de les laisser un petit peu et de juste vérifier que ça va, qu'ils arrivent à noter. Mais je ne peux pas m'occuper d'eux personnellement. C'est pas possible.

Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semblent parfois peu clairement définis ?

Oui, parce qu'en fait, tout ce travail qu'on doit faire avec nos élèves, quelle que soit leur origine et le champ du handicap dans lequel ils sont, on se débrouille tout seul. Parce que, heureusement que moi, de par ma formation de base d'ergonome, j'ai quelques bases par rapport aux troubles, tous ces troubles qui existent, qui sont reconnus de nos jours, parce que sinon, de part l'Education Nationale, j'ai eu aucune formation.

En ce qui concerne l'organisation du soutien, concrètement, comment s'organise l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre établissement ? Alors, nous avons deux personnes qui sont titulaires, avant c'était le 2CA-SH, maintenant ça s'appelle le CAPPEI, et on a cinq, je crois, AESH, qui s'occupent des élèves. Mais sachant que, dans notre lycée, on a plus d'une quarantaine d'élèves qui relèvent du handicap, même avec cinq personnes, ça ne peut pas faire dans tous les cours, même en mutualisant.

Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?

À part moi, ou de temps en temps, les AESH, c'est tout. Aucun autre professionnel.

En ce qui concerne la division du travail éducatif, comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ?

Disons que la responsabilité...

C'est-à-dire, par exemple, le rôle des enseignants spécialisés, le rôle des enseignants titulaires, le rôle des AESH, d'autres professionnels ?

Les collègues qui ont le CAPPEI, ce sont eux qui vont s'occuper de remplir les dossiers, de vérifier le suivi, demander des suivis quand il existe ou pas. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Sinon, après, on se débrouille.

Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ?

Les collègues qui s'occupent de l'administratif, qui ont le CAPPEI. Ce sont elles qui décident de l'emploi du temps, des collègues. De quel type de collègues ? Des AESH.

Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ?

Relativement, oui. Sauf que des fois, ça peut être le professeur principal qui va remplir le dossier, s'il y a besoin. Ou qui va aider à remplir le dossier.

Avez-vous d'autres exemples ? Non.

Comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement ?

Sur Pronote, on a accès aux dossiers des élèves, des fois, on prévient à la volée s'il y a des soucis particuliers pour certains élèves. Mais ce n'est pas tellement formalisé. Il n'y a pas de réunion d'équipe pour ce genre de choses.

Ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ? Plutôt informels.

En ce qui concerne la formation, quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ?

La formation de CAPLP2, c'est tout. Mais pas de formation particulière. Que ce soit pour les élèves allophones ou pour les élèves à besoins particuliers. On se débrouille. Comme ça fait longtemps que je fais ce métier, et que j'ai une certaine habitude, je ne me débrouille pas trop mal, mais il n'y a rien qui nous aide vraiment.

Je ne peux pas vous poser la question suivante, mais je vous la dis quand même. Cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Il n'y a pas de formation.

Avez-vous eu un module ?

À l'époque, il n'y en avait pas. Je suis enseignant, j'ai passé il y a 25 ans. Il n'y avait pas toutes ces choses. Peut-être que ça existe aujourd'hui, mais à l'époque, je n'ai rien passé.

En ce qui concerne la perception du système, l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers, vous semble-t-elle claire ?

Ils peuvent aller travailler si besoin avec les collègues en ULIS, mais le souci qu'ils ont, c'est que des fois, nos élèves refusent d'aller en ULIS. Soit ils ne veulent pas être reconnus d'être dans le champ du handicap, soit ils ne veulent pas y aller. Donc là, c'est très compliqué à gérer.

Mais également, votre perception de cette organisation, est-ce qu'elle vous semble claire en ce qui concerne la coordination entre les professionnels, la lisibilité pour les familles ou l'évolution du système ?

C'est surtout clair que chacun se débrouille comme il peut. Et qu'on doit pallier au manque du système.

Donc comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français ?

Mauvaise. Déjà, il n'y a pas assez de personnes pour les encadrer. Nous, encore dans notre lycée, on a eu relativement des équipes stables. Mais comme il n'y a pas de poste stable pour ces personnes qui s'occupent d'eux, ça peut changer. Pour les élèves, pour qui c'est très important d'avoir un suivi avec la même personne, on ne peut pas mettre ça en place parce que ce n'est pas prévu par l'éducation. L'éducation devrait le faire, mais qui le fait, c'est nous. Et on n'est pas aidés. Très peu ou mal.

Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?

Un manque de prise en charge. Parce que c'est compliqué. Des fois, il y a des élèves qui devraient en bénéficier, qui ne bénéficient pas. Ça prend du temps. C'est compliqué. Pour certaines familles où le français n'est pas la première langue, ça n'aide pas. Ça complique encore l'accès. Mais on se demande presque si ce n'est pas fait exprès. Il n'y a pas assez de personnel pour s'occuper d'eux.

Que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves ?

Il faudrait que les AESH aient un vrai statut. Et qu'elles puissent se projeter dans l'avenir. Et pas juste être là parce qu'il y a besoin de sous, et que c'est le seul endroit où on a été pris. Ça permettrait un suivi plus efficace pour nos élèves. Ça serait plus intéressant pour tout le monde. Il y aurait une vraie équipe qui durerait plus longtemps. Dans notre lycée, cette équipe est stable. Mais on a perdu plusieurs personnes. Une allait sur Paris parce qu'elle était mieux payée. Une autre est devenue contractuelle en maths parce qu'elle était mieux payée.

Y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ?

La complète absence de reconnaissance de ce travail qui prend beaucoup de temps et qui n'est reconnu par l'éducation nationale nulle part. Ça n'existe pas. Il n'y a rien de marqué dans les référentiels. Je pourrais être blâmé parce que je fais ce travail pour mes élèves. Rien n'est écrit nulle part.

Je n'ai plus de questions. Je vous remercie.

Tout le plaisir fut pour moi.

Annexe 5 : Entretien semi-directif auto administré Professeur de SES en Lycée général (21 mars 2026)

Avant de commencer

Veuillez indiquer votre rôle professionnel :

Enseignant titulaire

1. Parcours professionnel

(Objectif : comprendre votre parcours professionnel)

• Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ?

Maitresse auxiliaire en sciences économiques et sociales, à l'académie de Strasbourg de 1988 à 1993. Ensuite vacataire à l'académie de Lyon fin 1990 - début 2000 enfin, professeure certifiée en SES début année 2000

• Comment êtes-vous arrivé dans ce métier ?

Par hasard et à l'occasion de recherche d'emploi

2. Travail concret

(Objectif : analyser le travail réel)

• Pouvez-vous décrire une journée typique de travail ?

(ex : accompagnement pédagogique, relations avec les élèves, organisation du travail)

- Cours magistral - exercices d'entraînement à l'argumentation, dissertation, synthèses... - Travail de groupes - exposés par les élèves - débat

• Quelles sont vos principales missions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Transmettre les savoirs: savoir faire et savoir être

3. Difficultés professionnelles

(Objectif : identifier les contraintes concrètes du travail quotidien)

• Dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ?

(ex : organisation du travail, coordination avec les collègues, situations pédagogiques, relations avec les familles)

Le public (élèves, parents d'élèves et collègues enseignants) a changé: les élèves sont devenus des consommateurs, sont globalement plus intéressés par la note que par le savoir, sont dotés des préjugés qui cherchent à les imposer à leurs professeurs (ils savent tout sur tout), les parents se mêlent de plus en plus dans le travail d'enseignants, protègent et soutiennent leurs enfants même s'ils ont tort, les collègues sont devenus de plus en plus opportunistes et ont développé un esprit d'entreprise de concurrence et d'intérêt.

• Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semblent parfois peu clairement définis ?

(ex : répartition des responsabilités entre professionnels, attentes de l'établissement, limites du rôle)

Un décalage entre notre formation professionnelle et l'attente des parents et des élèves: on est formé pour transmettre le savoir, apprendre aux élèves à prendre de recul par rapport aux informations, d'avoir un esprit critique, mais on n'est pas formé pour éduquer et combler l'absence des parents dans l'éducation de leurs enfants.

4. Organisation du soutien

(Objectif : comprendre l'organisation institutionnelle du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers en France)

• Concrètement, comment s'organise l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre établissement ?

(ex : dispositifs existants, fonctionnement des équipes, collaboration entre professionnels)

les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent bénéficier d'aménagement tels que la mise à disposition d'un ordinateur, un accompagnement par Une AESH ou l'octroi d'un tiers temps.

• **Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?**

(ex : enseignants spécialisés, enseignants titulaires, AESH, psychologues de l'Éducation nationale, autres professionnels)
l'infirmière, CPE, professeur principal ...

5. Division du travail éducatif

(Objectif : analyser sociologiquement la division du travail éducatif)

• **Comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ?**

(ex : rôle des enseignants spécialisés, enseignants titulaires, AESH, autres professionnels)
Pas d'organisation, ni répartition de responsabilités entre les différents acteurs.

• **Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ?**

(ex : décisions pédagogiques, adaptations, orientation vers un dispositif)

Infirmière, Psychologue, proviseurs...

• **Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ?**

je ne sais pas

• **Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples ?**

Non

• **Comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement ?**

(ex : réunions d'équipe, échanges informels, PPS, PAP, PPRE, autres formes de coordination)
échange informel entre collègues, et mail officiel

• **Ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ?**

(ex : réunions institutionnelles, procédures officielles, échanges informels entre collègues)

Oui

6. Formation

(Objectif : analyser la relation entre formation et organisation du travail)

• **Quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ?**

(ex : formation initiale, formation continue, besoins de formation)

Aucune

• **Cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

(ex : compétences pédagogiques, gestion des situations complexes, travail en équipe)

On bricole sans formation

7. Perception du système

(Objectif : comprendre la perception globale du système)

• **L'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers vous semble-t-elle claire ?**

(ex : coordination entre professionnels, lisibilité pour les familles, évolution du système)

Non, pas toujours

• **Comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français ?**

Organisation insuffisante, difficile d'appliquer les mesures préconisées

• **Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?**

Manque de moyen, et système peu flexible

8. Question de clôture

• **Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

Former les enseignants en général et baisser le nombre d'élèves par classe .

9. Question finale

• **Y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ?**

Non

Annexe 6 : Entretien semi-directif auto-administré Professeur d'éco-gestion Titulaire (22 mars 2026)

Avant de commencer

Veillez indiquer votre rôle professionnel :

Enseignant titulaire en Lycée technologique

1. Parcours professionnel (Objectif : comprendre votre parcours professionnel)

• **Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ?**

Commerciale export et reconversion en professeure d'économie en lycée technologique

• **Comment êtes-vous arrivé dans ce métier ?**

Mon expérience de parent élu dans les instances m'a permis de me pencher sur la diversité des publics accueillis dans les établissements scolaires. J'ai donc beaucoup lu sur l'inclusion, la pédagogie et la psychologie des enfants avant de passer le concours.

2. Travail concret (Objectif : analyser le travail réel)

• **Pouvez-vous décrire une journée typique de travail ?**

(ex : accompagnement pédagogique, relations avec les élèves, organisation du travail)

Préparation de cours, évaluation formative, cours et travail de groupe.

• **Quelles sont vos principales missions auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

Didactiser les apprentissages pour faciliter leur compréhension et les rendre cognitivement accessibles à tous types de TND (troubles du neurodéveloppement)

3. Difficultés professionnelles (Objectif : identifier les contraintes concrètes du travail quotidien)

• **Dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ?**

(ex : organisation du travail, coordination avec les collègues, situations pédagogiques, relations avec les familles)

Difficultés de temps pour perfectionner la différenciation

• **Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semblent parfois peu clairement définis ?**

(ex : répartition des responsabilités entre professionnels, attentes de l'établissement, limites du rôle)

Limites entre le rôle du coordo ULIS et la mission de l'enseignant : trop floues et souvent qui se chevauchent

4. Organisation du soutien

(Objectif : comprendre l'organisation institutionnelle du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers en France)

• **Concrètement, comment s'organise l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre établissement ?**

(ex : dispositifs existants, fonctionnement des équipes, collaboration entre professionnels)

Coordo ULIS avec 4 ou 5 AESH qui accompagnent les élèves suivant leurs emplois du temps, aménagements pédagogiques dont tiers temps.

