



Vous avez dit inclusion ?

Difficultés du coordonnateur d'ULIS pour faire réseau et rendre l'école plus accessible.

RÉSUMÉ

Si le nombre d'élèves avec handicap a augmenté depuis la loi de 2005, il y a encore nécessité à transformer l'école, pour la rendre accessible, pas simplement physiquement, mais aussi du point de vue social et des apprentissages. Les anciennes classes spéciales ont ainsi évolué progressivement en dispositifs, clairement positionnés dans une visée d'accessibilité. Cette double évolution des classes aux dispositifs et d'un accompagnement des élèves à l'accompagnement du milieu ordinaire n'est pas sans difficulté à mettre en œuvre par les acteurs scolaires. Dans cet article, nous chercherons à identifier les réseaux d'acteurs nécessaires à un parcours de scolarisation en milieu ordinaire ainsi que les verrous protecteurs mis en place autour d'un élève à besoins particuliers.

Pascale **CHAMPAGNAC**

Enseignante spécialisée

Corinne **MÉRINI**

Chercheuse associée,

Laboratoire ACTé,

Université Clermont-Auvergne

Serge **THOMAZET**

Chercheur associé,

Laboratoire ACTé,

Université Clermont-Auvergne

MOTS CLÉS :

école inclusive, élève à besoins particuliers, ULIS, zones d'échanges entre acteurs

INTRODUCTION

Peu de personnes, au lendemain du vote de la loi du 11 février 2005, imaginaient les conséquences des changements qui s'amorçaient dans le paysage français. L'école inclusive, appelée en remplacement de l'intégration, a d'abord été perçue dans la continuité des pratiques existantes, par des évolutions terminologiques et par l'arrivée toujours plus importante d'enfants avec reconnaissance de handicap dans l'école ordinaire. Quinze ans après la loi de 2005, nous faisons un double constat. L'un positif, de nombreux enfants handicapés ayant pu accéder à l'école ordinaire et contribuer à construire des classes et des écoles, plus accueillantes à la diversité, et ceci dès la maternelle. L'autre constat est plus réservé, de nombreux enfants avec handicap étant encore à la porte de l'école, et beaucoup de ceux qui sont dans l'école n'ayant pas une scolarité satisfaisante. Pour ceux-là en effet, la logique compensatoire ne suffit pas, il est nécessaire de transformer l'école, de la rendre accessible pas simplement physiquement, mais aussi du point de vue social et des apprentissages.

Dans ce contexte, les anciennes classes spéciales évoluent progressivement en dispositifs, clairement positionnés dans une visée d'accessibilité. « L'ULIS est une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves handicapés. Elle propose, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissage souples et diversifiées » (circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010).

Il s'opère un autre changement, tout aussi important, dans la finalité de ces dispositifs avec les missions assignées aux coordonnateurs. Tout d'abord orientés vers un accompagnement des élèves, les coordonnateurs évoluent vers le conseil, en qualité des personnes ressource à la communauté éducative (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015). Potentiellement, cette dernière élargit ses missions à celles de sensibilisation,

d'information, de valorisation d'une action pédagogique à destination de professionnels de l'éducation ou de partenaires, si l'on réfère aux compétences attendues dans le nouveau diplôme de spécialisation (CAPPEI, circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017). Cette double évolution des classes aux dispositifs et d'un accompagnement des élèves à celui des professionnels du milieu ordinaire n'est pas sans difficulté à mettre en œuvre par les acteurs scolaires. Elle suppose une autre manière d'organiser le travail collectif entre les dispositifs ordinaires (classes, cours) et les dispositifs d'accompagnement (ULIS¹, SESSAD², etc.). Nos recherches montrent que l'opérationnalisation de ces évolutions, conduit à des ajustements, des « glissements » qui permettent à chaque acteur, à son niveau (cadre, enseignant spécialisé, ...), d'agir dans le cadre qui est le sien. Ces modifications rendant possibles l'action collective sont appelées des « traductions » par la sociologie (au sens de Callon, 1986), ou des « redéfinitions » par la psychologie ergonomique (Leplat, 1980).

