



**HAL**  
open science

## Quelle place pour l'aide pédagogique spécialisée dans l'école inclusive

Serge Thomazet, Corinne Mérini

► **To cite this version:**

Serge Thomazet, Corinne Mérini. Quelle place pour l'aide pédagogique spécialisée dans l'école inclusive. Perez, J.M & Assude, T. Pratiques inclusives et savoirs scolaires., Presses Universitaires de Nancy, pp161-172, 2013. hal-00817605

**HAL Id: hal-00817605**

**<https://hal.science/hal-00817605v1>**

Submitted on 27 Mar 2017

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

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

Copyright

Collection

*Questions* d'éducation et  
de  
formation

# PRATIQUES INCLUSIVES ET SAVOIRS SCOLAIRES

Paradoxes, contradictions et perspectives



Ouvrage dirigé par  
Jean-Michel PEREZ et Teresa ASSUDE

PUN – ÉDITIONS UNIVERSITAIRES DE LORRAINE

# Quelle place pour l'aide pédagogique spécialisée dans l'école inclusive ?

Serge THOMAZET & Corinne MERINI

*Laboratoire ACTé/PAEDI EA 4281, Université Blaise*

## Introduction

Conséquence de la loi du 11 février 2005, la participation et la citoyenneté des personnes à besoins particuliers constituent un défi important pour notre société. Dans l'école, cette volonté politique se traduit par une évolution de l'ensemble des dispositifs, ordinaires et spécialisés vers l'école inclusive. En conséquence, certaines missions, comme la scolarisation des enfants handicapés ou l'aide, autrefois « propriété » des enseignants spécialisés, sont au moins partiellement transférées aux enseignants de classe ordinaire. Ces évolutions conduisent à une transformation du travail des enseignants spécialisés dont les missions passent progressivement de la « prise en charge » des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'accompagnement des parcours en milieu ordinaire, sans pour autant que leurs missions soient clairement redéfinies.

Nous nous sommes intéressés au travail d'une catégorie d'enseignant spécialisé, les maîtres E<sup>1</sup>, enseignants chargés de l'aide pédagogique spécialisée. Le travail du maître E se trouve reconfiguré par ces évolutions, par exemple du fait de la circulaire du 3 mars 2009 qui réorganise

---

1. En France les enseignants spécialisés sont catégorisés de A à G selon leur domaine de compétence. Le maître E est chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. Il intervient à propos des difficultés d'apprentissage des élèves de manière ciblée et technique, mais aussi de manière plus globale en tentant de repositionner l'élève dans des situations de réussite. Sa mission se rapproche de celle de l'orthopédagogue (Québec, Belgique).

le champ de la prise en charge des « petites » difficultés scolaires en les réaffirmant comme relevant du domaine du maître de la classe. De plus, des critiques récurrentes sur les dispositifs d'aide directe, c'est-à-dire les interventions auprès de petits groupes d'élèves, conduisent les enseignants spécialisés à développer leur action en direction des enseignants et des équipes. En conséquence, les maîtres E doivent associer la question de la collaboration à celle de l'aide directe qui, jusque-là, était l'essentiel de leur travail.

A la suite de notre travail de recherche, ce chapitre explore les évolutions du métier de maître E par le biais inhabituel de leur activité collaborative qui s'apparente à un nouvel espace professionnel de l'aide spécialisée. Après avoir présenté nos matériaux de recherche et les structures d'analyse mobilisées, nous pointerons la diversité de l'activité collaborative des maîtres E et les tensions qui la traversent, puis discuterons les évolutions de métier sous-tendues par ces modifications d'activité.

### **De l'aide pédagogique à l'aide collaborative**

Le travail d'aide pédagogique et la scolarité des élèves en difficulté a fait l'objet d'un nombre relativement important de travaux de recherche (voir par exemple Talbot, 2005). Le plus souvent, les travaux sont centrés sur les difficultés de l'enfant. Quelques travaux cependant s'intéressent aux pratiques enseignantes, ainsi celles des maîtres E ont été explorées dans le contexte du groupement d'adaptation, notamment à partir d'une analyse des situations didactiques d'aide à l'élève (par exemple Sensevy, Toullec-Théry, & Nédelec-Trohel, 2006). L'entrée par les pratiques n'est cependant pas homogène et les niveaux d'analyse peuvent varier de la micro situation, propre à un travail dans le champ des disciplines scolaires, à un point de vue plus vaste modélisant des profils d'action (Lescouarch, 2007), voire des angles d'interrogation du métier dans une perspective plus sociologique examinant la manière dont les professionnels construisent du pouvoir d'agir au travers des dilemmes qu'ils rencontrent (Félix & Vérillon, 2010).

Historiquement, le travail des maîtres spécialisés est borné « sur le terrain » à la fois par son contexte d'intervention (principalement hors des situations de classe), par un espace (le plus souvent un local situé hors de la classe ordinaire), par un public (celui des élèves désignés en difficulté),

et par une organisation du travail (le regroupement d'adaptation). Ce maître qui ne « fait » pas classe doit pourtant ne jamais perdre le retour en classe de l'élève de vue. Ses pratiques, essentiellement celles du détour pédagogique et d'adaptation des contenus, s'inscrivent en marge de la temporalité de la classe et des rythmes du programme (Mérini, Ponté, & Thomazet, 2011 p. 51-68).