• **Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?**

(ex : enseignants spécialisés, enseignants titulaires, AESH, psychologues de l'Éducation nationale, autres professionnels)

Coordo ULIS, AESH, Psy-EN, assistante sociale

5. Division du travail éducatif

(Objectif : analyser sociologiquement la division du travail éducatif)

• **Comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ?**

(ex : rôle des enseignants spécialisés, enseignants titulaires, AESH, autres professionnels)

Les rôles ne sont pas forcément clairement définis. Seules les AESH ont pour mission d'accompagner les élèves durant leurs heures de cours.

• **Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ?**

(ex : décisions pédagogiques, adaptations, orientation vers un dispositif)

A la demande des parents, une ESS se réunit pour mieux définir les besoins.

• **Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ? Oui**

• **Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples ? Non**

• **Comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement ?**

(ex : réunions d'équipe, échanges informels, PPS, PAP, PPRE, autres formes de coordination)

Réunion ESS avec les différents acteurs autour de l'élève en début d'année puis des échanges de messages informels

• **Ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ?** (ex : réunions institutionnelles, procédures officielles, échanges informels entre collègues)

Plutôt informels

6. Formation (Objectif : analyser la relation entre formation et organisation du travail)

• **Quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ?**

(ex : formation initiale, formation continue, besoins de formation)

Formation Inspé à la réussite du concours et DU neuroéducation et psychologie

• **Cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

(ex : compétences pédagogiques, gestion des situations complexes, travail en équipe)

Le DU est très adapté et m'a permis de connaître la pluralité des profils cognitifs

7. Perception du système

(Objectif : comprendre la perception globale du système)

• **L'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers vous semble-t-elle claire ?**

(ex : coordination entre professionnels, lisibilité pour les familles, évolution du système)

Non elle ressemble plutôt à un millefeuille de procédure et d'interlocuteurs

• **Comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français ?**

Chaotique

• **Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?** Absence de moyens pour un accompagnement de qualité

8. Question de clôture

• **Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

La clarification des procédures d'accompagnement afin d'arriver à un protocole simple et duplicable. Il apparaît que d'un établissement à un autre et d'une académie à une autre, les accompagnements ne sont ni harmonieux ni équitables. Il faudrait également mieux former les enseignants car pour ma part la formation en DU a été de ma propre initiative et non institutionnelle.

9. Question finale

• **Y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ?**

La question des compétences psychosociales adaptées aux élèves en situation d'handicap notamment porteurs de troubles autistiques... Les aberrations du système scolaire souhaitent que tous les élèves du 2nd degré y soient formés sans pour autant que les enseignants y soient formés eux même

Annexe 7 : Votre expérience professionnelle dans l'accompagnement des élèves HDAA

Entretien semi-directif auto-administré

Durée estimée : 10-15 minutes

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'éducation portant sur l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans différents systèmes éducatifs.

Les réponses sont anonymes et utilisées uniquement à des fins de recherche.

Les réponses courtes sont tout à fait acceptées.

Vous pouvez donner des exemples lorsque cela est possible.

Avant de commencer

Veuillez indiquer votre rôle professionnel :

13 réponses

Orthopédagogue / enseignant en adaptation scolaire Enseignant titulaire Technicien en éducation spécialisée / aide pédagogique Conseillère pédagogique en adaptation scolaire 7,7% 92,3%

Orthopédagogue / enseignant en adaptation scolaire	12
Enseignant titulaire	0
Technicien en éducation spécialisée / aide pédagogique	0
Conseillère pédagogique en adaptation scolaire	1

1. Parcours professionnel (Objectif : comprendre votre parcours professionnel)

• Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ?

(ex : formation initiale, motivations, expériences professionnelles antérieures)

13 réponses

Bac en adaptation scolaire, 27 ans au 3e cycle avec EHDA intégré et parfois en ortho. Depuis 3 ans en adaptation scolaire sec 1-2 + intervenante en zoothérapie depuis 15 ans.

Bac en adaptation scolaire à l'UQAM

Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et Maîtrise professionnelle en orthopédagogie

Bac en adaptation scolaire, enseignement au régulier, classes d'adaptation et orthopédagogie pendant environ 10 ans avant de devenir CP

Diplôme instit primaires puis spécialisation en orthopédagogie. Via ma mère (Logopède dans le spécialisé type 2) j'ai toujours côtoyé ce milieu.

BEBEP (enseignante primaire pendant 28 ans incluant 5 années en tant que prof expert au 1er cycle) + superviseuse de stage : 1 à 4 (BEBEP) depuis 2018 et dans ma 1re année en tant qu'orthopédagogue au primaire. Mon enseignement basé sur les pratiques reconnues efficaces + ma gestion facilitant la différenciation dans ma classe (sous-groupes de besoins, cliniques...) + mes 5 années d'enseignante expertes me permettaient, à l'occasion, d'intervenir auprès d'élèves dans les niveaux 2 et 3 (RAI) et mes deux dernières années en tant que titulaire qui m'ont amenée à faire progresser 11 élèves sur 22 (en 1re et 2e année : looping) avec un trouble de langage / de la parole à évoluer m'ont donné le goût de mettre mon expertise, mes connaissances à profit : autant pour les élèves que pour mon dépassement personnel.

bac enseignement adaptation scolaire, DESS adaptation scolaire profil orthopédagogie, plusieurs années comme orthopédagogue au primaire et orthopédagogue au secondaire par la suite depuis les 5 dernières années. Écoles publiques et privées.

Des scénarios administratifs, baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, DESS en intervention éducative auprès des élèves ayant un trouble envahissant du développement. J'ai travaillé dans des camps de jour spécialisés pour enfants autistes.

Bac en adaptation scolaire: 5 ans en enseignement en classe fms-cpfc puis orthopédagogue au primaire depuis 7 ans

Baccalauréat en orthopédagogie terminé en 2002.

Je suis diplômée du baccalauréat en orthopédagogie de l'UQÀH depuis 1997. J'ai fait du dénombrement flottant au primaire, de l'enseignement en classe DGA au secondaire, de l'enseignement de l'histoire et des mathématiques du secondaire 1 au secondaire 5 dans un centre de détention pour jeune délinquant et de l'orthopédagogie en dénombrement flottant auprès de cette même clientèle. Je suis maintenant orthopédagogue en formation professionnelle aux adultes et je donne de la formation en gestion de classe aux nouveaux enseignants en insertion professionnelle.

J'ai obtenu mon bac en enseignement en adaptation scolaire. Mon intérêt pour cette profession vient de mon amour pour la clientèle HDAA. Je travaillais notamment comme intervenante dans un camp de jour spécialisé avant mes études et j'ai adoré côtoyer ces jeunes. Ils ont tant à nous apprendre. Dans le cadre de mes stages, j'ai réalisé : - Stage 1 en classe préscolaire TSA - Stage 2 en classe régulière 6e année du primaire - Stage 3 en orthopédagogie (j'ai adoré mon expérience) J'ai réalisé mon dernier stage en situation d'emploi auprès de la cliente DI moyenne à profonde l'an dernier. J'ai ensuite obtenu mon poste en classe TSA à grands besoins cette année.

Bac adaptation scolaire, commissions scolaires et travailleur autonome

• Comment êtes-vous arrivé dans ce métier ?

13 réponses

En étudiant

Après avoir enseigné pendant 25 ans en classe d'aide

Je voulais être psychologue mais lorsque j'ai vu que ça prenait un doctorat, j'ai changé d'idée. Un conseiller en orientation m'a proposé l'enseignement en adaptation scolaire. J'ai suivi son conseil

Depuis toujours je souhaite être enseignante

En faisant mon stage d'orthopédagogie en type 3 (autisme) j'ai eu un coup de cœur avec les enfants.

J'ai dû changer de CSS puisque le centre de services où j'ai travaillé ces dernières années engage des enseignantes en orthopédagogie ; ce qui n'était pas, syndicalement parlant, accessible pour moi ; autre que de donner ma démission et d'espérer obtenir un contrat dans ce champ. Le CSS qui m'engage désormais avait un poste d'orthopédagogue (statut professionnel) d'affiché. J'ai appliqué et j'ai obtenu celui-ci basé sur mes qualifications et mes expériences.

gout envers l'enseignement, mais désir de faire la différence directement auprès des élèves en difficultés, en petits groupes ou individuellement.

Mon emploi étudiant, camps de jour spécialisés, répit de fin de semaine et du maintien à domicile pour des enfants ayant un TSA.

Poste ouvert : je l'ai demandé quand ils ont coupé un groupe en adaptation

Née avec maladie génétique.

J'ai choisi dans un livre cette profession que je ne connaissais pas, mais dont le descriptif faisait référence à mon désir de croire dans le potentiel de chaque humain et à les aider à l'optimiser.

Mon expérience en camp de jour spécialisé (que j'ai adoré) et mon grand intérêt pour l'éducation m'ont amené à me spécialiser en adaptation scolaire.

Aime les enfants et la pédagogie

2. Travail concret (Objectif : analyser le travail réel)

• Pouvez-vous décrire brièvement une journée typique de travail ?

(ex : accompagnement pédagogique, relations avec les élèves, organisation du travail)

13 réponses

7:30 arrivée 8h00 tutorat 9h-12:20 3 cours de math 12:20-13:20 dîner; activité étudiante, récup/ accès libre à mon local avec chien et aide au besoin 13:30-15:40 2 cours de math

Accompagnement niveau 2 du modèle RAI en classe, suivi en sous-groupe dans mon bureau et planification à la fin de la journée

Je suis en pratique privée depuis peu. Donc mon horaire est souvent changeant. Je vois les élèves soit le matin ou le soir. Je réponds aux courriels et je planifie et crée mes séances dans mes temps libres. Je suis aussi des formations et je me tiens au courant des dernières données en recherche.

Accompagnement d'équipes école de l'ensemble du CSS par rapport à des interventions ciblées et spécifiques, à l'ensemble de leur groupe ou à un élève en particulier. Accompagnement et suivi du service orthopédagogique de l'ensemble du CSS. Développement de projets, de formations et de mécanismes d'accompagnement pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissages en classe régulière, visée d'inclusion

Mon travail est organisé selon la méthode TEACCH. + une différenciation pour chaque élève

15 à 30 minutes de tâches administratives, courriels, planification, préparation, rencontre spontanée d'enseignantes, gestion des appareils pour les aides technologiques ; avant le début des classes (ce que j'appelle du Touceki). La cloche sonne : 8 à 9 suivis de 30 minutes, au courant de la journée, avec des élèves (niveau 2 ou 3) en lecture, écriture ou mathématique. Certains ont 7 à 8 suivis sur une période de 9 jours (niveau 3). D'autres sont rencontrés 6 x 30 min. sur 9 jours individuellement ou en sous-groupe (niveau 2). Comme je couvre deux pavillons, 4 demi journées sur 9, je me déplace à l'autre école où je rencontre un sous-groupe de 2 élèves de 1re année (30 min.) + 3 rencontres de 30 minutes avec des élèves de CPC (8 à 12 ans) + accompagnement enseignantes CPC au besoin. Et 30 à 60 minutes (selon l'horaire) en fin de journée pour du Touceki.

Comme orthopédagogue au secondaire, dans une école privée de 1400 élèves, je fais surtout un travail de mise en place de mesures d'aide, de pilotage de plan d'intervention, d'entraînement aux outils technologiques. Des sous-groupes sont aussi organisés selon les priorités du milieu.

Implantation de routines, accompagnement de mes élèves, gestion des comportements et enseignement du programme éducatif. Répondre aux parents ou différents intervenants gravitant autour de mes élèves en collaboration avec la Tes de la classe..

Sous-groupes d'élèves et parfois suivi individuel, périodes de 30 minutes pour chaque sous groupe. Élèves de 1ere à 6e année

Rééducation Et accompagnement pédagogique.