Un exemple de « traduction » se retrouve dans un texte officiel (donc au niveau de la prescription) dans la circulaire du 18 juin 2010 qui parle cette fois, non plus de modalités permettant une accessibilité aux savoirs, mais de dispositif collectif : « Les Ulis accueillent les élèves dans un dispositif collectif au sein d'un établissement scolaire. ». Cette formulation ambiguë donne forme à une configuration qui traverse le collectif des acteurs scolaires mais, dans le même temps autorise un rapprochement avec la conception classique de la scolarisation sous la forme de classe (Vincent, 1994). Cette même traduction se retrouve au niveau des établissements scolaires, qui présentent les ULIS comme une classe, ou encore dans beaucoup d'ENT où les enfants inscrits dans l'ULIS ne peuvent pas appartenir à une « autre » classe.

Ainsi, la matérialisation de l'accessibilité crée des distorsions de représentations permettant aux acteurs

1. Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

2. Services d'Education Spéciale et de Soins A Domicile.

de se reconnaître dans l'organisation scolaire et ses découpages habituels : la classe, comme lieu matériel et symbolique d'appartenance et d'affiliation. Dans le même temps, ces espaces matériels et symboliques comme la classe sont des formes de protection ou de verrous jugés nécessaires pour beaucoup d'élèves en grande difficulté. Entre protection et participation de leurs élèves, les coordonnateurs d'ULIS rencontrent un dilemme qui n'est pas facile à dépasser !

Entre protection et participation de leurs élèves, les coordonnateurs d'ULIS rencontrent un dilemme qui n'est pas facile à dépasser !

Dans cette logique, après avoir présenté notre méthodologie et les axes théoriques mobilisés, nous chercherons à identifier les réseaux d'acteurs nécessaires à un parcours de scolarisation en milieu ordinaire ainsi que les verrous protecteurs mis en place autour d'un élève à besoins particuliers.

Pour explorer cette question, nous procéderons à une analyse qualitative de données récoltées dans le cas de la scolarisation d'un élève en ULIS³ de collège et accompagné par un SESSAD.

CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Notre démarche est dite compréhensive au sens de « comprendre », car ici, nous cherchons à identifier et repérer plutôt qu'à prouver ou comparer. Nous avons recours à la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) pour identifier les stratégies collectives à l'œuvre, que nous mettons en regard avec la psychologie ergonomique (Clot, 1999; Leplat, 1980) plus à même de saisir les déterminants intra individuels des situations étudiées. Nous centrons notre attention à l'interface des situations professionnelles investies par les différents acteurs dans l'organisation du parcours de scolarisation de l'élève comme les professionnels de l'école, du SESSAD, les parents et l'élève lui-même. La clinique de l'activité va s'attacher à revenir sur ce

que Clot (2001) décrit comme les activités « rentrées » ou « échappées » et va se centrer sur le sens et la valeur que chaque personne, dans son métier, « métier de parent », « métier d'élève », d'enseignant, d'éducateur, etc. leur accorde.

Notre méthodologie, qualitative, utilise des photos prises dans les différents moments de transition vécus par le jeune au fil d'une journée depuis la maison jusqu'au collège ou au SESSAD. Cette démarche a pour effet de poser un regard sur les situations réellement vécues dans ces moments de transition entre les acteurs du collège, du SESSAD et positionne le centre de gravité de l'analyse sur l'école. Ces prises de vue servent de base à des entretiens dit d'auto-confrontation. Les acteurs, en se reconnaissant, font émerger des remarques qui mettent en mots leur propre activité et en partagent ainsi l'analyse avec leur interlocuteur. Ainsi pour Clot (2014) reprenant le travail de Vygotski, la prise de conscience repose sur une transformation de l'expérience psychique.

La confrontation à sa propre image convoque le registre affectif tout autant que le registre explicatif. Comme le suggèrent Ria et Chaliès (2003), le discours et l'attitude, par un rappel des événements, tant dans l'opérationnalité de l'action que sur son versant émotionnel, enrichissent le témoignage. Dans cette recherche, nous prêtons attention, dès la prise de contact, à ce qui est exprimé, et de quelle manière, pour être au plus près de la réalité vécue, évoquée et mémorisée lors des phases de transitions propices à la circulation de l'information. C'est donc par les échanges que nous examinons les relations qui s'instaurent entre les acteurs et entre les acteurs, et les systèmes.

Nous centrerons nos résultats sur la situation d'un jeune que nous nommerons Harry, accompagné pour la deuxième année par le dispositif ULIS de son collège. Il est en cours d'apprentissage de la lecture et rejoint sa classe de référence, la 5^e, pour la musique, les SVT et l'EPS. Il s'y rend

3. Les données travaillées ici ont été récoltées par Pascale Champagnac dans le cadre de son mémoire de master 2 et dont l'analyse première a fait l'objet d'une publication (Champagnac & Mérini, 2017).