Les pratiques particulières de ces enseignants conduisent à une sorte d'invisibilité ou de transparence du travail du maître E qui l'amène à être perçu comme un prestataire de service du point de vue des maîtres de milieu ordinaire. Cette partition commode entre milieu ordinaire et aide spécialisée est aujourd'hui remise en question comme nous l'avons évoqué plus haut. Ainsi, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) en 2006 et plus récemment encore l'aide personnalisée<sup>2</sup> amènent-ils le maître E et les maîtres de milieu ordinaire à devoir investir de nouveaux rôles.

L'activité d'aide n'est donc pas seulement le fruit d'un travail isolé, ni même la somme des actions menées. C'est le résultat de la coopération sociale de plusieurs individus marquant les frontières d'un métier spécifique structuré par un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Chacun pour autant, selon son parcours, ses valeurs, ses croyances, l'exerce sur les bases d'une identité ou d'un style (Clot & Faïta, 2000) propre. Le travail est donc un élément constitutif de l'identité individuelle, mais aussi sociale. C'est par les choix qui sont faits que nous cherchons à comprendre le construit individuel et collectif que nous nommons travail collaboratif du maître E. D'une certaine manière, le choix détermine l'homme et l'homme détermine ses choix, ce qui renvoie de nouveau à l'aspect dynamique et complexe du travail. Le travail collaboratif n'est donc pas la somme d'actions, mais un produit spécifique lié à l'espace de travail, aux individus et aux intentions qui les poussent à faire des choix, sans oublier les effets des interactions entre ces trois dimensions. En ce sens, le travail collaboratif a sa dynamique propre et ne peut se lire qu'au travers des contextes d'élaboration et des finalités que les acteurs se donnent.

---

2. Circulaires n°2008-082 du 5-6-2008 et n°2009-088 du 17-7-2009. L'aide personnalisée est assurée depuis 2009 deux heures par semaine par les maîtres de milieu ordinaire.

L'objectif de cette recherche a été de repérer le métier du maître E et le développement du travail collaboratif qui constitue une évolution de ce métier et, dans le même temps, en quoi cette évolution peut marquer le passage vers une école inclusive.

### **Structures théoriques d'analyse, situation de la recherche, méthodologie**

Nos observations portent donc tout à la fois sur les acteurs de l'aide (maître E, maîtres de milieu ordinaire, familles et professionnels) et leurs interactions (dans la mise en œuvre d'une aide aux élèves en difficulté), mais aussi sur les échanges qu'ils entretiennent avec les contextes dans lesquels ils agissent (dans et hors l'école). Par cette approche, fondamentalement qualitative, nous étudions un écosystème qui relie plusieurs métiers. Ceci au travers des stratégies que les acteurs développent entre eux et avec le milieu, par le biais d'une sociologie qualitative, mais aussi de la compréhension de leur activité grâce à la psychologie ergonomique.

#### ***Des structures théoriques plurielles pour aborder la complexité des pratiques collaboratives***

Si la notion de pratique, pour ce qu'elle met en relation des acteurs avec un contexte dans le cadre d'activités spécifiques, est opérante à rendre compte des processus organisateurs (Bru, 2003) constitutifs du travail du maître E, les relations qui s'instaurent entre les différents types ou niveaux de pratiques ne sont, le plus souvent, pas explorées. Quelques auteurs les ont formalisées par une mise en système (Marcel, 2004) sous forme d'emboîtements ou de superposition de dispositifs (Félix & Vérillon, 2010).

Notre entrée par les pratiques collaboratives, peu visibles, mal repérées, « transparentes » et situées dans les interstices du métier a, par contre, posé comme premier objectif l'examen de ces liens. Dans le même temps cette entrée positionne l'objet à un niveau de granularité différent des travaux cités précédemment.

Cela revient à admettre le croisement peu habituel d'analyses situées entre des micros situations d'observation qui explorent l'activité de

l'enseignant dans la logique de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997) et un autre niveau plus large de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977), plus précisément encore, pour la lecture des stratégies d'acteurs et leur positionnement dans le système, l'aide de la sociologie critique de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981).

Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques repérées au travers des systèmes d'action conjoints et analysées en tant qu'activité conduite par les enseignants dans le cadre de leur fonction. Nous considérons que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier engage les acteurs dans la gestion de situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des consignes, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997). En conséquence, considérant que les pratiques des professionnels ne sont pas seulement le résultat des prescriptions, nous sommes conduits à chercher à mieux les connaître, notamment en analysant l'activité d'enseignants chevronnés.

### *Une situation de recherche particulière*

L'étude menée dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) a associé trois chercheurs et treize praticiens maîtres E. Cette situation a permis de développer un « collectif de recherche » qui nous a apporté à la fois la proximité nécessaire à la récolte d'informations liées à notre démarche de type ethnographique, d'inscrire le travail de recherche dans le temps et, ainsi, poursuivre un double objectif : épistémique (pour la compréhension du métier et de ses évolutions) et transformatif (pour leur mise en œuvre). L'objet d'une recherche-intervention n'est, en effet, pas d'agir sur les situations professionnelles elles-mêmes, mais sur les grilles de lecture et d'analyse que le professionnel mobilise pour comprendre son métier, en faire un objet de pensée et lui permettre de le reproblématiser (Martinand, 2000) par effet téléologique. L'objet d'étude est construit à la limite de deux univers, celui de la recherche et de la pratique, permettant ainsi aux chercheurs de s'assurer de la pertinence de l'objet dans l'univers professionnel et aux praticiens d'identifier de nouveaux espaces et gestes professionnels.

La succession des prises d'informations et des débats, associée à une méthodologie plurielle travaillant différents types de données nous a permis d'accéder à des niveaux dépassant une observation première ou naïve des pratiques collaboratives.