Je vous fais le portrait lorsque j'étais dans un centre avec des élèves: Début de la journée à 7h pour être disponible pour les élèves qui commencent leur cours à 7h15. Lorsque les élèves sont en classe: Lecture de courriels et tâches administratives quotidiennes. à partir de 9h, début des rdv individuels ou en sous-groupe ou présence en atelier pour le dépistage sur le terrain, le soutien en apprentissage et l'accompagnement des enseignants dans les pratiques universelles en soutien à tous les élèves. Une fois par mois: rencontre individuelle avec les enseignants en mécanique pour assurer un suivi serré des élèves au niveau de leur fonctionnement (TTS) et de leurs apprentissages (ortho)

Pour vous mettre en contexte, j'enseigne dans une classe TSA à grands besoins auprès d'élèves non verbaux dont certains présentent une DI profonde. L'horaire de la classe est assez routinière : - Arrivée en classe (on travaille le vocabulaire, interactions sociales, communication) - Collation (autonomie, hygiène, faire des demandes) - Récréation (habillage, sécurité à l'extérieur) - Accueil du matin (faire des choix, comprendre des consignes simples, participer) - Travail de groupe (travail à la table en grand groupe) - Travail autonome (travail à des cubicules selon l'approche TEEACH) - Pause sensorielle - Dîner - Récréation - Détente - Brossage des dents et hygiène - Activité sensorielle - Routine de fin de journée

Orthopédagogie au privé en individuel dans une école privée

• Quelles sont vos principales missions auprès des élèves HDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) ?

13 réponses

Je suis sur le comite EHDA, intervenante en zoothérapie, j'ai 4 groupes d'adapt en math. Tutorat + récup + aide aux devoirs

Rééducation lorsque c'est possible, mise à l'essai des outils technologiques et enseignement explicite des processus non spécifiques en lecture

Amener l'élève à développer des stratégies d'apprentissage, rééducation des bases en français en mathématiques, travailler sur l'estime de soi et leur vision d'eux-même, collaboration avec les parents et les enseignants et autres intervenants

L'ensemble de mon travail y est destiné, en particulier ceux en classes régulières puisque ma collègue s'occupe des classes spéciales

L'objectif est de développer les besoins prioritaires des enfants que ce soit dans l'autonomie, la communication, la socialisation ou les apprentissages pédagogiques tout en veillant aux besoins sensoriels spécifique de chaque enfant.

Les amener à progresser le plus possible dans leurs compétences selon leur profil d'apprenant.

être présente pour eux afin qu'ils se sentent soutenus et qu'ils aient confiance en leur capacités, leur donner des outils et des stratégies afin qu'ils gagnent en autonomie et qu'ils aient du contrôle sur leur réussite.

Enseigner des notions, créer un environnement sécuritaire et développer leur autonomie ou leur auto-détermination.

Plus jeunes: sons à revoir, fluidité, décodage. Plus vieux: stratégies de lecture

Rééducation Et accompagnement vers la réussite personnelle.

Inclure les adultes à besoins particuliers (ABP) dans l'apprentissage du métier. Leur apprendre à bien connaître le fonctionnement de leur « tête » afin qu'ils soient responsables des moyens qu'ils doivent prendre pour pouvoir pratiquer leur métier. Proposer des solutions d'actions qui respectent le métier et qui ne posent pas trop d'embûches pour l'employabilité des nos ABP. Accompagner les enseignants pour qu'ils n'enseignent pas que pour qualifier, mais qu'ils tiennent compte de la mission de socialiser et d'instruire. Assurer que la relation élève-enseignant soit saine pour permettre l'apprentissage. Soutenir la motivation scolaire malgré les embûches. Favoriser le sentiment d'efficacité scolaire des élèves qui ont souvent eu des parcours atypiques.

Avant tout - Travailler l'autonomie Aussi - la communication, le respect des autres et de son environnement, notions de sécurité, s'organiser, interagir avec les autres, agir de façon méthodique Programme CAPS

Les aider dans leurs apprentissages

3. Difficultés professionnelles (Objectif : identifier les contraintes concrètes du travail quotidien)

• Dans votre travail quotidien, quelles sont les situations qui vous posent le plus de difficultés ? Veuillez donner des exemples si possible.

13 réponses

Aucune

Suivre des élèves d'une même classe qui n'ont pas les mêmes difficultés

En pratique privée, je dirais le lien avec l'école, les enseignants

Inclusion et le manque de ressources, de connaissances, de stabilité du personnel. Le manque dans certaines classes d'interventions préventives et universelles qui permettraient aux élèves de ne pas voir leurs difficultés s'aggraver dans un grand nombre de cas. Manque de temps de planification concertation.

- Le manque de moyen pour dédoubler chaque classe (encadrement nécessaire pour la gestion des enfants et leur besoins spécifiques). - le manque de personne formée et motivées - la compréhension et l'acceptation des familles pour soutenir leur enfant.

Ne pas avoir la même vision que mes supérieurs quant à qui apporter de l'aide selon les besoins et les services déjà mis en place pour certains élèves versus d'autres qui n'ont pas autant que d'autres.

le nombre d'élèves ayant besoin de soutien grandissant, le peu de temps à alloué directement au soutien auprès de l'élève à cause des autres tâches administratives et des attentes sur le plan de la communication, la difficulté à prendre du temps avec les enseignants pour collaborer, la difficulté à assurer le transfert des connaissances pour les élèves

Manqué de matériel, de professionnels, manqué de personnel. Manque de considération de la part du centre de service, de la direction ou du ministère de l'éducation.

Trop d'élèves à voir: pas assez de temps avec chaque sous groupe. Le service n'est donc pas efficace assez

Adaptation des écoles très limitée.

Les élèves doivent concilier leurs responsabilités personnelles avec l'école, ce qui limite leurs disponibilités. La mise en place d'un service dans un monde où la discussion sur les pratiques pédagogiques n'est pas encore au cœur de pratiques. Les temps de concertation et les journées pédagogiques sont réduits en FP ce qui rend difficile la collaboration. L'hétérogénéité des profils multiplie les interventions ; L'acquisition de compétences pratiques et théoriques complexes nécessitant un seuil de réussite de 80 % multiplie les échecs ; Les délais pour l'apprentissage d'une compétence variant entre 15 h et 135 h nécessite un dépistage et des interventions rapides ; Les mesures de flexibilité ou adaptatives doivent permettre l'exercice du métier sans le dénaturer ; L'enseignement individualisé ou magistral peut rendre l'apprentissage difficile. La rétention des élèves. (Défendre les intérêts des élèves HDAA...) La rétention des adultes à besoins particuliers Collecte d'informations au sujet des besoins des élèves L'adulte est responsable de communiquer ses besoins spécifiques au centre, ce qui rend le dépistage difficile ; Soutenir les réussites sans être expert de métier, Le soutien des élèves est lié à un métier dont l'orthopédagogue n'est pas expert ; La transition de l'apprentissage de la lecture à la lecture comme outil d'apprentissage demande l'acquisition de nouvelles stratégies non enseignées.

Le peu d'intervenants en classe en fonction des grands besoins des élèves. Les 5 élèves du groupe nécessitent un soutien en 1-1 la majorité du temps alors que nous sommes seulement 2 en classe en tout temps.

• **Y a-t-il des aspects de votre travail ou de votre rôle qui vous semblent parfois peu clairement définis ?** Veuillez donner des exemples si possible.

13 réponses

Non

Non puisqu'avec notre cadre de référence en orthopédagogie, mon travail est clair

Je crois que pour certains parents la différence entre l'orthopédagogie et le tutorat n'est pas clair, même chose entre l'orthophonie et l'orthopédagogie

Les rôles entre professionnels, CPs, etc

Non

Le temps de suivis élèves vs le temps de « Touceki » qui vient avec la tâche d'orthopédagogie. Statut professionnel = 35 h semaines et 20 jours de congé par année vs enseignante ortho 40 h sem. sur 200 jours travaillés. Je trouve ens. ortho. ont plus de liberté de gestion de leur horaire pour le travail personnel, absences, etc. Le + pour statut professionnel est qu'il n'y a pas d'encadrement d'élèves donc pas de surveillance ou de récupération à faire (selon les écoles). Pour les ens. ortho, selon l'école, il peut y avoir entente qu'elles ne font pas d'encadrement d'élèves pour permettre de mettre plus de temps en suivis orthopédagogiques.

non

Qui répond aux besoins de mes élèves? Qui accompagne les parents dans leur processus de deuil? Lorsque le programme ne répond pas aux besoins de l'élève, je dois modifier jusqu'où?

Aucune période pour s'arrimer les enseignants et moi: ça nuit au service offert puisqu'on n'établit pas de cibles ensemble

Évaluation des élèves.

Le rôle-conseil peut sembler quelquefois mélangeant avec celui du conseiller pédagogique. Il est donc nécessaire d'en redéfinir les balises pour éviter les imbroglios. Les gestionnaires et les collègues ne connaissent pas bien notre rôle, il est donc important d'être allumés pour utiliser toutes les opportunités de collaboration. Les repères du rôle au secteur jeune ne sont pas tous transférables au secteur des adultes et ne doivent pas être priorisés de la même façon.

Les interventions au niveau du comportement, lors de comportements violent. Qui doit agir? Sommes nous suffisamment formés?

4. Organisation du soutien (Objectif : comprendre l'organisation institutionnelle du soutien aux élèves HDAA au Québec)

• **Concrètement, comment s'organise l'accompagnement des élèves HDAA dans votre établissement ?** (ex : dispositifs, collaboration et coordination entre collègues)

13 réponses

Pour le tutorat et la récup., les élèves peuvent aller voir n'importe quel enseignant du niveau et même du cycle. Les élèves qui ont moins de 70% dans une matière doivent se présenter à une récupération par semaine dans cette matière. Nous avons des enseignants ressources, des orthopédagogues, des TES, etc

Rencontre du comité ehdaa, discussion avec les enseignants en lien avec leur portrait de classe

Comme je travaille dans une clinique, c'est un accompagnement un à un. Si jamais l'élève a d'autres besoin, je peux le référer à mes collègues (psychologue, Psychoéducatrice, orthophoniste, neuropsychologue, etc)

Aux services éducatifs, nous sommes deux CPs en adaptation scolaire pour soutenir les mieux réguliers et spéciaux tant primaire que secondaire.

Pia - teach - aba - peccs - tablette de communication (méthodologie) Réunions de coordination fréquentes (entre thérapeutes et équipe éducative)

4 blocs dans l'année de 7 à 8 semaines intensives. Les niveaux 3 sont suivis à chaque bloc ; des demandes (avec exemples de travaux pour appuyés les demandes) sont faites par les enseignants pour une rééducation de certains élèves. Les orthos et directions se rencontrent à la fin d'un bloc pour épulcher les nouvelles demandes et les accepter ou non selon les manifestations observables et les résultats au bulletin. Les besoins sont répartis entre les 3 ortho (2 dans 1 pavillon et moi dans l'autre).

mon temps est alloué ainsi: ateliers en sous-groupe prédéfinis dans l'horaire selon les priorités établies (20% de ma tâche), 50% de mon temps je rencontre des élèves en modalités d'entretiens individuels pour revoir certaines stratégies, faire la régulation des plans d'interventions, entraînement aux logiciels d'aides technologiques, 30% de mon temps est alloué à la communication avec les parents, les élèves, les enseignants, les autres intervenants pour arrimer les pratiques de soutien et jouer mon rôle de soutien conseil. Je m'occupe de tous les élèves à risque ou présentant des difficultés sur le plan des apprentissages. Mes collègues, éducateurs spécialisés assurent le soutien des élèves qui vivent avec des défis psychosociaux ou d'adaptation.

Collaboration et coopération entre l'enseignant et la tes, mention des besoins à la direction et ensuite aux spécialistes

Comité ehdaa: les profs remplissent un tableau de leurs besoins académiques et comportemental. Le service est ensuite réparti avec discussion durant les réunions ehdaa en se fiant au tableau

J'ai un bon soutien de la part des enseignants.

