



L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire ?

Étude de cas des actions d'un Accompagnement individuel d'un Élève en Situation de Handicap en classe de CE1.

RÉSUMÉ

Il s'agit, dans cet article, de mieux comprendre, via une étude de cas, comment agit une AESH individuelle, pour accompagner Yohan, élève en situation de handicap, scolarisé dans une classe de CE1. Le fait d'être installée à une distance intime de l'élève peut en effet faire écran aux apprentissages de l'élève et l'exclure d'une certaine manière du collectif de la classe. Nous questionnons ici cette distance qui s'avère une constante dans la relation élève-accompagnant. Est-il judicieux de penser l'accompagnement comme une situation d'accompagnement individuel et non comme un soutien au système d'enseignement ?

Marie **TOULLEC-THÉRY**
Maîtresse de conférences,
Université de Nantes, CREN
EA 2661

MOTS CLÉS :

Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), didactique, école inclusive, accessibilité des savoirs

INTRODUCTION

« Il va en inclusion accompagné de son Auxiliaire de Vie Scolaire » est une expression très usitée et récurrente dans la communauté éducative. La configuration élève-AESH (accompagnant d'un élève en situation de handicap) est ainsi une demande pressante des enseignants et des parents, elle serait d'ailleurs une condition suspensive pour « aller en inclusion ». Tout

La configuration élève-AESH est une demande pressante des enseignants et des parents.

se passe en effet comme si la scolarisation était, la plupart du temps, soumise à la présence d'un tiers¹. L'augmentation flagrante², ces dernières années, du nombre d'élèves accompagnés et donc d'AESH semble confirmer qu'une compensation humaine est nécessaire, voire indispensable, quand un élève avec un trouble ou un handicap est scolarisé. Enseignants et parents tiennent, de plus, à ce que cet accompagnement soit le plus souvent individuel, c'est-à-dire qu'un AESH soit présent pour un seul enfant ou adolescent. Maintenant, cet accompagnement ne remporte pas l'unanimité. « Si plus de la moitié des enseignants estime que l'AVS [AESH] est indispensable à l'inclusion de l'élève et lui apporte toute l'aide nécessaire, 39% pensent qu'il n'apporte pas toute l'aide nécessaire et 6% qu'il n'apporte pas l'aide dont l'élève aurait besoin. Quand un élève a un AVS [AESH], l'enseignant estime qu'il facilite en premier lieu l'autonomie de l'élève, puis ses relations avec l'élève ainsi que les relations entre l'élève lui-même et les autres élèves de la classe » (DEPP, 2018).

Face à cette demande expansive et aux problèmes décelés, plusieurs circulaires récentes abordent le fonctionnement et le recrutement de ces AESH. L'une, intitulée, « Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap » (Circ. n° 2017-084 du 3-5-2017), redéfinit la fonction, selon trois modalités distinctes : l'aide individuelle, l'aide mutualisée, l'accompagnement dans les ULIS

(accompagnement collectif). Juste avant la rentrée 2019, deux nouvelles circulaires ont vu le jour : « Pour une École inclusive » (circ. n° 2019-088 du 5-6-2019) et « Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH) » (circ. n° 2019-090 du 5 juin 2019). L'un des enjeux de la première est de « mettre en œuvre l'accompagnement des élèves en situation de handicap » en instituant, dans chaque direction, des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et des Pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL). La seconde contribue à « renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative par un suivi adapté et une gestion coordonnée par les services académiques » (Ibid.).

Si la réglementation s'étoffe, les pratiques des AESH conservent en revanche une certaine stabilité. Les observations et enquêtes sur l'accompagnement à la scolarisation par un auxiliaire de vie scolaire (nommé aujourd'hui AESH) que nous avons menées depuis 2008 révèlent en effet qu'un AESH est majoritairement placé à une distance intime de l'élève (à la même table ou à la table adjacente). Se tenir à une distance intime serait-il alors un signe obligatoire de l'accompagnement pour favoriser la scolarisation inclusive ?