## **Méthodologie**

Trois prises de données ont eu lieu, échelonnées sur les trois ans et se superposant parfois. La première prise de données a été essentiellement orientée vers l'identification des pratiques collaboratives, de leurs caractéristiques et de leur place dans le métier. Nous avons mené ce repérage topographique des collaborations à partir de 101 écrits collaboratifs, ce qui nous a permis d'identifier les situations professionnelles collaboratives dans lesquelles le maître E était impliqué, et d'interroger plus finement quatre d'entre elles à partir de vidéos et d'entretiens d'autoconfrontation, simples et croisés (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) pour obtenir une saturation des faits observés (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, Morse, 1995).

Une seconde prise de données a mis le focus sur les articulations entre les différents partenaires (familles, psychologue, orthophoniste, maître de l'aide personnalisée) intervenant autour de deux enfants, pendant trois semaines. Nous avons récolté 92 écrits professionnels concernant le suivi de ces deux élèves pendant les trois semaines et qui ont donné lieu à plusieurs dizaines d'entretiens d'autoconfrontation simples puis croisés.

Une troisième enfin, sur la manière dont procédaient les maîtres E pour construire leurs systèmes d'aide et se positionner comme ressource à l'égard de leurs collègues, fondée sur l'analyse de quatre cas de partenariat « réussis » entre des maîtres E et leurs collègues de classe ordinaire. Les interprétations et analyses ont été soumises à débat, à chaque étapes avec les professionnels dans le cadre du collectif de recherche

## **La dimension collaborative un pan « transparent » du métier de maître E qui traverse différentes unités fonctionnelles**

### ***Une activité collaborative diversifiée***

En matière de collaboration, comme nous l'avons évoqué plus haut, les découpages habituels du travail scolaire ancrés, soit dans la classe,



soit dans l'établissement ne fonctionnent plus, ce qui ne facilite pas le bornage des pratiques collaboratives. Pas toujours centrées sur la relation enseignement-apprentissage, elles peuvent être repérées dans les temps de concertation, les différents conseils (des maîtres, d'école, de cycles ...), la relation aux familles et, en ce sens, sont souvent confondues avec la communication. Elles sont rarement reconnues comme constitutives du métier ou sont positionnées comme périphériques (Lebeaume, 2004). Cette « marginalité » est vraisemblablement à l'origine de l'effet de transparence déjà évoquée. Le monde scolaire traduit le travail enseignant en référence à l'unité fonctionnelle « classe » hors de cette référence il ne s'agirait pas de travail ce qui rend invisible les autres pans d'activité et, embarrasse dans le même temps leur formalisation. Lors des auto-confrontations les maîtres E étaient, en effet, en difficulté pour poser des mots et identifier clairement cette activité.

Si, par facilité, nous avons jusque-là parlé de manière générique d'activité collaborative, la grande variété d'unités fonctionnelles que nous avons pu identifier dans les écrits professionnels traduit une activité collaborative tout aussi diversifiée (Mérini, et al., 2011). Une bonne part de cette activité est orientée par l'opérationnalisation de délégations de prises en charge de l'élève du maître de la classe vers le maître E, même si l'activité collaborative majoritaire reste une activité partenariale c'est-à-dire composée de situations où le maître E est engagé dans une négociation avec ses collègues, des professionnels ou les familles. On trouve aussi une importante activité collaborative de médiation, en particulier avec les familles ou les collègues de milieu ordinaire, dans l'intention d'élargir les marges de manœuvre de l'aide ou de rendre possible cette action. De façon beaucoup plus mesurée cette activité est parfois développée dans des situations de co-enseignement avec le maître en classe.

### ***Des situations collaboratives qui mettent l'activité d'aide en tension***

Un des effets majeurs de l'activité collaborative est de mettre en tension différentes dynamiques. Tout d'abord des dynamiques interpersonnelles qui mettent en conflit différentes temporalités, celle du maître de la

classe qui suit les programmes et doit « emmener » la classe dans un rythme spécifique pour cela, celle des aides rééducatives (dans notre cas le CMPP) « *Le CMPP est un lieu thérapeutique, un espace de liberté et d'expression où l'enfant accepte ou non de cheminer* » (la psychologue) qui s'installe dans une temporalité d'un autre ordre ou celle du maître E qui se trouve à mi-chemin entre les deux premières : « *Entre le maître ordinaire et le... Oui ça on le dit, le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe (toutes acquiescent). On n'est pas sur une année scolaire. On n'a pas les programmes* » affirment des maîtres E. La collaboration en prenant place dans un « inter-métier » met en tension les règles d'action qui spécifient chacun d'entre eux, il en est de même pour les codes professionnels, le secret professionnel et la notion de secret partagé qui sont, de ce point de vue, un sujet sensible.

Mais la collaboration met aussi en tension des dynamiques intra-personnelles qui coordonnent ce qui relève du « je » comme le style de chacun et la conscience qu'il en a, ou le système de valeurs investi (par exemple la place de l'excellence ou celle de la réussite de tous) ; ce qui relève du « on », en particulier le rapport à la prescription ou à la politique de circonscription et qui s'impose à chacun, et enfin tout ce qui relève du « nous » comme les choix de l'équipe d'école, du RASED ou de l'élève et de sa famille qui se font dans une sorte d'intimité du groupe de partenaires. Ces dynamiques se synchronisent dans des moments réels, ceux de la décision (qu'elle soit formelle ou non), ou des moments symboliques, comme celui de la rédaction des projets. Nous avons par ailleurs constaté, chez les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé, des pratiques professionnelles d'une grande sophistication. Ainsi, quand une maître E nous dit : « *Je ne veux pas être si loin (des maîtres des classes)* », elle n'affirme pas qu'une posture non hiérarchique, elle pose une nécessité de rapprochements stratégiques, nécessaires pour l'action d'aide. Aider l'enseignant, de la part des maîtres E ne veut pas dire : « *Donner du conseil pédagogique [...] on n'est pas en train de lui dire : "Fais ça dans ta classe", mais "voilà comment moi j'ai fait avec le groupe" et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas*

*là pour leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix, tu comprends ? [...]* ».