L'organisation du secteur jeune n'est pas du tout transférable aux secteurs des adultes. Comme c'est un nouveau rôle, tout est à développer au niveau des collaborations. Dans notre CSS, puisque l'élève est responsable de nous informer de ses besoins et que le DAP ne suit pas, nous avons maintenant un questionnaire d'accueil dans tous les centres afin de récolter des données au sujet de nos élèves. Nous pouvons ainsi faire un dépistage rapide des élèves susceptibles d'avoir besoin de soutien au niveau de leur fonctionnement (TTs ou psychoEd) ou de leurs apprentissages (ortho). Nous sommes ainsi en mesure d'automatiser un portrait confidentiel pour chacun de nos élèves (TTS et ortho) et un portrait de groupe pour le déploiement des mesures universelles avec l'enseignant. Le dépistage des ABP se fait aussi dans les compétences ciblées dans les projets éducatifs comme étant à haut risque d'échec. L'ortho peut ainsi aller en classe avec l'enseignant, faire des tests de dépistage des difficultés (souvent en mathématiques), proposer des moments pour intensifier des pratiques de niveau 2 ou exercer son rôle-conseil auprès de l'enseignant pour revisiter certaines pratiques pédagogiques dans les contenus difficiles. Les rencontres de suivi avec les enseignants sont primordiales pour les sensibiliser aux besoins des ABP et à observer les comportements qui peuvent démontrer des difficultés en apprentissage. La mise en place d'une gradation des interventions avec la direction est essentielle pour permettre à l'orthopédagogue d'agir avant de songer à fermer les dossiers des ABP. Il faut d'ailleurs que la direction la rende transparente afin d'habituer les enseignants au dépistage et à penser à des solutions menant à la diplomation.

Collaboration entre la TES et l'enseignante de la classe. Une PEH volante s'occupe de l'hygiène des élèves des 6 classes TSA (nous avons des élèves en couches). Décloisonnement : on s'aide entre nous. On accueille de jeunes pour alléger certaines classes.

École privé en collaboration.

• **Quels sont les différents professionnels qui interviennent dans cet accompagnement ?**

13 réponses

Ortho, TES, psychologue, psychoed.

A l'occasion, l'orthophoniste ou la psychoéducatrice peut être sollicitée

Neuropsychologue, psychologue, Psychoéducatrice, orthophoniste

Psy, psychoed, orthopédagogues enseignants, conseiller pédagogique, orthophoniste

Thérapeutes : Logopède, psychologue, kiné, ergothérapie Éducative : instituteur et éducateur

CP en orthopédagogie, 1 direction + 2 directions adjointes

éducateurs spécialisés et 1 orthopédagogue

L'orthophoniste/psychoéducatrice/direction

Profs orthopédagogue direction t.e.s

Enseignant, orthophoniste

Les enseignants L'équipe de direction Les techniciennes en travail social (TTS) Les psychoéducatrices pour les centres où le service est offert Les conseillers pédagogiques Le conseiller en orientation Tous les services éducatifs complémentaires disponibles dans les centres.
Orthophoniste, ergothérapeute, psycho éducatrice, PEH, TES, éducatrices en service de garde.
Psychologue tes enseignants et orthopédagogue et directrice adjointe

5. Division du travail éducatif (Objectif : analyser sociologiquement la division du travail éducatif)

• **Comment se répartissent les responsabilités entre les différents professionnels ?** (ex : rôle des orthopédaugues, enseignants en adaptation scolaire, enseignants titulaires, techniciens en éducation spécialisée)

13 réponses

Le titulaire du groupe coordonne les services pour ses élèves.

Lors des rencontres du comité ehdaa

Je suis en clinique privée. Donc, ça ne s'applique pas

Nous les avons déterminés en parallèle pour ensuite valider les lignes plus floues. En général, les limites et responsabilités sont claires, de plus en plus.

Via des objectifs prioritaires fixés ensemble, les missions sont réparties en fonction des compétences de chacun.

Orthopédagogue : rééducation «niveau 3» à tous les blocs à moins que l'enfant soit en surcharge cognitive, on peut passer un bloc. Rééducation « niveau 2 » planification des suivis et échanges avec titulaire de l'élève pour discuter des progrès ou non de l'enfant. À la fin d'un bloc : bilans des suivis du bloc terminé, plans d'actions pour les suivis du prochain bloc, communication aux parents, préparation de l'horaire pour les différents suivis, habiliter les élèves avec les aides technologiques. Participation aux plans d'interventions des élèves en suivi. Rôle conseils pour les titulaires Enseignant en adapt. scolaire : toutes tâches relatives à une enseignante ; TES école : animation d'atelier fonctions exécutives en classe ; gestion +++ des comportements ; TES en classe d'adaptation : gestion des comportements, « aide pendant le travail des élèves », gestion des besoins spécifiques.

apprentissage pour orthopédagogue et autres enjeux pour les TES

Enseignant: le pfeq, gestion des parents, planification des activités, gestion classe. Tes: comportement, habiletés sociales, soutien dans mes tâches, apprentissages de l'autonomie et des bons comportements. Surveillance des élèves lors des récréations et du dîner

Le prof informe la direction et le comité ehdaa s'il remarque une difficulté. Les élèves sont aussi évalués en début d'année par l'orthopédagogue. On choisit les élèves qui auront du service en se fiant à cette évaluation, les commentaires des profs durant l'année

Évaluation faite par orthophoniste.

Outre la TTS ou la psychoéducatrice, il n'y a aucun autre professionnel qui œuvre en service direct à l'élève dans les centres de notre CSS. La psychoéducatrice, si présente comme SEC dans le centre, assure un soutien sur le plan du fonctionnement en collaboration avec la TTS, si elle se sent apte à le faire.

L'orthopédagogue assure le volet apprentissage.

Enseignant : pédagogique, horaire, communication avec les parents, ... TES : outils d'intervention (mais manque de temps pour les faire, donc l'enseignante en fait beaucoup pour compenser) Orthophoniste : 1 période en classe par semaine Ergothérapeute et psycho éducatrice : vient en classe au besoin.

Directrice et directrice adjointe

• **Qui prend généralement les décisions concernant l'accompagnement des élèves ?**

13 réponses

Direction

Le titulaire, la direction et les différents intervenants: travail d'équipe

La direction après discussion avec moi

Moi-même

La direction coordonne, l'équipe pédagogique se concertent selon la réalité de l'enseignement dans cette classe et les besoins de l'enseignant.

Instit qui centralise l'accompagnement

Les orthopédaugues présentent les élèves (avec cote) suivis généralement toute l'année scolaire ou nouvellement « identifié » niveau 3 parce que les interventions précédentes n'ont pas apporté autant de progression que souhaité et les nouvelles demandes pour les niveaux 2 faites par les titulaires. Les directions donnent le feu vert. Il arrive que l'orthopédagogue doive débattre son point pour l'accompagnement de certains élèves.

L'équipe de soutien orthopédagogue, TES et une directrice adjointe qui a le mandat de chapeauté l'équipe, mais nous avons beaucoup de latitude

En équipe, la direction

Équipe école avec mon conseil.

L'orthopédagogue en collaboration avec l'équipe-centre.

Directrice adjointe

• **Les rôles entre les différents professionnels sont-ils toujours clairement définis dans votre établissement ?**

13 réponses

Oui

Ils tendent à l'être pour les interventions plus spécifiques mais lors de recommandations aux enseignants pour des pratiques plus universelles ou cibles à faire en classe, il arrive que des recommandations ne soient pas arrivées entre elles et avec le quotidien de la classe. On oublie parfois que l'enseignant est l'expert de la pédagogie et de sa classe

Il y a un document indiquant les tâches de l'orthopédagogue. Il serait intéressant qu'un guide clair et précis soit disponible ; autant pour l'orthopédagogue, les directions et pour les titulaires car elles ne comprennent pas toujours ce qui nous appartient ou pas.

souvent

Non

Pas assez, c'est arrivé que je fasse un job d'aider les profs en classe. Depuis ce temps, je prend seulement des élèves en sous groupes pour éviter que je ne fasse pas un job d'ortho en allant en classe

Ils le sont de plus en plus, mais nous comptons les clarifier l'an prochain en discutant du rôle de chacun en fonction de la RÀl.

• **Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples ?**

12 réponses

Non

Il y a une fiche de signalement que les enseignants complètent pour avoir des services selon les besoins de chaque élève

Dans une clinique, chacun connaît son rôle et sa spécialité

Un exemple fréquent est un psychologue qui donne des recommandations très spécifiques à l'élève mais sans nécessairement que ce soit viable dans un contexte de classe régulière, l'enseignant peut parfois être mal à l'aise de refuser un conseil.

Les loges se chargent de la communication en créant des outils de communication et en formant l'enfant à l'utiliser Les psy travaille la gestion du comportement (émotion, habileté sociale,...) L'instit ortho ; apprentissage scolaire et vie en groupe Educ : apprentissage autonomie ...

Par exemple : un listing des priorités 1) Suivis des élèves « niveau 3 » 7 x 30 minutes 8-9 fois par bloc de 9 jours ; 2) suivis de 6 -7 fois sur 9 jours pour rééducation des élèves « niveau 2 » ... 3) S'assurer que l'orthopédagogue ait un minimum de 60 minutes par jour pour la planification, préparation et rangement du matériel, gestion des courriels; compiler les notes de ses observations pendant les suivis, etc.

ils peut arriver que certains cas d'élèves soient traitées en équipe pour bien répondre aux besoins variés de l'élève en question.

Qui travaille les notions spatiales lorsqu'il y a une non compréhension. Qui appelle les parents lors du crise majeure? La direction, la psychoéducatrice, la tes ou l'enseignant?

Voir réponse précédente

Même si je peux faire des évaluations, le diagnostic est réservé a l'orthophoniste.

L'orthopédagogue utilise la porte de l'élève pour sa collaboration avec l'enseignant. Le CP utilise le portrait de groupe pour sa collaboration avec l'enseignant.

Nous avons eu une rencontre en début d'année avec tous les professionnels. Leurs rôles nous ont été présenté. Au besoin, on leur pose la question et ils nous redirigent vers le bon spécialiste.

• **Comment se déroule la coordination entre les différents professionnels dans votre établissement ?** (réunions, échanges informels, plans d'intervention...)

13 réponses

Tout cela Beaucoup de communication

Réunions en présentiel si possible ou par teams

Nous avons une réunion par moi et nous communiquons via un groupe chat pour les informations en rafale ou urgentes

Des rencontres de services complémentaires sont organisées dans chaque école chaque mois environ. Des rencontres entre professionnels sont aussi fréquentes pour amener des. Cas d'élèves plus complexes et demander du support d'autres cadres professionnels

Utilisation de teams pour la mise en commun des documents Pia Réunion chaque semaine pour discuter entre intervenant d'un enfant Réunion fréquente avec les familles

Nous recevons des invitations par courriel des directions pour les réunions et PI. Les échanges informels se font lorsqu'on se croise dans le corridor ou parfois on présente dans la classe du titulaire avant le début des classes, aux pauses ou à la fin de la journée.

réunions hebdomadaire, documents collaboratifs, plateforme de plan d'intervention qui regroupe les informations, plusieurs échanges informels et appels téléphoniques.

Réunion et échanges informels, protocole d'intervention spécifique

Je ne suis pas conviée au plan d'intervention: j'ai donc dit en début d'année que je refusais de signer ceux-ci. Je dois discuter avec les profs en allant les voir ou lorsque ceux-ci viennent me voir après l'école ou durant les pedagogos

Je dois souvent insister pour avoir du suivi.

Au moyen de : Rencontres de suivi avec l'enseignant, la TTS et l'orthopédagogue. Rencontre de suivi avec la direction et les CP au besoin. Beaucoup d'échanges informels entre tous les acteurs. Notes inscrites au dossier de l'élève dans la plateforme Toscanet.

Reunions 3x dans l'année pour la répartition des services / plans d'intervention : les professionnels sont présents au besoin selon les défis de chaque élève et de leur implication dans le quotidien / on peut demander des rencontres après les heures de cours

Échanges et plan d'intervention

• **Ces modes de coordination sont-ils formalisés ou plutôt informels ?**

13 réponses

Les deux

Firmalisés

Formalisés, le nombre de rencontres permet un cadre sécurisant et assez fréquent

Plus souvent formalisés

les deux sont nécessaires

Plus informel, sauf si le dossier est sensible, mesure formelle écrite

Informels

Informels

Certains sont formalisés, d'autres non.