Nous allons développer ci-après un exemple emblématique³ et tenter ainsi de comprendre ce que provoque cet accompagnement rapproché, mais aussi ce qui le détermine. Cette étude de cas se situe dans une classe de CE1⁴. Yohan y est scolarisé à mi-temps. Les conséquences de son trouble (trouble du spectre autistique - TSA) sur son comportement en classe ont amené, trois mois plus tôt, à une décision de diminution de son temps de scolarisation et à un réaménagement spatial de la classe. L'enseignant et l'AESH ont composé un îlot de quatre tables, l'une pour Yohan, une autre pour l'AESH qui se tient à ses côtés et deux autres tables pour les deux élèves. Le professeur des écoles et l'AESH entretiennent

1. Sept élèves sur 10 sont accompagnés par un AESH, 9 sur 10 quand ils présentent un Trouble du spectre autistique (TSA), (note d'information DEPP, 2018).

2. Le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018 (circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019).

3. Cet exemple emblématique cristallise un certain nombre de résultats issus des recherches que j'ai menées.

4. Ce cas a été plus amplement développé dans un article précédent (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012).

de bonnes relations, basées, disent-ils sur une confiance réciproque. Ils œuvrent conjointement pour la scolarisation inclusive de Yohan.

UNE ANALYSE FONDÉE SUR LA THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE (SENSEVY, 2007, 2011)

Nos recherches sont fondées sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous y puisons certains descripteurs, comme la double dialectique contrat/milieu, réticence/expression.

Nous voyons l'apprentissage avec une double nécessité.

Le contrat didactique (le déjà-là) ne peut être envisagé qu'en interaction avec un milieu (l'à connaître). L'apprentissage nécessite alors un équilibre entre le contrat (ce que l'on sait déjà) et le milieu (ce qu'on va apprendre).

Pour faire apprendre, il va s'agir pour le professeur d'opérer des choix, entre celui de dire ou de montrer certaines choses, mais aussi nécessairement celui d'en taire. C'est ce que Sensevy (2011) exprime à travers la dialectique réticence expression.

Ces descripteurs nous permettent alors d'étudier minutieusement de quelle manière des personnes s'y prennent dans un système où il y a l'intention de modifier quelque chose chez quelqu'un. Nous introduirons ces descripteurs lors de la discussion. Dans ce cas précis, l'enseignant tente de modifier les connaissances mathématiques des élèves de sa classe. L'AESH participe aussi à ce système didactique puisqu'elle accompagne Yohan, élève à besoins particuliers, dans ses apprentissages. Une école inclusive est en effet centrée sur l'accessibilité des savoirs pour tous (y compris les élèves avec un handicap) et l'AESH y contribue, même si c'est le professeur qui reste responsable des apprentissages.

UNE ÉTUDE DE CAS

Notre recueil de données consiste en deux entretiens, l'un avec l'enseignant et l'autre avec l'AESH, mais aussi en un film, réalisé sur le laps de temps d'une matinée. Nous avons transcrit les deux entretiens et l'ensemble des interactions issues de la captation vidéo. Nous avons ensuite construit un synopsis et relaté ce que s'y est passé, sous la forme d'une chronique didactique⁵. Lors de la rédaction de cette chronique, nous avons dû, pour décrire ce qui s'est passé, employer plusieurs fois « pendant ce temps-là », le professeur et l'AESH agissant concomitamment. Une intrigue se dessine alors, questionnant les intentions et les raisons d'agir des agents, ici le professeur et l'AESH : « Qu'ont voulu faire les agents ? Quelles étaient leurs intentions ? » (Sensevy, 2012).

Nous centrerons cet article sur un micro événement où le professeur et l'AESH interviennent en même temps. L'analyse de ce micro épisode, moment tout à fait ordinaire de cette matinée, tente de montrer ce que produisent ces interactions que l'on peut nommer concurrentielles.

CONTEXTE DE L'ÉPISODE ÉTUDIÉ

Au début de la séance de mathématiques, le professeur introduit la situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un exercice du manuel de mathématiques que les élèves devront résoudre seuls.

Le professeur demande aux élèves d'ouvrir leur manuel à la page de l'exercice, rappelle la situation mathématique travaillée la veille, manifestation très proche de celle qui va être travaillée ce jour. Il signale qu'il va y avoir cette fois des points à compter et engage les élèves dans la résolution. Il leur donne 10 minutes pour ce travail.