Ainsi, dans le quotidien, les tensions professionnelles sont ajustées ou dépassées par des jeux qui positionnent l'action d'aide entre implicite et explicite, entre le domaine formel et informel comme l'illustre les propos de ce maître E : « *Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît* », « *on en est tous conscients, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant* » et par des jeux de positionnements où le maître E se voit confier, des positions d'expert en matière de difficulté scolaire alors qu'il construit une position de pair c'est-à-dire en ayant une relation d'égal à égal avec son ou sa collègue : « *Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut-être des choses qui ne se diraient pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout...* » confie une maître E. Ces jeux visent avant tout à faciliter l'action d'aide, où tout ne peut être dit, et ce qui est dit ne doit pas contrecarrer le projet d'aide. Ces jeux sont essentiellement l'œuvre du maître E qui cherche à dépasser ce qui fait conflit au bénéfice de l'enfant/élève.

### ***L'action d'aide entre rupture et continuité***

L'analyse des écrits montre que les professionnels agissent dans deux grands domaines d'action : celui de « l'exercice » (travail systématisé, où il faut répondre à une consigne précise) et le jeu (où l'élève crée en situations ludiques et motivantes). Le recours à des situations ludiques, fait pourtant débat dans le groupe de travail national comme le marque cet extrait de verbatim :

ME\_7 : Comment on va alléger pour l'enfant la tâche d'apprentissage ou comment on va l'écarter de la tâche d'apprentissage, tout en gardant nos objectifs pour que l'enfant se détache de cette pression d'apprentissage »

ME\_2 : « Oui mais est-ce que, à partir de ton jeu, ils vont pouvoir transférer dans une activité de type « exercice en classe » ? Les enfants peuvent dire dans une séance avec nous : « aujourd'hui, on n'a pas travaillé, on a joué », est-ce qu'après ils vont pouvoir transférer l'activité dans une situation plus scolaire ? ».

Le jeu serait un artefact de détour mais l'élève est au travail, ce point révèle une tension du métier de maître E, d'un côté, il est pos-

sible de « déscolariser » les situations (et cela est encore plus fort pour l'orthophoniste, la psychologue ou la psychomotricienne), de l'autre, il faut maintenir au moins l'idée des tâches scolaires pour faciliter le transfert. Ces éléments laissent à penser que le maître E crée des transitions entre les deux domaines sans pour autant perdre l'objectif de vue, mais en l'inscrivant dans une temporalité différente lui autorisant le « détour ».

La rupture avec la classe, l'école et son quotidien est une indispensable « protection » pour une remise en réussite, mais dans le même temps le maître E déclare :

Sachant qu'il y a déjà l'orthophonie ! Si moi je travaille sur de l'écrit alors que c'est également travaillé dans un autre lieu, forcément pas de la même manière ! A quoi ça sert ? Ce qui nous a fait nous décider de mettre en place quelque chose sur l'école, c'est que Victor a d'autres difficultés, entre autres le fait de rester à l'école, le lieu « école » [...] il a des difficultés à l'écrit indéniables ! Mais avant il y a d'autres choses à faire bouger, et entre autres son investissement à l'école !

Cette déclaration semble contredire l'idée selon laquelle la continuité didactique s'imposerait au titre de la cohérence entre les actions des uns et des autres (Pierrisnard, 2010) et traduisent la présence des deux univers historiques de l'ASH, l'un orienté vers la rééducation (logique de compensation), l'autre vers l'école et ses apprentissages (logique d'adaptation et d'accessibilité). Il y a là, au fond, l'hypothèse que l'enfant/élève aura à synchroniser ces deux mondes au sens de Béguin (2005) comme une sorte d'étape qu'il doit franchir pour pouvoir s'inscrire dans les attendus de l'école. Pour cela, ces mondes semblent devoir rester dissociés et affirmer leurs différences, leur synchronisation par l'élève marque sans doute une condition nécessaire à son repositionnement dans une dynamique de réussite. Dans ce jeu le maître E joue un rôle majeur, il tente d'amener l'élève à faire des liens entre les différents types d'aide et la classe, en mettant les adultes en relation et en envoyant des messages d'intérêt commun autour de la réussite scolaire de l'élève pour engager et maintenir une mobilisation comme le déclare une maître E :

Le projet d'aide, après ça va consolider des choses mais je crois que c'est pas là que les choses se jouent, c'est [...] dans cette espèce de mise en lien entre... Le système école et le système réseau, après je ne sais pas quelles choses se jouent, mais n'empêche que des choses se jouent là.