Les deux, selon le type de rencontre.

Formel

6. Formation (Objectif : analyser la relation entre formation et organisation du travail)

• **Quelle formation avez-vous reçue pour exercer ce métier ?** (formation initiale, formation continue, besoins de formation)

13 réponses

Bac en adaptation scolaire et perfectionnement

Bac en adaptation scolaire formation initiale

Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et maîtrise professionnelle en orthopédagogie

Bac en adapt scolaire seulement. Expériences terrain ++ et développement professionnel en continu sur le métier de CP et différentes clientèles, interventions, modalités d'enseignement, contenus, etc

Déjà répondu

Bac primaire/secondaire ; à part que différentes formations 1/2, 1 à 2 jours à travers mes années d'enseignement, aucune. Je continue de m'inscrire à de telles formations lorsqu'elles sont offertes.

bac adaptations scolaire, DESS orthopédagogie, plusieurs formation de l'association des orthopéagogues,

Bac en enseignement + DESS, formation en gestion préventive de gestion de crises. Saccadé, formation basée sur l'approche T.E.A.C.C.H, formation TÉLUQ sur l'enseignement aux élèves T.S.A. et formations continues comme je le souhaite.

Bac en adaptation scolaire

Bacc 4 ans + formation continue

Formation initiale + formation continue + développement professionnel à l'aide d'une communauté de pratique dans notre CSS + participation à du réseautage national dans les Après-Cours pour les orthopéagogues en FP + lectures professionnelles.

- Bac en enseignement en adaptation scolaire - Maîtrise en technologie éducative en cours de réalisation - Formation auprès de la clientèle TSA par la TELUQ -

Formation CIP offert par le css

Formation initiale et continue

• **Cette formation vous semble-t-elle suffisante pour accompagner les élèves HDAA ?**

13 réponses

Oui

Oui!

Oui mais beaucoup plus la maîtrise que le baccalauréat

Oui, toujours en poursuite

Oui + formation spécifique ex ; méthode teacch,... qui se font sur le terrain

À la base, mon Bac en enseignement non. Ce sont mes expériences en tant que maman, conjointe et mon TDA/H + mes lectures et différentes formations à travers le temps qui m'ont formée.

oui, mais c'est NÉCESSAIRE d'être dans un mode de formation continue, de lire tout ce qui sort

Oui, même si j' aime assister à d'autres formations pour me perfectionner

J'aimerais être plus outillée côté langage comme les orthophonistes

Base non.

La formation de base ne permet pas d'exercer de l'orthopédagogie en FP. Notre expertise repose surtout sur nos connaissances des fonctions exécutives et notre capacité à exercer notre rôle-conseil en utilisant nos compétences socioémotionnelles pour développer des relations de confiance qui favorisent la collaboration. Je ne suis pas certaine que j'aurais pu être aussi efficace sans mes années d'expérience et mon souci de vouloir bien comprendre la FP afin d'offrir un service qui répond aux besoins des ABP. Ma plus grande source de développement en FP reste sans aucun doute le réseautage en FP qu'offre le service national des Après-Cours. Malheureusement, ce service tombe en juin 2026 puisque le ministère a décidé de couper dans son fonctionnement. Je suis orthopédagogue depuis 11 ans en FP et j'ai pu échanger avec d'autres orthopédagogues du Québec qui travaillent dans les mêmes DEP que moi pour m'aider à valider mes pratiques puisque je suis la seule à mon CSS à œuvrer dans ces DEP. <https://sites.google.com/cssmi.qc.ca/apc-fga-fp/accueil>
CIP (pour notre sécurité et celle des élèves)

7. Perception du système (Objectif : comprendre la perception globale du système)

• L'organisation du soutien aux élèves HDAA vous semble-t-elle claire ? (ex : coordination entre professionnels, lisibilité pour les familles, évolution du système)

13 réponses

Oui

Je ne crois pas

Travail à faire auprès des familles pour les impliquer davantage, les sensibiliser à la réalité d'un enfant en difficulté au régulier et les soutenir dans leur cheminement
Peu de considération du milieu de travail - Pas de référentiel de compétences adaptées aux spécialisés - encadrement accordé insuffisant - complexité professionnelle (émotionnelle et physique) non reconnu - Les familles ne sont pas suffisamment soutenue en dehors des établissements (aide pour le quotidien dans l'accompagnement de leur enfant, vacances scolaires, ...) + le manque d'établissement compétents durant et après leur scolarité.

Elle pourrait l'être davantage.

non pas toujours. La communication aux parents, aux enseignants et aux autres acteurs qui gravitent autour des élèves est très importante pour clarifier le rôle des intervenants et les possibilités de soutien qui s'offrent aux élèves.

Oui et non, certains objectifs oui, d'autres manquent de précision.

Manque de périodes pour se rencontrer et arrimer nos interventions

Pas tellement .

Certainement pas puisqu'elle est relativement nouvelle en FP. À notre CSS, nous tentons de mettre en place un système qui favorise la réussite des élèves puisque nous avons maintenant un orthopédagogue dans chacun de nos centres en FP et en FGA.

Non

• Comment décririez-vous l'organisation globale du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre système éducatif ?

12 réponses

Très bien, beaucoup de services puisque nous sommes deux orthopédagogues à temps plein et qu'il y a l'aide supplémentaire à chaque cycle

Insuffisante, j'ai quitté car je n'arrivais pas à aider tout le monde comme je le voulais

En amélioration continue

Déjà répondu

Si le CSS offre des classes à ration réduit (ici 8 élèves) avec 1 titulaire + TES, + la possibilité d'avoir l'accompagnement d'une CP ortho + CP en adaptation, c'est super ! Pour l'orthopédagogie dans les écoles, pour que les enfants aient accès à des rééducations et prévention efficaces soient 4-5 rencontres de 30 minutes par semaine, il faut plus d'effectif (\$\$\$) pour que ça fonctionne.

pas suffisant

Bien, mais cette année, il y aura des changements. Les élèves n' auront plus besoin de diagnostic. Mais, je trouve que nos interventions seront moins spécialisés selon la clientèle. Les personnes sont moins formées. Et mes formations sont peu prises en considération. Cela ne vaut rien concrètement. Mon DESS n'est pas reconnu comme un plus value.

Manque de temps: trop d'élèves à besoin

Limitée, mon expérience aide beaucoup.

En progression, efficace, tout en faisant une réelle différence pour la rétention des élèves et leur réussite.

Je considère qu'il y a peu de ressources pour le nombre de besoins ... et considérant que les besoins sont de plus en plus grands.

Au privé cela se passe bien mais pas au public

• Quelles sont selon vous les principales difficultés du système actuel ?

12 réponses

La formation puisque les futurs enseignants devraient bénéficier de davantage de cours en lien avec les élèves en difficulté. Les classes ne sont plus ce qu'elles étaient

Organisation des ressources, manque de personnel qualifié

Intégration vs inclusion scolaire, manque de ressources et de temps pour l'inclusion réellement efficace pour tous.

Voir réponse précédente

\$\$\$\$\$

le manque de disponibilité des ressources, l'augmentation des élèves en difficultés

Un adulte peut enseigner, sans ou avec peu de formation en éducation. Il manque d'effectifs. Les élèves qui ont plus de besoins ou de difficultés sont pris trop tard, manque de prévention (avant il y en avait plus, il y a 15 ans). Manqué de collaboration entre le domaine de la santé et de l'éducation. Les parents sont trop écoutés (certains) et cela porte préjudice à leur enfant (veulent pas de services à la maison, ne vont pas consulter de dentiste, d'ophtométriste, d'ergothérapeute ou l'orthophoniste).

Pas assez de ressource pour de plus en plus de besoins

Accommodements limites

Le changement des pratiques des enseignants qui pensent que d'enseigner aux adultes les déresponsabilise de devoir répondre aux besoins particuliers de ceux-ci. La clientèle a beaucoup changé et demande une adaptation de nos pratiques en classe.

On oublie l'humain. Les humains qui gèrent le budget et tout le système d'éducation ne semblent pas comprendre les réels enjeux. On doit également se soucier du personnel scolaire qui accompagnent les élèves. Sans eux, les élèves ne peuvent pas apprendre. Mais je trouve qu'ils sont beaucoup négligés. Leur sécurité est négligée.

Au public pas assez de services pour les besoins, difficultés et troubles d'apprentissage

8. Question de clôture

• Selon vous, que faudrait-il améliorer dans l'organisation de l'accompagnement des élèves HDAA ?

13 réponses

Avoir plus d'argent pour augmenter les services

S'assurer que les personnes qui travaillent auprès de ces élèves ont la formation nécessaire pour bien effectuer leur travail

Meilleure organisation des ressources, plus de personnel qualifié, plus de formations pour faire face aux défis actuels

Travailler sur l'inclusion scolaire. Donner aux enseignants les moyens de différencier. Offrir aux écoles à grands défis des opportunités de différencier les structures de leur classe pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves (ex: décloisonnement, co enseignement etc

- La sensibilisation sociale - Que les autorités viennent sur le terrain pour comprendre l'encadrement nécessaire - Mise en place de plus de soutien pour les famille

Oui dans certains CSS

égalité des chances pour tous, rendre l'accès aux professionnels de soutien plus accessibles dans les écoles

Que le programme soit adapté aux élèves HDAA (ex: les élèves ne comprennent pas les échanges sous forme de dialogue ou de débats dans certaines classes adaptées: trouble de langage, TSA ou DA. ;le cours de CCQ est difficile pour eux.)

Temps de concertation entre les différents professionnels et plus de ressources ortho et t.e.s

Remettre le dénombrement flottant.

En FP, nous ne souhaitons pas transférer dans nos pratiques la lourdeur administrative du secteur jeune et le rôle de l'orthopédagogue comme « distributeurs d'ordinateurs ». Nous souhaitons pouvoir exercer nos rôles d'intervention et d'évaluation et notre rôle-conseil en étant présent à tous les niveaux de la RAI. Aussi, il faut replacer l'élève au centre des moyens qu'il veut utiliser pour optimiser son potentiel plutôt que de lui proposer une recette déjà toute faite selon son « dys ».

La stigmatisation au secteur jeune des EHDA limite nos actions en FP puisque les élèves ne veulent plus être identifiés comme étant à risque. Ils se gardent souvent de garder leur difficulté passée secrète et en parlent seulement lorsque le premier échec arrive et qu'il est souvent trop tard pour la compétence terminée. L'orthopédagogue est trop souvent dans son bureau, ce qui est trop coûteux pour un système public avec si peu de ressources. Il faut agir auprès d'un nombre d'élèves beaucoup plus grand.

Plus de services, des heures d'accompagnement prévus pour chaque élèves. Un meilleur accompagnement dès le début d'année scolaire.

Avoir assez de subventions pour fournir un service approprié aux élèves dans le besoin et à tous les élèves dans le besoin

9. Question finale

• Y a-t-il quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important dans votre travail ?

Merci de votre contribution10 réponses

Non

Non

Non !

Bon, j'espère que mes réponses étaient pertinentes malgré que je sois dans une clinique maintenant

Non

non! Merrci de travailler à améliorer le travail des orthopédaogues.

La violence et les parents qui ne sont pas accompagnés et qui nous poursuivent pour des commotions cérébrales sur la cours d'école, sur des sujets du programme ou sur des incompréhensions. Des fois, la gestion des parents demandent plus que la gestion des enfants. L'implication de la société et des parents de plus en plus absents. Manqué de bénévoles et manque d'argent/ de financement.

Accessibilité des écoles.

Répondre m'a pris beaucoup plus de temps que je croyais. Par contre, je pense qu'il est nécessaire que l'éducation aux adultes puisse aussi être représentée dans les services en orthopédagogie au Québec.