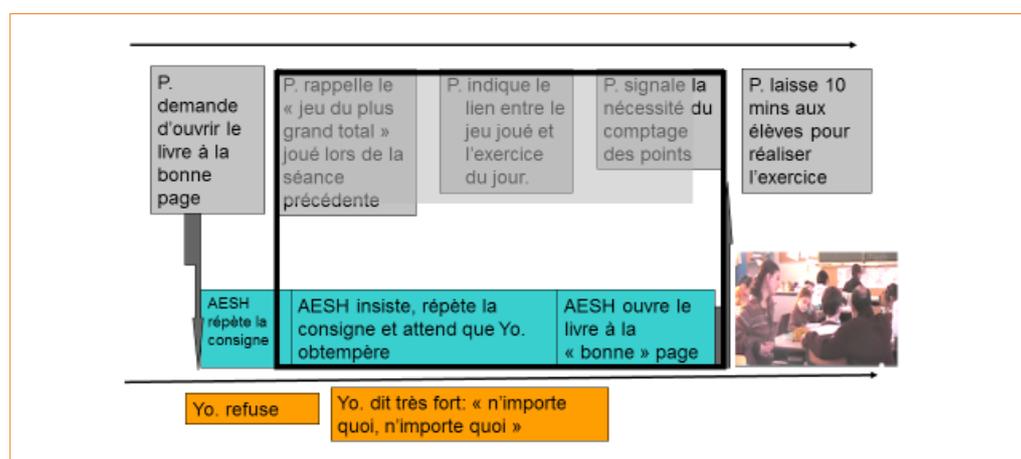
Pendant ce temps-là, quand le professeur demande aux élèves d'ouvrir leur manuel, l'AESH répète à Yohan la même consigne. Or Yohan n'obtempère pas. L'AESH insiste et réitère

5. « Une telle chronique offre une sorte de description à plat de ce qui s'est passé » (Sensevy, 2012). Elle répond « à la question que font les agents ? » (Ibid).

sa demande alors que le professeur diffuse la consigne à l'ensemble de la classe. L'AESH fait donc intrusion dans le territoire de Yohan. A ce moment d'ailleurs, Yohan commence à parler fort et à faire des gestes compulsifs. Est-il en train de prévenir l'AESH de son angoisse face à ce genre de situation ? Va-t-elle l'en-

tendre ? L'AESH finit par ouvrir elle-même le manuel à la bonne page. Pendant que les élèves travaillent à leur exercice, le professeur s'accroupit près de Yohan et lui redonne la consigne. Nous pouvons représenter les interactions comme suit, elles apparaissent superposées, donc concurrentes.

FIGURE N°1
Des interactions concurrentielles



Le fait que l'AESH répète la consigne et insiste, dissocie Yohan du collectif de la classe, ce qui produit deux effets 1) Yohan manifeste son mécontentement et 2) le professeur doit redonner individuellement la consigne pour Yohan (il répète à peu près mot pour mot ce qu'il a précédemment dit au collectif). Les conséquences de l'action de l'AESH sont aussi doubles : d'abord, l'enrôlement dans la tâche pour Yohan est inversement proportionnel à la pression exercée (TSA). De plus, le temps que Yohan pourra consacrer à l'exercice est alors réduit de moitié par rapport à l'ensemble des élèves de la classe.

Ce micro événement n'est pas gênant en lui-même, mais il se reproduit plusieurs fois lors de la séance (13 occurrences de l'expression « pendant que »). La présence très rapprochée de l'AESH (à une distance intime de Yohan) a donc plutôt

tendance à faire écran à l'insertion de Yohan dans la séance collective, sans prendre en compte ses besoins particuliers (TSA), ce qui n'est bien sûr pas ce que recherchent les deux adultes. Pourtant l'AESH ne quitte jamais « le chevet » de Yohan.

Qu'est-ce qui produit cette distance intime, distance qui est conservée tout au long de la séance, même si Yohan réagit de plus en plus fortement à la présence de l'AESH ?

Pour comprendre cette énigme, nous avons croisé les discours de cet enseignant et de cette AESH avec leurs pratiques.

La présence très rapprochée de l'AESH (à une distance intime de Yohan) a donc plutôt tendance à faire écran à l'insertion de Yohan dans la séance collective.