## Discussion

Les maîtres E évoluent dans une temporalité, des espaces professionnels et mènent une activité différente de leurs collègues de milieu ordinaire mais cette différence génère une frustration en raison, en particulier, de leur position d'enseignant marginal, au seuil de la classe (même s'ils sont pleinement ancrés dans l'école) et rend leur métier difficilement repérable hors des groupements d'adaptation. Cette position en distance de la classe et des programmes est pourtant une force quand il s'agit de faire une analyse de besoins globale alliant les univers didactique et sociaux, ou pour développer des médiations avec les familles ou leurs collègues en triangulant les échanges. Soucieux de maintenir « des possibles » dans l'action d'aide, les maîtres E restent vigilants à l'équilibre des positions avec leurs collègues mais aussi les familles ou les professionnels comme en témoigne cet extrait de verbatim :

J'essaie d'avoir une position neutre par rapport aux parents, sauf si je sens que les parents attaquent les enseignants. Donc je me mettrai du côté de l'enseignant, mais sans trop... pour ne pas déstabiliser les parents. Et si c'est l'enseignant, j'irai du côté parents. Et même, avant la réunion, je me positionne, autour de la table, tu sais, en fonction de comment est le regard sur les parents, je me positionnerai entre... voilà, ça dépend !

Jouant de la tension explicite/implicite ou formel/informel le maître tient comme centrale la posture pédagogique du système d'aide, mais dans le même temps entretient un contrat de collaboration (Mérini, 1999) favorable à l'encadrement de puissantes controverses référentielles par des gestes d'empathie ou de réassurance. Ainsi même si les intérêts de chacun peuvent être différents (soin, apprentissage, éducation..), le maître E veille à ce que les objectifs puissent être conjointement négociés grâce à des détours ou des étayages des partenaires.

Si on reprend les caractéristiques d'un geste professionnel (Jorro, 2002) on peut soutenir qu'il y a transposition entre des gestes développés pour l'aide directe avec l'élève au travail en partenariat avec les adultes. L'aide en constitue l'invariant, qu'elle soit orientée vers l'élève ou les adultes. Des codes sociaux partagés par la corporation comme l'empathie, les médiations, la triangulation, le détour..., ou encore des techniques comme l'évaluation des besoins, l'écoute, la métacognition, acquis pour l'aide

directe sont transposés dans l'action du maître E en direction des co-acteurs de l'aide. Ainsi peut-on avancer que dans un contexte de travail élargi situé en périphérie de la classe – mais dans l'école-, la position du maître E est favorable à la négociation de l'action partenariale d'aide à l'élève.

En conclusion, nous pointerons les spécificités du métier de maître E. Ces professionnels transfèrent des savoirs et des compétences acquises dans leur métier historique d'aide pédagogique spécialisée. Cependant, les conditions de développement et de transposition de ces gestes dans les situations partenariales sont encore mal connues. De ce point de vue la recherche gagnerait à s'interroger à la fois sur cette transposition et sur les conditions de développement du partenariat comme geste professionnel pour les maîtres de milieu ordinaire qui sont aujourd'hui les interlocuteurs centraux des partenariats les unissant aux maîtres spécialisés et aux familles dans les problématiques d'école inclusive. Pour autant, la diffusion de ce geste professionnel semble relever d'une responsabilité partagée non seulement entre la formation universitaire (master, préparation concours) et professionnelle (politique de circonscription ou académique, associations professionnelles ou de parents..) mais aussi entre les différents acteurs du système (cadres, cadres intermédiaires, de milieu ordinaire ou spécialisé, équipes d'école...).

## Références bibliographiques

- Agthe Diserens C., Vatré F., (2006). *Accompagnement érotique et handicaps : Au désir des corps, réponses sensuelles et sexuelles avec cœur*. Lyon : La chronique sociale.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F., (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44.
- Andrieu, B., (2008). *Devenir Hybride*. Nancy : P.U.N.
- Andrieu, B., (2011). *Les avatars du corps. Une hybridation somatechnique*, Montréal : ed. Liber.
- Andrieu, B., (2012). *L'autosanté. vers une médecine réflexive*, Paris, Armand Colin.
- Andrieu, B., (2013), *L'éthique du sport*, Lausanne : ed. L'Age d'homme.
- Assude, T. & Mercier, A., (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In G. Sensevy & A. Mercier A (Eds.), *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 153-185). Rennes : P.U.R.
- Assude, T., Mercier, A. & Sensevy, G., (2007). L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux, *Recherches en didactique des mathématiques*, 27.2, 221-252.
- Assude, T., Perez, J-M. & Tambone, J., (2012). Adaptation des gestes professionnels : questionnement à partir des mathématiques enseignées. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, 131-138.
- Astolfi, J.-P., (2008). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Bachelard G., (1986). *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barbier, J.M., (1996). *Savoirs théoriques, savoirs pratiques*. Paris : PUF.

- Becchetti-Bizot, C., (2008). *La scolarisation des élèves handicapés, formation et accompagnement des équipes pédagogiques du second degré* (Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale).
- Béguin, P., (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 31-52). Toulouse : Octares éditions.
- Belmont, B., Plaisance, É. & Vérillon, A., (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue Française de Pédagogie*, n° 174, 91-106.
- Benayed M. & Verreman A., (2011). « ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, p. 191-202.
- Benoit, H., (2003). « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 22, p. 81-88.
- Benoit, H. (2012). « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 65-78.
- Bernstein, B., (1975). *Langage et classes sociales*, Paris : Ed. de Minuit.
- Berzin, C., (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants, *Carrefours de l'éducation* 2007/2, n° 24, 3-19.
- Bettelheim, B., (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel.
- Binet A., (1900a). « Recherches sur la technique de la mensuration de la tête vivante », *A.P.*, 7, p. 314-368.
- Binet A., (1900b). « Recherches complémentaires de céphalométrie sur 100 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires du département de Seine-et-Marne », *A.P.*, 7, p. 375-402.
- Blanc, P., (s. d.). *La scolarisation des enfants handicapés* (rapport au président de la République Mai 2011), p. 64.
- Blossier, B., (2011). *De l'apprentissage du Braille au dessin des diagrammes de Feynman*, Repères, IREM. vol 84, p. 19.
- Blossier, B., (2011). *Jouer aux dés pour percer les secrets ultimes de la matière*, Plein-Sud spécial Recherches. p. 96.
- Boimare, S., (2002). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boukala M. & Fougeyrollas P., (2009). « Entretien avec Patrick Fougeyrollas », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 165-174.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C., (1964). *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, Coll. « Le sens commun ».