Annexe 8 : Your Professional Experience Supporting Pupils with Special Educational Needs Research Interview Questionnaire

Support for Pupils with Special Educational Needs (SEN) in Finland

Estimated completion time: 10 minutes

Research context:

This questionnaire is part of a Master's research project in Education Sciences exploring the organisation of support for pupils with Special Educational Needs (SEN) in different educational systems.

Your answers will remain anonymous and will only be used for academic research purposes.

Short answers are perfectly fine. Please feel free to give examples when possible.

Before you begin

Please indicate your professional role:

8 réponses

Special needs teacherMainstream teacherSchool assistantNGO worker. I have an teachers degree.My title is learning counselorSpecial needs learning supportinstructor12,5%12,5%75%

Special needs teacher	6
Mainstream teacher	0
School assistant	0
NGO worker. I have an teachers degree. My title is learning counselor	1
Special needs learning support instructor	1

1. Professional background (The aim is to understand your professional background)

• Could you briefly describe your professional background? (For example: initial training, motivations, previous professional experience.)

7 réponses

I studied to become the masters of sociology (sociologian maisteri) but I didn't find a job I liked. I talk too much to be a researcher etc. Then I saw a teacher and I thought that her job was nicer than mine. So I applied to teacher training (kasvatustieteen maisteri)

rehabilitation, physiotherapy, vocational physiotherapy previous professional experience (study teacher and special needs teacher)

After working as a journalist, I decided to become a Finnish teacher. While studying Finnish language and literature, I taught Finnish in various places. One of them was a VET school for students with special needs. Soon I ended up getting a validation for SNE.

Teacher. Bachelor of social services (specialty in mental health and addiction). Worked as a teacher in lukio (high school). Some work in mental health. In a NGO the last almost 10 years.

I have taught students of different ages. First as a school assistant for children which had needs for special support and after I graduated as a vocational teacher I have taught students in vocational school, of which two years in school for students of special needs.

10 years+ in the education field, including Montessori classrooms, regular elementary schools, private music (piano) teaching, school assistant at KUMON international classrooms, and special education teaching support roles.

I have a masters degree in Finnish, literature and pedagogics and I started as a Finnish teacher. I later also got a degree (AMK) for special needs teaching. I've been working with special needs students for the past 10 years teaching mostly Finnish as L2.

• How did you come to work in this profession?

8 réponses

I did an internship at an education export company. I wondered why, for example, non-English speaking children in Pakistan don't learn English and how this could be solved with Finnish pedagogy. I became interested in special education. Now I am a special education teacher.

The values of this workplace are very similar to my own. I aim to work in the diverse and demanding area of intensive special support.

In the first place I wanted to teach Finnish. In the beginning of my studies I did not even know it was possible to teach Finnish in a special VET school. Once I started working in one, I understood this was something I could do for my living. And here I still am, after almost 20 years.

Through my practical placement (as part of my social services degree). I also have dyslexia myself so I find this really meaningful.

I came to this recent job as a substitute teacher for one year but because the work was so interesting I continued it.

From my various work experience and living with disabled family members. I also studied in education and some (incomplete) studies in occupational therapy.

Special needs School primary school

I was working for Deacones institute, who is known for their progressiveness in education and social work.

2. Actual work practices *(The aim is to analyse the reality of daily work)*

• Could you briefly describe a typical working day in your role? *(For example: organisation of the day, support provided to pupils, collaboration with colleagues.)*

7 réponses

I am a special education teacher, meaning I provide group support in a general education class. I do not have my own class or students. I go to classes according to my schedule and either help there (when assignments are being done, I rotate from student to student to teach difficult points) or I take students to my own room. For example, I teach math to people with dyscalculia. I give advice if the teacher is having difficulties, which is difficult for teachers. A Finnish teacher does not want advice.

I work as a study counsellor, guiding applicants who are seeking admission to our institution and supporting marketing aimed at our professional network. I assist applicants in the application process, in obtaining expert statements, and I provide information about studying in an institution that offers intensive special support. All applicants must have an expert statement confirming their need for support in order to be eligible for admission to the institution.

8.30 - 9.00 Discussion with colleagues about the upcoming day, possibly other collaboration 9 - 11.30 Teaching, continuing support for students 11.30 - 12.30

Lunch, including collaboration with colleagues, future planning etc. 12.30 - 15 Teaching, continuing support for students 15 - 16.30 Planning my teaching, meetings etc. 4 days of my week look like this, one day I can use to collaborate, meetings, planning my teaching etc.

Guidance (one to one with a client), teaching, visiting schools (mainly universities of our town), collaboration meetings with people from schools and other NGOs.

My working day starts at eight. I start it by conversations with my colleagues (like is there anything extraordinary during the day) then I review a little bit the teaching of the day and read the e-mails. The students come at nine and at first I go and check the works of each of them advising them how they should continue. There are always students which can study quite independently but always students who need special support. During the day there is always collaboration with colleagues and maybe discussions about the student which has different kind of difficulties.

Support students during their school day, prepare materials, guide students during their internships, collaboration with colleagues.

2 h office work, 9-14 teaching, networking meetings, messaging to parents and housing, meeting with colleagues, team and pedagogical meetings. 15- training courses

• What are your main responsibilities when supporting pupils with Special Educational Needs (SEN)?

8 réponses

The diagnosis is irrelevant. Help is given when it is needed, whether there is a diagnosis or not. But I do know that it is there or not. My job is to help the teacher with the student in question and to help the student with their studies. Is the schedule visible, is there a homework board, is the class noisy, are they shy when being told people out loud if they haven't done their homework, etc. Is social, physical and pedagogical safety in order? I have detention training, but I haven't needed it in this job.

Up-to-date knowledge of legislation and the institution's policies regarding who qualifies as an appropriate applicant. Responsibilities include interviewing applicants, providing guidance and counselling, as well as advising and supporting partner networks. I am also responsible for planning and administering training trials, which allow prospective applicants to explore the field for 5-10 days; this is a paid service.

1) Teaching them Finnish language following the general curriculum of VET qualifications. 2) Supporting them in their special needs, adapting teaching to their needs, finding right material and solutions. 3) As a part of these main responsibilities I also have to do quite a lot of entries in the student system.

One to one guidance, and organizing groups and teaching

The students can work in safe. They have peaceful studying environment. They will always have support in their studies. There is no school bullying.

Support students during their school day, find and prepare materials, guide students during their internships (work life coaching), collaboration with colleagues.

teaching and planning teaching with my team

I was working until now with adult immigrants who had very little educational background. I would teach them Finnish and digital skills. Unfortunately my present employer has decided, that it is ok to leave people without any language skill or language studies, and it offers no more Finnish as L2. so I mostly work in projects now.

3. Professional challenges *(The aim is to identify the concrete constraints of daily work)*

• In your daily work, which situations create the greatest difficulties for you? Please describe examples if possible.

8 réponses

The teacher is tired and has delegated some of her duties to 11 year old students. They check homework, are responsible for silence and decide on seating arrangements. This has gone too far. At least one ADHD student is suffering from it. The teacher is stubborn and does not want to make changes. She is not interested in the student's feelings, which is wrong.

Recognising the specific characteristics related to the application process, understanding the applicant's situation, and guiding them towards the right educational and career path. Keeping up-to-date with changes in legislation and institutional policies. Maintaining current knowledge of both the needs of applicants requiring intensive special support and the opportunities available to them.

The motivation of the students in SNE VET can be quite low, and sometimes it is almost impossible to find some sort of will or interest to study. Also at the moment the students with migrant background and weak Finnish skills are at the same lessons with Finnish language students, and this can be very demanding.

Lack of resources! Trying to get my clients the support they need! Lack of my own time to help everyone

Sometimes if the student is socially inhibited the start of studies can be very difficult.

Lack of funding and lack of space (for example for students to move and exercise), lack of professional collaboration from therapists when there is a great need for the students to receive these therapies. This is because of lack of funding (the biggest reason) as well as lack of understanding of these needs from the ministry of education.

coworkers sick leave, if there is not inaf resource

Live has a very heavy and bureaucratic managerial level and the executive board and upper management run this business like it was a sausage factory. They don't have much understanding of pedagogics and they don't apriat the work teachers do.

• **Are there aspects of your work or role that sometimes seem unclear or insufficiently defined?** Please give examples if possible.

8 réponses

no. Not in this role.

Handling a wide range of applicant-specific details, including financial arrangements during studies, the availability of support networks, and cooperation with guardians.

Not really

Almost everything :D Because I work in a NGO my role isn't as clearly defined as for exaple a teachers role. I do so so many different things! And my role has no boundaries.

When I started two years ago it was quite unclear but now I find it clear.

Well, yes, because our school was set up for one thing (prepare students for working life), but by law we are also required to support students who are severely disabled (intellectually, mentally and physically). Therefore, we are asked to do a bit of everything. To me it is ok, but because of these reasons, the role is not clearly defined.

Not currently I have good team.

Working in a vocational college means that people just like to fix cars and paint walls. There isn't much ambition and basic skills, such as reading and writing are overlooked. Basically we just train people for badly paid and insecure jobs.

4. Organisation of support *(The aim is to understand the institutional organisation of support for pupils with SEN in Finland)*

• **In practical terms, how is support for pupils with Special Educational Needs organised in your school?** *(For example: general support, intensified support, special support.)*

8 réponses

A new law came into effect on August 1, 2025, and now it's a transition period. Our municipality jumped on the new one right away. Now there is only group-specific support. No student-specific support decisions have been made yet. If I continued in this job, in the future I would mainly only teach those who receive student-specific support, either in a temporary small group or in my own permanent special education class.

All students at Ammattiopisto Live are learners who require intensive special support. Their support needs are diverse, often overlapping, and may vary significantly in scope and intensity. This means that a wide range of factors must be taken into account in both teaching and guidance.

We are a VET school aimed for special needs students and every teacher has a qualification of SNE.

In our NGO the support can be: one to one counseling, groups/lessons, peer support

There is always staff (a teacher or a school assistant) which can give special support in studies.

Over 80% of our students require special support.

Each student has individual support. I make an individual study plan

I think the frame work you talk about is no longer valid, at least not in college level. We only have special needs students anyways. I don't know actually. It seems very hazardous and bureaucratic these days. Lot of talk and fancy principles, very little anything useful.

• **Which professionals are involved in supporting pupils with SEN in your school?**

8 réponses

special education teacher, classroom teacher, school psychologist, curator and public health nurse.

Special Vocational Education Teacher Special Education Teacher (with broad expertise) Study Counsellor / Guidance Counsellor Vocational Instructor Job Coach / Employment Coach Mental Support Counsellor / Wellbeing Counsellor Psychologist Public Health Nurse / School Nurse Physician / Doctor Social Worker Head of Education / Training Manager Principal / Head of School

Teachers, assistant teachers, study guides, worklife guides. There are different kind of teachers, such as vocational teachers, general subject teachers and special education teachers that can be consulted by a certain study branch.

Theacher, special ed teachers,

Special needs teachers mainly but also vocational teachers (for fixed-term periodes) and school assistants. There is also a support group (curator, healt nurse, psygologist, study guide)to help them also in differnt matters(healt issues, economical problems etc.) and a study coach (for discussions of personal issues and problems in everyday living)

Very few students receive speech or physical therapy. Many more students have such needs but are not receiving these therapies. I see most of students can benefit from occupational therapy.

I will use the consulate of study guide, school counselor, special education teacher if needed

Basically everyone in this school except maybe the janitor has some type of knowledge and training in the field.

5. Division of educational work *(The aim is to analyse the sociological division of educational work)*

• **How are responsibilities distributed between the different professionals?** *(For example: special needs teachers, mainstream teachers, school assistants.)*

8 réponses

The class teacher teaches his own class, where his students (15-30 pcs). If there is a need for learning support, I help. The school attendance counselor is only in the 1st grade, because they are young.

The special vocational education teacher, who serves as the student's primary responsible teacher, oversees the entire learning pathway. This role includes coordinating the student's progress, ensuring that support measures are in place, and integrating information from multiple professionals involved in the student's education.