CROISEMENT ENTRE PRATIQUES ET DISCOURS PROFESSEUR/AESH

Nous venons de montrer que l'AESH se tient systématiquement à une distance intime de Yohan. Ce dernier est alors très sollicité, surtout par l'AESH, mais aussi par le professeur. Il est

6. La question qui se pose alors à l'enseignant est de déterminer s'il faut en laisser l'initiative des actions à Yohan, au risque de ne pas faciliter l'accessibilité de la situation apprentissage proposée, ou plutôt d'adapter les situations en mettant en place les conditions d'un réglage possible de la demande scolaire. C'est sans doute ce qui va expliquer en partie les paradoxes qui vont suivre, car les moyens de la compensation spécifique du TSA ne sont pas repérés par le duo AESH/PE.

7. L'angoisse de l'enseignant vient alimenter le maintien d'une distance intime de l'AESH dans une volonté de reprendre la maîtrise pédagogique. On peut alors avancer que le besoin éducatif particulier n'est pas reconnu.

8. On peut percevoir ici la dimension projective qui donne à voir l'effet sur le professeur de la problématique personnelle de Yohan : une même peur de la présence de l'autre qui provoque un « empêchement » de penser autrement.

dans les faits incessamment guidé dans ses activités. Pourtant, les discours des deux adultes ne véhiculent pas cet état de dépendance. En effet, tous deux désirent 1) laisser à Yohan un espace de décision-autonomie, 2) qu'il établisse des interactions avec ses pairs (d'où les deux petites filles avec lesquelles il est placé en îlot). Le professeur attend, de plus, que Yohan prenne la responsabilité des situations d'apprentissage. Il dit que les situations sont aménagées pour qu'il puisse faire comme les autres⁶.

Ce triple désir (de retrait, d'interactions entre pairs et d'aménagements de la situation) ne s'avère pourtant pas dans les pratiques : nous observons en effet une omniprésence de l'AESH, l'absence de nécessité d'interactions avec les pairs (le travail est à faire individuellement), l'absence d'aménagements spécifiques de la situation d'apprentissage pour Yohan. Au fil de l'entretien professoral, des paradoxes apparaissent et nous constatons peu d'accords entre les discours et les registres d'intervention du professeur et de l'AESH. En effet, si le professeur dit vouloir une autonomie de Yohan, il dit attendre de l'AESH qu'elle « drive par-derrière, en fait » (le « par-derrière » laisserait penser qu'elle doit le faire discrètement). S'il énonce l'importance des aménagements des situations, il laisse pourtant entendre que « le but affiché c'est la socialisation avant tout », formule dont on peut entendre une forme de violence contenue, au regard de la situation de handicap (TSA). Le professeur ne situe donc pas les apprentissages comme une priorité. De plus, comme il n'y a pas de préparation conjointe des séances ni de fiche de préparation qui indique à l'AESH ce qui est attendu de sa part, les aménagements se font dans l'urgence et incombent à la responsabilité de l'AESH. Ainsi, elle s'auto-prescrit ses interventions et ses actions auprès de Yohan, en faisant de la manière dont elle s'y prendrait elle-même ou en empruntant au professeur ses manières de faire. Yohan est aux prises entre les choix de