## Références bibliographiques

- Brissiaud, M., (2011). *L'étude des modalités de collaboration entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel en milieu ordinaire : analyse de deux systèmes bicéphales dissymétriques*. Mémoire de Master 2 (non publié), Université de Nantes.
- Brousseau, G., (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage
- Bru, M., (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J. F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris : L'harmattan.
- Bruner, J.S., (1983). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes, in J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*, (p. 61-280). Paris : PUF.
- Calmet, M., (2005). *Combat à mémoire et motivation dans la pratique du judo en milieu scolaire*, Cahiers pédagogiques, 429-430.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento : ed.Erickson, Trento.
- Canguilhem, G., (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris. PUF
- Campion C.,\_L, Debré, I.,(2012). *Loi Handicap : des avancées réelles, une application encore insuffisante*. (Rapport information n° 635 de la commission pour le contrôle de l'application des lois, le 4 juillet 2012).
- Chaussecourte, P., (2010). Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion d'après coup. *Revue Cliopsy*, n°3, p. 39-53.
- Chevallard, Y., (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherche en didactiques des mathématiques*, 12, 1, p. 73-112
- Chevallard, Y., Mercier, A., (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*, Publications de l'IREM d'Aix-Marseille, 8, IREM d'Aix-Marseille
- Chiroutier, E., (2008). *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montpellier3.
- Chiroutier, E., (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Chiroutier, E., (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*. (13). 32-42.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F., (2006). (Dir.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

- Clot, Y., & Faïta, D., (2000) : Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- CNSA (2009). « Construire le Projet personnalisé de scolarisation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série CNSA extrait du n° 44 (dir. Benoit H. et Laurent-Cognet J.), 182 p.
- Crozier, M., & Friedberg, E., (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozon P., (2006). *J'ai décidé de vivre*, Press Pocket, Reed 2011.
- D'Alessio, S., (2006). "Disabilità e certificazione. Una nuova prospettiva", *Innovazione Educativa*, IRRE E.R., 5, Maggio-Giugno 2006, pp. 22-28.
- D'Alessio, S., (2008). « 30 ans d'Intégration scolastica en Italie. Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, in « L'éducation en France et dans le monde », dir. Benoit H. & Plaisance E., Hors série n° 5, p. 35-50.
- D'Alessio, S., (2011). *Inclusive Education in Italy : a Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam/Boston/Taipei : SensePublishers.
- D'Alessio, S. (2011b). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In Medeghini, R., & Fornasa W. (eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*. Milano : ed. FrancoAngeli, pp. 69-94.
- De Fonclare G., (2010). *Dans ma peau*, Paris : Stock.
- Delahaie, M., (2010). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*.
- Delsarte, J.-F., (2012). « Quel partenariat entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire ? Analyse du modèle développé en fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 35-44.
- Donnelly, V., (2011). « Former les enseignants à l'inclusion en Europe », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 11-16. Durkheim E., 1990 (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf.
- Ebersold, S., (2003). Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement. *Handicap*, n°99,
- Ebersold S. (2012) – « Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 55-64.
- Faure-Brac, C., Gombert, A., Roussey, J.Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177, 65-78.
- Fabre, M., Vellas E. (Dir.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.

## Références bibliographiques

- Félix, C., & Vérillon, P. (2010, du 13 au 16 septembre). *Dispositifs, dilemmes professionnels et pouvoir d'agir : le cas des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves en difficulté en France*. Communication présentée au Congrès International de l'AREF 2010. Actes en ligne, Genève.
- Fleck, L., (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.17-32.
- Foucault, M., (2003). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Fougeyrollas, P., (1999). « Le réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) : mieux définir pour mieux comprendre, mieux comprendre pour mieux intervenir », *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, n° 83, p. 115-118.
- Freud, S. L'inquiétante étrangeté. (2008). Traduction de Marie Bonaparte et E. Marty. Paris : philosophie. (Première édition, janvier 1987).
- Frith, U., (2010). *L'énigme de l'autisme*, (2<sup>e</sup> éd). Paris : Odile Jacob.
- Gaillard J., Andrieu B., (2010). *Vers la fin du handicap ? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires*, P.U. Nancy.
- Gardou, C., (2008). « Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, p. 123-135.
- Gateaux, J., (1990). *La débilité légère, une construction idéologique*. Paris, CNRS (rééd. 2001).
- Gateaux, J., (2005). « Discours pathologique et distanciation sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 31, p. 37-53.
- Ginzburg, C., (1989). Traces, in *Mythes, Emblèmes, Traces, Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- Goffman, E., (1977). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.Y., & Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Gombert, A. & Guedj, D., (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Quel(s) changement(s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ? *Travail et formation en Education*, 8 [<http://tfe.revues.org>].
- Gremion, L., (2006). « Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité », in A. Akkari & N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences*, n°4, Neuchâtel, Revue HEP, 2006, p. 13-33.