Vocational teachers: vocational themes and subjects Vocational assistants: extra support during VET lessons and for certain students General subject teachers: math, languages etc. Separate special education teachers: a consulting and planning role Teachers in preparatory training: Planning and implimenting teaching with the students who cannot study a qualification Assistants in preparatory training: extra support during lessons and especially for certain students

I, as a mainstream teacher, do one to one guidance and our groups. But the special ed theacher writes paperwork and tests for dyslexia

The teachers do the main teaching and after that the school assistant continues if necessary. If there is too busy or the teachers are sick, the assistants do the jobs of teachers.

It is not very well-defined in our school. The teachers plan lessons and the staff like us (special needs learning support instructors) carry out the lessons.

I practise, I handle things together with the training manager and my team.

In my school we mostly only have special needs teachers.

• **Who usually makes decisions about the type of support provided to pupils with Special Educational Needs in your school?**

8 réponses

I decide on everyday matters. If student-specific support is needed, then I make a proposal to the agency, which decides.

The responsible teacher convenes meetings that bring together the student, their guardians, and relevant professionals to plan the student's educational and career pathway. Depending on the student's needs, this may include a special education teacher with broad expertise and the study counsellor.

Homegroup teacher or general subject teacher. Separate special education teachers can be consulted, and the students as well as the parents are heard.

Me and our special ed teacher

The teachers and study guide.

I believe that the students need to acquire certain diagnosis first from a doctor in Finland, then physical support such as therapies can then be inquired about. The school learning support are decided by the teachers and carried out by us.

When a student arrives, we assess the student's support need during the first few weeks.

It is really random.

• **Are the roles between the different professionals always clearly defined in your school?**

8 réponses

yes

Unfortunately, this is not always the case. Some responsible teachers do not fully utilise the expertise of all professionals involved. This is regrettable, as it may not be in the best interest of the student.

Usually pretty well.

Somewhat...

No.

I would say not exactly. We do have different job titles but the roles are not always clearly defined.

I think yes.

No

• **Could you give an example?**

8 réponses

Once, a substitute (male) handed me something and asked me to take it to the back of the class. I'm not used to that. I have a lot of self-esteem. I took the thing, but I almost told the principal not to bring that guy here again. Teachers are usually happy if I take over as a student from them and lighten their load. Usually that student is somehow difficult. If the nature of the problem is something else, then a multidisciplinary meeting is held and we discuss it together.

In career planning, it is important to consider the next transition well in advance, for example the move into working life. This includes discussing the need for job coaching after the studies and ensuring that the arrangements can be made in time.

We are working for the same goal (the student finding their place in society), so there is no hassle between the different roles.

Although I usually do the one to one guidance sometimes I invite the special ed teacher to come in for a consultation

The tasks of training manager do not match the work of the teaching staff.

We sometimes also help plan lessons in terms of what we will do exactly. The teachers might be giving a topic for the lesson, but we often are the ones who make and teach the lessons.

We have good guidance

There are endless discussions about who does what. They are mostly led by people, who don't work with students and don't really know, what they are talking about.

• **How does coordination take place between the different professionals involved in supporting pupils with Special Educational Needs in your school?**

(for example: meetings between teachers and support staff, informal exchanges, individual support plans, etc.)

8 réponses

I make support plans together with the teacher. They go to the agency for approval. Everyday matters are agreed upon together.

The responsible teacher is in charge of bringing together the relevant professionals. During these meetings, tasks and follow-up actions can be shared and agreed upon collectively. These responsibilities are then revisited in future meetings to ensure progress and continuity.

Individual study plans in the student system, a database that includes all the students. Both formal and informal meetings and exchanges when needed.

We have monthly meetings where we go through our cases. And if needed we can always ask each other

Teachers meet student's support team with the student (sometimes the parents are also there) and there is always updates in individual support plans. There is also the meeting with the training manager, teachers and assistants once a week where there are discussions about the students who have for some reason difficulties at the moment. Of course there is also "informal exchanges" between colleagues almost daily if there is something important information of student (sickness, odd behaviour or good development) to share.

We have weekly meetings in each class and with the whole school. Sometimes we have daily discussions about our students.

The college has low and clear hierarchy. I will make my own appointments.

As I said, it's pretty random.

• **Are these forms of coordination usually formalised or more informal?**

(For example: official meetings, structured procedures, or informal exchanges between colleagues.)

8 réponses

Papers are official. Everyday plans are unofficial. Let's talk during recess.

The responsible teacher leads the meeting, ensuring that everyone is heard. The discussion begins with the student and their guardians, giving them space to describe the situation in their own words. The purpose of the meeting and the goals are then reviewed to create a shared understanding of why the team has gathered.

Study plan is very strict and should be maintained by the rules. Informal exchanges happen always when teachers meet.

informal

The meetings are formalised but the current discussions with colleagues are informal.

Mostly informal except the classroom meetings and whole-school meetings.

We write proceeding, (pöytäkirja)

They are supposed to be formal, but it is really about some individuals doing their job and others so much not.

6. Training *(The aim is to analyse the relationship between training and work organisation)*

• What kind of training did you receive in order to work in this profession? *(Initial training, professional development, additional training needs.)*

8 réponses

I studied to be a classroom teacher, which was 5 years at university. After that, I studied for 1 year as a special education teacher. That year included 3 internships. Continuous updating of knowledge, learning from colleagues, and engaging in joint development are essential parts of the work. This includes maintaining strong methodological competence, verifying information, and familiarising oneself with relevant research.

I completed my teaching practicum in a comprehensive school while I was studying to become a Finnish language teacher. Later, I completed basic studies in special education. In addition to this, the specialization studies for becoming a vocational special education teacher lasted about 1.5 years, during which we covered a wide range of practical situations.

my degrees, but I have also gotten supplementary training during my working career (mainly special ed)

There was a normal orientation of the work (work tasks, work environment, security environment etc.) but no training of SEN- issues.

I have a degree in education as well as school guidance counselor certification. I have attended many professional development trainings in my past and present workplace.

We have low threshold training at the college. Ground training in the local environment and on the job learning in real workplaces

I would say that I've learned my profession from other teachers. Especially the lower level course in special needs pedagogy which I received from Haaga-Helia was very bad quality. But it gave me qualifications. My earlier university education was much better.

• Do you think this training is sufficient to support pupils with Special Educational Needs?

8 réponses

yes

I think so

Not really. If I had not been working with my students already, I would not have learned that much. The work experience has been the most important asset, and of course when I was studying, it was easier to understand the different practical examples, when I already had been working with similar cases.

Yes. But as the world changes, so should I (and for that training and information is needed)

No.

My current place training could be better, but we do offer on-going training for everyone. I had also received lots of professional training prior to moving to Finland.

I think it's important that they feel included in society

Training is just a beginning for a teacher. The profession is learned by working with other teachers.

7. Perception of the support system *(The aim is to understand the overall perception of the system)*

• Does the organisation of support for pupils with Special Educational Needs seem clear to you? *(For example: coordination between professionals, clarity for families, evolution of the system.)*

8 réponses

Yes

yes

In my organisation yes, but not that much in the general level in Finland.

NO! And it seems to change from school to school

Yes it does now but at the first (couple of months) there was a lot of learning which I had to sort out by myself.

NO

It's clear to me that it isn't working very well.

• How would you describe the overall organisation of support for pupils with Special Educational Needs in the Finnish education system? *(for example: general support, intensified support, special support)*

7 réponses

All students have the right to group-specific support and one student receives it occasionally. If regular, specifically designed support is needed, it is student-specific. This can be either 1 hour a week or 100% of all teaching. The limit is sliding.

Ammattiopisto Live has developed a well-structured and effective model for providing intensive special support within upper secondary vocational education and preparatory programmes. While practices and expertise vary between institutions and professionals, Live's approach offers comprehensive, individualised, and multi-layered support throughout the student's studies and during key transitions.

I know the levels (general support, intensified support, special support). After the comprehensive school there is also a possibility to study in a school of a special support (=my workplace).

I think it was quite good before but now because of the changes of governmental support it has been turning negative and this is causing regression among the SEP.

As a parent who also has a special-needs child, I would say the Finnish system is not very well thought out. Because unless a child is severely disabled, it is very difficult to get support or help at schools in Finland. This is due to lack of government funding.

demanding special support

This three stage model you mention here has generally been considered a failure. It has made getting special support really difficult. Inclusion in Finnish schools is just a pretty ideal, as it has been used as an excuse for cuts and savings. Luckily people are starting to wake up to the reality - some of us have been saying this for years.

• In your opinion, what are the main difficulties of the current system?

8 réponses

A student with mental health issues could be in a large general education class if the teacher was flexible and understanding. He is not. I can offer the student understanding and a break, but we don't have a structured bureaucratic place for that.

The work involves responding to frequent changes—whether in legislation, institutional guidelines, support structures, or student needs. This requires the ability to adapt quickly, update information continuously, and communicate changes clearly to all stakeholders.

Is inclusion really possible? I sometimes think that if the inclusion is the main objective of the system, why are there still special VET schools. Maybe the skills and the knowledge of teachers in basic schools and the teachers in special schools are too diverged. Everyone should know the basics about the SNE.

It doesn't catch everyone how needs help. And those it catches don't get enough help (or get it too late)

Government economical cuts which are causing termination of the previous well proven educational system. The cuts are causing lack of staff in the schools.

Lack of funding and the understanding of disabled students are only slowly catching up (compared to the U.S.).

non

Massive cuts, curriculum which is undoable and bad leadership. I've pretty much had it.

8. Closing question

• In your opinion, what improvements could be made in the organisation of support for pupils with Special Educational Needs?

8 réponses

This is good.

Effective leadership in intensive special support requires a deep understanding of the diverse expertise within the multidisciplinary team. Each professional contributes unique knowledge, and recognising this expertise ensures that students receive comprehensive and well-coordinated support.

Everyone should know the basics about the SNE.

We also need more help after primary school

I hope that the education for special students will be appreciated in general and I also hope that the training for special teachers will be better organized. In this moment there are not enough training places to those teachers (and like me) who want and need more education in their special teaching.

Re-organization of the Special Education sector, as well as a big increase in funding.

non

The Finnish school system should get back to the basics and make sure everyone gets good basic skills. Now many children don't. And this is not just about special needs students.

9. Final question

• Is there anything we have not discussed that you think is important in relation to your work?

Thanks for your contribution.

5 réponses

Thanks

You're welcome!

I would like to add that during these two years I have been trying to get to the training program for special needs teacher (Special vocational teacher qualification) but because there is not enough training places I still have not got it. And it is sad.

no

Teachers are overlooked in decision making and planning even when they are the only ones who know, what goes on in the classrooms.

Annexe 9 : Exemples de Courriels / Publications Facebook

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation.

Je suis enseignante française et je mène actuellement une recherche comparative portant sur l'organisation du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans différents systèmes éducatifs, notamment en France et au Québec.

Dans ce cadre, j'ai élaboré un guide d'entretien semi-directif auto-administré destiné aux professionnels travaillant auprès d'élèves HDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), tels que les orthopédagogues, enseignants en adaptation scolaire, enseignants titulaires ou techniciens en éducation spécialisée.

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre l'organisation concrète du soutien aux élèves et la répartition des rôles entre les différents professionnels. Il s'agit d'une étude académique comparative, menée dans une perspective descriptive et analytique. Elle ne vise en aucun cas à porter un jugement de valeur sur les pratiques professionnelles ou les systèmes éducatifs.

Le questionnaire est entièrement anonyme et sa durée de passation est estimée entre 10 et 15 minutes. Les réponses seront utilisées uniquement à des fins de recherche dans le cadre de ce mémoire.

Si cela était possible, je vous serais très reconnaissante de bien vouloir diffuser ce questionnaire auprès des professionnels susceptibles d'y répondre au sein de votre réseau.

Lien vers le questionnaire :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScaCGqK07Xg6xsnnCKqA54Q2yU8pm6q-hNBnbDGVCC0K67AOQ/viewform?usp=publish-editor>

Les réponses courtes sont tout à fait acceptées et les participants peuvent, s'ils le souhaitent, illustrer leurs propos par des exemples issus de leur pratique professionnelle.