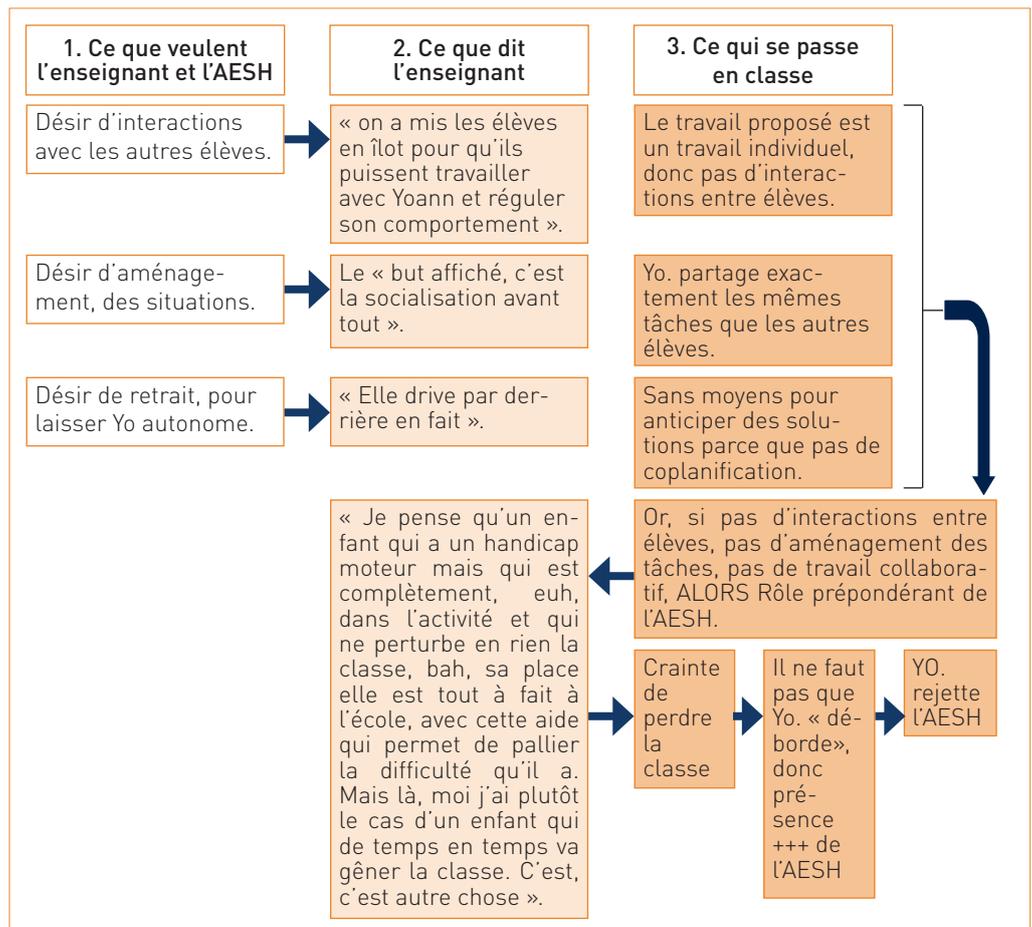
deux adultes qui ne sont pas vraiment coordonnés. L'AESH agit alors tous azimuts et prend une position haute (surplombante) auprès de l'élève, elle contraint l'action du jeune garçon, au risque de débordements de Yohan.

Qu'est-ce qui détermine alors les formes que prennent les actions du professeur et de l'AESH ? Au fil de son discours, cet enseignant encore novice (3 ans d'ancienneté), révèle une crainte⁷, celle des possibles dérapages de Yohan. Cette crainte détermine les pratiques de l'enseignant et de l'AESH. La solution à sa disposition pour tenir cette crainte à distance réside en effet à contraindre l'AESH à rester tout le temps près de Yohan qui, ne supportant pas sa présence, la rejette⁸. S'exprime ici un certain « dessaisissement professionnel » (Toullec-Théry, 2006) de la part de l'enseignant : il place au premier plan le comportement au détriment de l'apprentissage.

Nous avons, dans le schéma suivant, représenté le système qui se met en place au sein de cette classe. Il montre qu'il n'y a pas adéquation entre ce que veulent l'enseignant et l'AESH, ce que dit l'enseignant et ce qui se fait en classe. Il met au jour ce qui crée au final le rejet qu'a Yohan de l'AESH. Ce rejet est dû 1) au manque de repères pédagogiques partagés entre le professeur et l'AESH (le contenu didactique) et 2) d'autre part, à l'effet sur Yohan de la demande insistante de l'AESH à ce moment-là (la forme didactique).

FIGURE N°2

Écarts entre ce que l'enseignant et l'AESH veulent et ce qui se fait



DISCUSSION

Nous redécrivons, dans cette discussion, certains événements à l'aune des descripteurs contrat/milieu et réticence/expression dans leur double dialectique. Notre étude de cas en met au jour d'eux autres, ceux de distance/autonomie, délégation/relégation.