- Grimaud, F. & Saujat, F., (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en Education*, 8 [http://tfe.revues.org].
- Jamous, H., (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : CNRS.
- Jorro, A., (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Kuhn, T., (1972). *Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lebeaume, J.,(2004, 31 août-4 septembre). *Conférence d'ouverture*. Communication présentée au Actes du colloque 5<sup>e</sup> AECSE, symposium 254 « Transversalité des apprentissages, polyvalence et dynamiques collectives de travail », CNAM, Paris.
- Lemoine, A., Sartiaux, P., (2005). *Des mathématiques aux enfants : Savoirs en jeu(x)*. Bruxelles : De Boeck
- Lenoir, Y. & Pastre, P., (Dir.). (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lescouarch, L., (2007, 28 au 31 août). *Modélisation des pratiques pédagogiques de « Maîtres E » en RASED*. Communication présentée au au congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, actes en ligne.
- Levine, J., (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'Humanité ?* Paris : ESF.
- Lewin, K., (1947). *Group decision and social change*, in T. Newcomb, E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Livet, P. (2005). Les diverses formes de raisonnement par cas. In J-C Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas*, 229-254. Paris : Editions de l'EHESS.
- Mangeant, E., (2010). L'apprentissage de la sécurité en escalade : une action conjointe mais dissymétrique. In F. Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1<sup>er</sup> Colloque International de l'ARCD*
- « Où va la didactique comparée ? *Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage* », 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.
- Mangeant, E. (2011). Regard didactique sur la gestion des risques en escalade : une approche trans-institutionnelle. *Revue EJRIEPS*, n° 22, pp. 56-77.
- Marcel, J.-F., (2004). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : Harmattan.
- Margolinas, C. & Laparra, M., (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs

## Références bibliographiques

- à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, 19-32. Rennes : PUR.
- Martinand, J., (2000, 2-4 octobre). *Production, circulation et reproblématisation des savoirs (conférence de clôture)*. Communication présentée au colloque AECSE-CREFI « Les pratiques dans l'enseignement supérieur », Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail (CD ROM).
- Martinez, A., (2011). *Imaginaire du corps monstrueux*. Paris : L'harmattan.
- Marzec, L., (2006). *A corps perdu : Du handicap à la reconquête de soi*. Presse de la renaissance.
- Mazereau, P., (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en Education*, 8 [<http://tfe.revues.org>].
- Medeghini, R., (2005). "Problematizzare l'integrazione", *Animazione sociale* 5/2005 pp. 48-58. Torino : Associazione Gruppo Abele.
- Medeghini, R., (2009). "Idee di differenze. Dagli impliciti pedagogici delle integrazioni all'educazione inclusiva", *Animazione Sociale*, 10, octobre 2009, pp. 10-18.
- Medeghini, R., & Fornasa W. (eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*. Milano : ed. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica*. Brescia : ed. Vannini.
- Medeghini, R., & D'Alessio S. (2012). Contribution des systèmes de soutien au développement de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*—no 57 pp. 13-24. INS HEA – SURESNES.
- Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità ? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano : ed. FrancoAngeli.
- Mendel, G., (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- Mérini, C., (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2006 2 ed.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- Mérini, C., Ponté, P., & Thomazet, S. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 103-122). Québec : PUQ.

- Mercier, A. Schubauer-Leoni, M-L., Sensevy, G. (Eds.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, 141, 5-16. Paris : INRP.
- Mercier, A. & Salin M-H. (1988). L'analyse a priori pour l'observation. *Actes de l'université d'été didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux.
- Mialaret, G., (1977). *La formation des enseignants*, 3<sup>e</sup>ed, 1990, PUF.
- Pentland, A., (2011). Les signaux non verbaux de la communication, Pour la Science 399, 44-50.
- Millett-Gallant A., (2010). *The Disabled Body in Contemporary Art*, Palgrave.
- Morin, E., (1977). *La méthode 1. La Nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morisset, H., (2003). *Enfance inadaptée : la fonction de désignation des assistants de services sociaux. L'exemple des instituts médico-professionnels de la Seine-Maritime –1958/1975-*. Thèse de doctorat (N.R.) de Sociologie, Université Paris V, Sorbonne, sous la direction de J. Gateaux.
- Moysé, D., (2010). *Handicap : pour une révolution du regard : Une phénoménologie du regard porté sur les corps hors normes*. PU Grenoble.
- Nocera, S., (1988). "Sono ancora presenti le scuole speciali ?", *Problemi di Pedagogia*, 34, 1988, pp. 55-67.
- Nocera, S., (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento : ed.Erickson.
- OMS (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, adoptée par l'OMS lors de la 54<sup>e</sup> assemblée mondiale de la santé.
- Revue du CERFOP* (2011) – n° 26, p. 40, 68, 73, 87, 88, 90, 154, 160, 165.
- Passeron, J-C & Revel, J., (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Pastré, P., (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), pp. 89-100.
- Pentland, A., (2011). Les signaux non verbaux de la communication, Pour la Science 399, 44-50.
- Pepel, P., (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Pettier, J.-C. (2000). *La philosophie en éducation adaptée : obligation ou nécessité ?* (Thèse de doctorat). Université M. Bloch à Strasbourg.
- Pierrisnard, C., (2010). La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté. *Recherches en éducation*(8), 97-108.
- Pierron J.P., ed., (2011). Introduction à l'herméneutique médicale : L'interprétation médicale : une dialectique de l'expliquer et du comprendre, *Le Cercle herméneutique*, N° 15-16. Le Cercle Herméneutique Editeur.