Je vous remercie sincèrement pour l'attention portée à cette demande et pour l'aide que vous pourrez éventuellement apporter à la diffusion de cette enquête.

Je reste bien entendu à votre disposition pour toute information complémentaire.

Cordialement,

Lucie TOURNIER

Enseignante Académie de Lyon – Étudiante en Master 2 Sciences de l'éducation

Université de Bourgogne Europe / Inspé de Dijon

Exemple de publication Facebook : ven. 6 mars 18:15



Appel à participation – Questionnaire de recherche

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation, je réalise une enquête sur les pratiques d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école inclusive.

Ce questionnaire s'adresse aux **AESH et aux enseignants titulaires du CAPPEI**.



Durée : environ 5 à 10 minutes



Réponses anonymes

Votre participation contribuerait beaucoup à cette recherche.

Merci par avance pour votre aide !



Lien du questionnaire : <https://forms.gle/8q8Tm3yHky1qHDkj9>

Annexe 10 : Carnet de recherche éthique

Dates	Contexte (lieu, acteurs/pseudonymes, activité) (où/avec qui/quand)	Moment éthique (situation déclencheur) (collecte de données, entretien, traitement, restitution...).	Enjeu (catégorie / tags)	Références mobilisées (loi, déontologie, intégrité, charte)	Décision prise & Justification (principes mobilisés)	Effets & Suivi (impacts, pièces, tâches)
05/12/2025	Travail de revue de littérature et de collecte de statistiques OCDE/UNESCO sur la réussite scolaire et l'inclusion (France, Québec/Canada, Finlande).	Je constate que certains indicateurs donnent une image très favorable de la Finlande et que je pourrais être tentée de ne choisir que ces graphiques pour servir mon propos.	#intégrité_scientifique ; #science_ouverte_bigdata ; #comparaison_internationale	Principes d'honnêteté et d'exhaustivité raisonnable dans le choix des données ; transparence sur les limites des indicateurs (définitions, années, contexte socio-économique).	Inclure également les indicateurs qui nuancent l'image des systèmes québécois et finlandais et expliciter les limites des comparaisons internationales (période, définitions de l'inclusion, contextes socio-économiques).	Analyse plus complexe, mais plus solide ; prévoir dans le chapitre éthique un sous-paragraphe sur les limites des comparaisons internationales.
20/01/2026	France – Travail à domicile – Rédaction du questionnaire en ligne destiné aux enseignants français dans le cadre du mémoire M2 ERSEE (recherche sur l'orthopédagogie).	En relisant les questions, je constate que plusieurs formulations suggèrent que l'orthopédagogie serait une solution évidente	#objectivité_vs_reflexivité ; #questionnaire_enseignants ; #normativité_recommandations	Intégrité scientifique (neutralité des questions, limitation des biais de désirabilité) ; bonnes pratiques d'enquête par questionnaire.	Reformuler les questions pour décrire des situations («	Questionnaire plus neutre mais plus long à construire ; prévoir une relecture par une collègue pour vérifier la neutralité des formulations.
Janvier-février 2026	Diffusion du questionnaire via groupes Facebook professionnels	Facebook sert de relais de diffusion, mais certains répondants peuvent commenter ou envoyer un message privé, ce qui rend visible le nom du compte utilisé.	#anonymisation ; #RGPD ; #plateforme_privée ; #science_ouverte_bigdata	RGPD ; confidentialité ; consentement libre et éclairé ; Rapport Belmont	Distinguer l'espace de diffusion du questionnaire et l'espace de recueil des réponses. Ne pas relier les échanges Facebook aux réponses Google Forms.	Anonymat relatif dans les échanges, mais absence de lien entre compte Facebook et réponses au questionnaire. À expliciter dans la partie éthique.
Février 2026	Contacts par courriel avec associations d'orthopédagogues québécoises et institutions finlandaises	Les réponses reçues peuvent refléter des positions institutionnelles ou professionnelles situées.	#objectivité_vs_reflexivité ; #biais_de_source ; #comparaison_internationale	Intégrité scientifique ; réflexivité ; transparence méthodologique	Traiter ces réponses comme des informations situées, non comme une représentation exhaustive du	Nécessité de contextualiser les données internationales et de signaler l'inégalité d'accès aux

					système québécois ou finlandais.	informations selon les pays.
15/02/2026	Rédaction de la revue de littérature du mémoire (première ébauche, travail à domicile).	En me relisant, je remarque l'usage fréquent de formulations prescriptives (« La France devrait... », « Il faudrait... ») alors que la consigne de la directrice est de ne pas formuler de recommandations.	#objectivité_vs_réflexivité ; #normativité_recommandations ; #conflit_d'intérêt	Consigne méthodologique de la directrice de mémoire ; distinction entre analyse scientifique et plaidoyer réformateur ; intégrité scientifique (clarifier sa posture).	Reformuler les passages prescriptifs en termes d'hypothèses de transfert ou de questionnement (« Les modèles québécois et finlandais mettent en évidence l'importance de... », « Ces résultats invitent à interroger la place de... dans le contexte français. »).	Texte plus conforme aux attentes du mémoire ; noter dans le futur chapitre éthique la tension entre posture d'analyste et désir de réforme du système éducatif français.
Février-mars 2026	Construction de la comparaison France-Québec-Finlande	Les trois systèmes ne sont pas documentés avec la même profondeur : la France constitue le terrain principal, le Québec et la Finlande des cas contrastifs.	#objectivité_vs_réflexivité ; #comparaison_internationale ; #intégrité_scientifique	Bourdieu ; Gewirtz & Cribb ; McGoey	Assumer une comparaison contrastive plutôt qu'une comparaison symétrique. Expliciter que le Québec et la Finlande servent à éclairer le cas français par contraste.	Clarification de la portée de la comparaison ; éviter de présenter les trois terrains comme équivalents.
06/03/2026	Entretien semi-directif avec M. Cyril Gratiot, professeur de biotechnologies en LP	Sollicitation de participants issus d'un réseau professionnel proche	#objectivité_vs_réflexivité ; #conflit_d'intérêt ; #posture	Intégrité scientifique ; réflexivité du chercheur ; distinction entre proximité professionnelle et neutralité analytique.	Mentionner que certains enquêtés ont été sollicités à partir d'un réseau professionnel proche. Justifier ce choix par l'accès au terrain, tout en signalant ses limites.	Risque de biais de proximité ; à intégrer dans la partie sur les biais de constitution du corpus.
11/03/2026	Entretien téléphonique avec Virginie Cassand, Secrétaire de catégorie AESH pour le SNES FSU (Paris)	Avis non neutre d'une membre d'un syndicat engage/ risque de militantisme	#objectivité_vs_réflexivité ; #conflit_d'intérêt ; #posture_syndicale	Intégrité scientifique ; vigilance sur les intérêts collectifs ; distinction entre témoignage situé et donnée représentative.	Utiliser l'entretien comme un point de vue situé sur les revendications des AESH, sans le présenter comme une parole neutre ou représentative de l'ensemble de la profession.	Donnée utile pour comprendre les tensions professionnelles ; à contextualiser explicitement dans l'analyse.
11/03/2026	Entretien semi-directif avec Mme Hounaïda Touil, AESH	Sollicitation de participants issus d'un réseau professionnel proche	#objectivité_vs_réflexivité ; #intégrité_scientifique ; #posture	Consentement libre et éclairé ; confidentialité ; réflexivité sur le choix des participants.	Préciser que l'entretien repose sur une sollicitation issue d'un réseau proche, ce qui facilite l'accès au terrain mais peut introduire un biais de sélection.	À mentionner dans les limites méthodologiques ; anonymiser les propos et éviter toute évaluation individuelle.
13/03/2026	Envoi des entretiens semi-directif auto-administrés à une professeure de SES et à une professeure d'éco-gestion en enseignement technologique	Sollicitation de participants issus d'un réseau professionnel proche	#objectivité_vs_réflexivité ; #intégrité_scientifique ; #biais_de_sélection	Bonnes pratiques d'enquête ; transparence méthodologique ; consentement libre et éclairé.	Assumer le recours à des participantes connues pour obtenir des réponses qualitatives, tout en distinguant ces données d'un échantillon représentatif.	Matériau utile mais situé ; à présenter comme complément qualitatif et non comme preuve généralisable.
18/03/2026	Entretien semi-directif avec Mme Magali Martin, CAPPEI	Sollicitation de participants issus d'un réseau professionnel proche	#objectivité_vs_réflexivité ; #intégrité_scientifique ; #posture_professionnelle	Consentement ; confidentialité ; non-évaluation des pratiques professionnelles.	Conduire l'entretien en centrant les questions sur l'organisation du soutien et la formation, et non sur l'évaluation des pratiques individuelles	Permet d'éviter une mise en cause personnelle ; anonymisation et contextualisation des propos à prévoir.
Mars 2026	Analyse des professions comparées : AESH, CAPPEI, orthopédagogues, TES, special needs teachers	Risque de rapprocher des fonctions qui ne sont pas strictement équivalentes.	#comparaison_internationale ; #objectivité_vs_réflexivité ; #catégories_analytiques	Intégrité scientifique ; réflexivité ; Bourdieu	Présenter les comparaisons comme des mises en équivalence partielles, et non comme des équivalences exactes.	Renforce la prudence méthodologique ; à intégrer dans l'analyse des limites comparatives.

Mars 2026	Exploitation des questionnaires et entretiens	Les réponses recueillies expriment des perceptions professionnelles situées plutôt qu'un accès direct et neutre au réel.	#objectivité_vs_reflexivité ; #relation_enquête ; #intégrité_scientifique	Jeffrey ; Guillemain & Gillam	Ne pas traiter les réponses comme des faits bruts, mais comme des discours professionnels situés.	Nécessité de contextualiser les propos selon la position des acteurs : AESH, CAPPEI, orthopédagogues, etc.
23/03/2026	Rédaction de ma partie III Résultats de ma recherche	Je me suis questionnée incidemment sur le fait que ne pas avoir un discours militant ne m'empêche pas au vu des résultats d'adopter une posture critique et polémique	#objectivité_vs_reflexivité ; #conflit_d'intérêt ; #normativité_recommandations	Intégrité scientifique ; distinction entre analyse critique et posture militante ; réflexivité du chercheur.	Conserver une posture critique lorsque les résultats le justifient, mais éviter de transformer l'analyse en plaidoyer prescriptif. Formuler les constats en termes de tensions, limites et pistes de réflexion.	Clarifie la posture de chercheuse ; à intégrer dans la partie V.3 sur l'interprétation des résultats et la responsabilité scientifique.
Mars 2026	Rédaction des résultats et interprétation comparative	Risque de produire une démonstration trop cohérente : France déficitaire, Québec/FI plus stabilisés.	#objectivité_vs_reflexivité ; #normativité_recommandations ; #production_incongruence	McGoey ; Martinson et al. ; intégrité scientifique	Nuancer les contrastes et signaler les zones d'incertitude. Éviter que la notion de « délégation compensatoire » devienne une explication totale.	Renforce la crédibilité de l'analyse ; à intégrer dans V.3 sur l'interprétation des résultats.
Mars-avril 2026	Rédaction de la partie éthique	Tension entre portée critique du mémoire et risque de posture militante ou prescriptive.	#conflit_d'intérêt ; #objectivité_vs_reflexivité ; #posture	Becker ; Lévy & Bergeron ; Harrisson	Maintenir une critique explicite des asymétries institutionnelles sans formuler de prescriptions directes de réforme.	Clarifie la posture de chercheuse : critique, mais non experte prescriptive.
Mars-avril 2026	Présentation du modèle finlandais et du modèle québécois	Risque d'idéalisation des modèles étrangers, notamment du modèle finlandais ou de l'institutionnalisation québécoise.	#comparaison_internationale ; #normativité_recommandations ; #objectivité_vs_reflexivité	Margelidon ; McGoey	Utiliser le Québec et la Finlande comme cas contrastifs, non comme modèles à reproduire.	Permet de déconstruire l'idéal sans fabriquer un nouveau mythe du soutien.