La dialectique contrat/milieu

L'AESH met en place un format d'interactions entre elle et l'élève que l'on peut qualifier de très générique, surdéterminé par ce que le professeur dit et fait. Dès que le professeur énonce une consigne aux élèves, alors l'AESH répète pour Yohan. Elle porte, de plus, une attention très forte sur ce qui relève de l'organisation matérielle, au détriment des enjeux d'apprentissage. Ainsi, elle polarise l'attention

de l'élève sur la page du manuel, qui n'est pas du tout essentielle à la compréhension de la situation d'apprentissage. Les habitudes d'action (autrement dit le contrat) qui s'établissent entre l'AESH et Yohan priment alors sur ce qu'il y a à apprendre (le milieu de l'étude), ce qui provoque un doublement des temps didactiques, celui de la classe et celui de l'aide : Yohan est assujéti à une institution d'accompagnement qui ne concourt pas aux mêmes apprentissages que ceux du collectif qu'est la classe. Une première question se pose alors sur ce qu'est « aller en inclusion » : ne s'agirait-il pas d'une « simple » présence de l'enfant avec un handicap centré sur un but de socialisation, où les enjeux d'apprentissages seraient annexes ? Aller en inclusion relèverait alors d'un « aller avec les autres », pour se connaître, mais sans souvent

se reconnaître dans un statut d'élève. Les enjeux d'apprentissage ne sont en effet pas accessibles à Yohan, dans la mesure où un obstacle spécifique à ses besoins éducatifs particuliers se surajoute, à savoir un envahissement du canal attentionnel par l'affect anxieux (lié au TSA) que provoquent les demandes répétées de l'AESH.

La dialectique réticence/expression

Tout apprentissage est organiquement dépendant de ce qui se dit ou ne se dit pas ; si tout est dit (expression) il n'y a rien à apprendre ; si rien n'est dit (réticence), il n'y a rien à apprendre non plus. Nous avons montré que, par moments, la présence de deux adultes mène à deux fois plus d'explications. Pourtant malgré le flot de paroles, il n'existe aucun ajustement des attentes aux besoins spécifiques de Yohan. La situation d'apprentissage n'est en effet pas réaménagée. Comme il n'y a pas eu de planification des actions en amont, aucun obstacle potentiel que Yohan pourrait rencontrer n'a été décelé. L'AESH, bien que n'étant pas une enseignante, essaie alors de construire *on line* des solutions et la place accordée aux décisions de l'élève est alors très minimisée. Si on utilise d'autres descripteurs de l'action, on peut dire qu'il y a, pour Yohan, un surétayage,

sans que ne soit pensé le désétayage. Comment peut-on alors équilibrer le couple réticence-expression dans un environnement bicéphale (deux adultes, l'un enseignant, l'autre accompagnant), sachant que si la place d'un des adultes est de rester au chevet de l'élève, alors il y a risque de fausser cet équilibre parce que l'accompagnant risque d'en dire trop ? L'expression « aller en inclusion » ne fait pas de l'enfant avec handicap un « vrai » sujet de l'institution « classe » : son handicap le stigmatise. L'inclusion rime alors avec des énoncés peu denses en savoirs (ce qui est le cas des énoncés de l'AESH). L'élève ne peut alors pas endosser la responsabilité de la situation d'apprentissage, parce qu'il n'y aura pas eu d'expression des savoirs pour lui et avec lui.

La dialectique distance/autonomie

Nous avons vu que l'AESH se tient tout le temps à une distance intime de Yohan. Elle a alors tendance à envahir le territoire de l'élève (le territoire physique, mais aussi l'espace psychique). Cette omniprésente de l'AESH naît-elle de la distance intime AESH-élève ? Nous introduisons ici deux photogrammes issus d'une séance dans une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

Photogrammes issus d'une séance en ULIS où l'AESH accompagne un élève



Maud, une AESH, accompagne un élève dans une production d'écrit. On voit ici Charles chercher le regard de Maud et ne pas le trouver. Maud a placé sa chaise en léger retrait et légèrement tournée de manière à voir ce qui se passe juste derrière (vers un groupe d'élèves, invisibles dans le champ de la photo). C'est parce qu'elle prend des informations sur d'autres élèves au travail que, sym-

boliquement, Charles se retrouve avec l'entière responsabilité de sa production. Contrairement à notre exemple emblématique, Maud signifie par son absence de regard, une rupture momentanée dans la relation. Maud est AESH collective, c'est-à-dire qu'elle accompagne l'ensemble des élèves de l'ULIS. La dépendance AESH-élève ne tient donc pas à la distance, mais plus à des choix institutionnels : c'est le fait d'être AESH, accompagnant individuellement un élève qui crée ce fort rapport de dépendance, parce que l'AESH est totalement tourné(e) vers un unique individu.