## Références bibliographiques

- Piolat, A., (2011). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 07 octobre 2012. URL : <http://linx.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/linx.174
- Pistorius, O., (2010). *Courir après un rêve*, éd. de l'Archipel, 188 pages.
- Rebeyrol, A., (2010). *Discriminations à l'Ecole*, (Rapport au Ministre de l'Education Nationale).
- Ricoeur, P., (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roiné, C., (2010). « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 73-88.
- Rutherford, G., (2012). "In, out or somewhere in between ? Disabled students' and teacher aides' experiences of school", *International Journal of Inclusive Education*, vol.16, n°8, p. 757-774.
- Scardamalia, S.M., & Bereiter, C., (1991). Literate expertise. In K.A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise* (pp. 172-194). Cambridge : University Press [traduction (1998). L'expertise en lecture-rédaction. In A. Piolat, & A. Péliissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 13-50). Lausanne : Delachaux & Niestlé].
- Schneider, C., (2007). "Être intégré, être en marge, être reconnu ?" L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire, *Educations et sociétés*, 2007/2, n.20, p. 149-166.
- Schön, D., (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique dans la formation des adultes », in Barbier J.M. *Savoirs théoriques, savoirs pratiques*. Paris : PUF.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeurs-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, & A. Mercier, (Eds.) *Agir ensemble*, 36-72, Rennes : PUR.
- Schwartz, Y., (1995). « De la qualification à la compétence », in *Éducation permanente*, n° 123, pp. 125-137.
- Sensevy, G., Mercier A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.3, 263-304.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.) (2007), *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : P.U.R.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.

- Sensevy, G., (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Léoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.20, n°3, pp. 263-304. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Sensevy, G., Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I., (2006). A propos de l'enseignement des mathématiques en adaptation et intégration scolaire : Une étude de cas comparative en regroupement d'adaptation. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(2), 151-206.
- Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), p. 109-119.
- Talbot, L. (Ed.). (2005). *Pratiques d'enseignement et difficulté d'apprentissage*. Paris : Eres.
- Tardif, C., & Gepner, B. (2007). *L'autisme*. Paris : Armand Colin.
- Terssac, G., (1996). « Savoirs, compétences et travail » in Barbier J.M. *Savoirs théoriques, savoirs pratiques*, Paris : PUF.
- Thierry, J-B., (2011), Libres propos sur l'assistance sexuelle au sujet de la liberté sexuelle des personnes handicapées, dans Bruno Py, Nathalie Deffains eds., *Le sexe et la norme*, P.U. Nancy.
- Tozzi, M., (1995). *Penser par soi même. Initiation à la philosophie*. Lyon : Chroniques Sociales.
- Tozzi, M., (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*. Lyon : Chroniques Sociales.
- Troncin, T., (2011). « Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 123-132.
- Toullec-Théry, M., Nédélec-Trohel, I. (2008). Scolarisation des élèves en situation de handicap, études de pratiques entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS). *Alter European Journal of Disability Research*, vol.2, 337-358.
- Toullec-Théry M. & Nédélec-Trohel I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS-professeur. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°45, 129-138.
- Toullec-Théry, M & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). In M. Toullec-Théry & T. Assude (coord.), *Pluralité des acteurs et école inclusive. La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*



- Tutiaux-Guillon, N., (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, dans Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.
- Vadalà, G., (2010). *Representations of Disability : School and Its Cultural Effects*, in Miltiadis D. Lytras et al. (eds.) *Technology Enhanced Learning, Quality of Teaching and Reforming of Education*. New York : Springer.
- Vadalà, G., (2011) "Il DNA della disabilità : Dipendenza, Normalizzazione e Abilismo come categorie disabilitanti", *Italian Journal of Disability Studies*, Marzo 2011.
- Vadalà, G., (2011b). *La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione*, Medeghini, R., & Fornasa W. (eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psicopedagogica*. Milano : ed. FrancoAngeli, pp. 129-155.
- Vannier, M.-P., (2002). *Dimensions sensibles des situations de tutelle et analyse du travail de l'enseignant de mathématiques. Etude de cas dans trois institutions scolaires en CLIPA, 4<sup>e</sup> technologique agricole et CM2*, (Thèse de doctorat). Université Paris V-René Descartes.
- Vannier, M.-P., (2006). Interactions langagières en classe de mathématiques, quelques bonnes raisons d'étayer l'activité de formulation des élèves, in Actes du IV<sup>e</sup> Colloque International du Laboratoire SLANCOM, Alger, 17-18 Juin.
- Vannetzel L. & Voyazopoulos R., (2011) – *Livre des résumés – Journées de psychologie et de psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent – Psychopathologie & handicap chez l'Enfant et l'Adolescent – Questions / Tensions / Enjeux*, Dunod, 165 p.
- Vergnaud, G., (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10. 2.3, 133-170.
- Vergnaud G., (1996). « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas ». *Educations*, janvier-février 1996, p. 42-44.
- Vergnaud, G., (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, In M. Artigue, R., Gras, C., Laborde, P., Tavinot (dir.), *20 ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, (p. 77-191). Grenoble : La pensée Sauvage.
- Vigand, P., (2011). *Légume vert*, Editions Anne Carrière.
- Vinsonneau, G., (1997) *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin.
- Wexler, A.J., (2009). *Art and Disability : The Social and Political Struggles Facing Education*, Palgrave Macmillan.
- Willis P., 1977, *Learning to Labor : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.

Zaffran, J., (2007a). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : Éditions L'Harmattan, seconde édition revue et corrigée.

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

Zapata, A., (2004). *L'épistémologie des pratiques. Pour l'unité du savoir*. Paris : L'harmattan.