La dialectique délégation/relégation
Le conflit entre Yohan et l'AESH ne naît donc pas strictement de la distance intime entre eux, mais du fait que l'enseignant délègue à l'AESH un certain nombre de tâches qui incombent normalement au système enseignant (aménagement des situations, maintien de Yohan dans le collectif). Cette délégation de responsabilités à l'AESH dans cet exemple emblématique atteste qu'il y a alors un risque de relégation de l'élève (exclusion du groupe) au sein même de la classe. L'AESH n'a en effet ni la mission ni la formation de rendre accessibles, de son propre chef, les objets d'apprentissage. Ceci relève du territoire de l'enseignant. Yohan ne pouvant s'engager au même titre que les autres dans la situation mathématique, est quelque part exclu de l'intérieur, d'où les appels de Yohan, qu'il montre via son rejet de l'AESH. École inclusive et accessibilité des apprentissages doivent aller de pair. Il y a un chantier

important à venir qui tient autant de la différenciation pédagogique que de l'adaptation. L'adaptation dans ce cas aurait pu consister peut-être à accepter de différer la demande, de décaler la réalisation de la tâche, sans activer le débordement anxieux. Il semble en effet que c'est tout l'inverse qui s'est joué.

CONCLUSION

Cet exemple emblématique montre qu'il n'y a pas de dispositions à la différence, il n'y a que des dispositifs qui créent des différences (tout en disant que reconnaître la différence est nécessaire pour mieux adapter le parcours de scolarité de façon pertinente et réellement efficace au service de l'inclusion). Nous mettons ici au jour un problème de forme scolaire : envisager un AESH pour accompagner un élève n'est sans doute pas une solution judicieuse, si elle conditionne la scolarisation en classe régulière. En effet, la présence de l'AESH auprès de Yohan est comme un message lui enjoignant de maintenant réussir à entrer dans une dynamique d'apprentissage, au même rythme que les autres. L'AESH serait un antidote magique à ses besoins éducatifs particuliers. Il aurait sans doute mieux valu penser cet accompagnement, non comme « attaché à un individu », mais comme un accompagnement au système classe. En effet, avec un accompagnement individuel, quand les résultats ne sont pas à la hauteur des espoirs et des investissements, alors l'élève n'a plus sa place dans la classe. C'est ce qui a contribué au fait que Yohan soit désormais scolarisé à mi-temps. Ce passage à mi-temps à une autre incidence, il devient quelque part, invité dans la classe, pour surtout ne pas la déstabiliser.

L'organisation commune AESH-professeur existe dans cette situation, mais sur les questions de comportement de Yohan. Or, cette organisation commune « ne peut se concevoir sans les questions de partage des situations d'apprentissage entre pro-

Envisager un AESH pour accompagner un élève n'est sans doute pas une solution judicieuse, si elle conditionne la scolarisation en classe régulière.

fesseur et AESH et d'instauration de modes de transaction didactique. Il est en effet nécessaire pour l'AESH de comprendre quels sont les intentions et les enjeux d'apprentissage afin d'accompagner le plus efficacement possible un élève handicapé dans son travail » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010). Cette dimension est fondamentale pour que l'élève joue au même jeu que ses camarades. Parce qu'ici, dans cet exemple emblématique, Yohan vient en inclusion, c'est-à-dire qu'il est physiquement dans la classe, mais l'école et les

pratiques ne sont pas inclusives, au sens qu'elles ne lui permettent pas d'endosser la responsabilité des situations, donc apprendre. L'ambition de l'école à devenir davantage inclusive conformément aux lois et circulaires, impliquerait de faire évoluer la capacité d'analyse des processus cognitifs et psychiques sollicités par les situations didactiques proposées. La réussite de la scolarisation de la diversité du public est en effet corrélée à la finesse de la construction du projet de scolarisation par les différents acteurs ■

BIBLIOGRAPHIE

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance –DEPP- (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information*, n°18.26, Octobre 2018.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. *Education & Didactique*, 6-3, 167-177

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). *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154.

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry M., Nédélec-Trohel I. (2010). École et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-138.

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (Eds.) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. (p.125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.