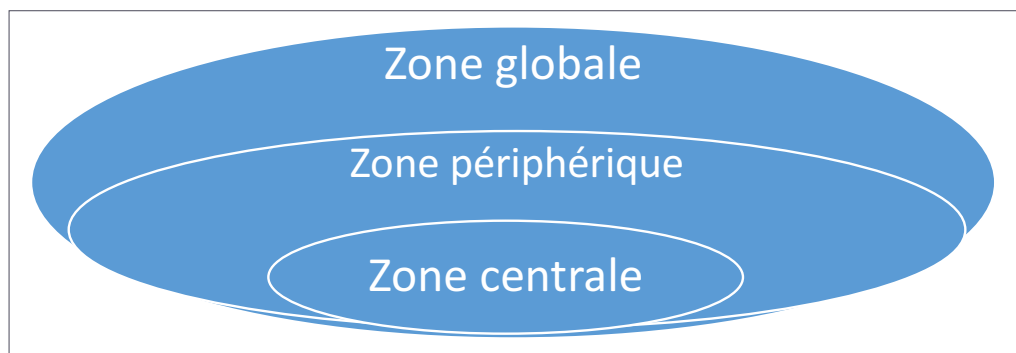
4. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

avec une AESH⁴, ou avec l'enseignante spécialisée coordinatrice de l'ULIS, présente pour toute la durée du cours. Par ailleurs, Harry est accompagné par un SESSAD pour des rééducations psychomotrice et orthophonique qui ont lieu dans une salle du collège. Il bénéficie également d'une rééducation en kinésithérapie. Son éducatrice référente se rend régulièrement au collège pour faire le point sur les outils de régulation du comportement mis en place, en collaboration avec l'enseignante spécialisée. Elle intervient également à domicile pour un travail d'autonomie dans les déplacements.

RÉSULTATS

Ce travail a permis d'identifier trois niveaux d'échanges que nous avons distribués ainsi : une zone centrale, dans laquelle sont positionnés les acteurs en charge du quotidien, une zone périphérique et une zone globale, qui encadrent les deux premières. Ce que nous en dit l'élève traduit pour une part, les liens qui existent ou non entre ces systèmes. Les résultats sont illustrés par des extraits de verbatim, retranscription fidèle des propos exprimés (en italique et entre guillemets). Les résultats nous permettent de reconstituer la circulation de l'information entre les acteurs positionnés dans les trois niveaux du système et ainsi d'identifier les réseaux « ordinaires » ou spécialisés constitutifs du parcours scolaire de l'élève.

FIGURE N°1
Trois niveaux d'échanges



La zone centrale d'échanges

Cette zone unit fortement la famille, l'élève, l'AESH, l'éducatrice référente du SESSAD et l'enseignante spécialisée coordinatrice de l'ULIS. C'est à ce niveau que les échanges sont les plus denses et que les liens entre les systèmes Établissement Scolaire et SESSAD se tissent, grâce aux acteurs en charge d'organiser le quotidien de l'élève. Des outils existent pour permettre les échanges entre les acteurs de cette zone. L'élève dispose d'un cahier de suivi complété par l'AESH et l'enseignante d'ULIS lors des cours « en inclusion ». Ce cahier sert en-

suite d'aide pour savoir à la maison ce qui a été abordé pendant la journée au collège. La maman d'Harry dit : « Ainsi il est rassuré, il n'est pas décroché ». C'est aussi dans cet espace que le bulletin de l'élève est remis aux parents, en présence de la coordinatrice de l'ULIS et de l'éducatrice référente.

Les professionnelles, coordinatrice de l'ULIS et éducatrice référente du SESSAD, représentent toutes deux leur institution, leur règlement et leur culture ; elles ne se contentent pas de transmettre l'information mais agissent sur celle-ci dans trois pers-

pectives différentes :

- elles relaient l'information à qui de droit, par exemple, si quelque chose alerte l'enseignante de l'ULIS, elle le dit à l'éducatrice « et l'éducatrice le répercute au SESSAD ».

- elles filtrent l'information selon l'interlocuteur : par exemple, devant la photo où figurent l'élève et sa grand-mère, l'éducatrice hoche la tête et indique qu'elle « donne juste de l'info à la grand-mère pour ne pas aller trop loin quand cela appartient aux parents ». L'éducatrice ajoute « qu'il faut garder certaines choses pour soi, sinon on rajouterait du conflit ».

- elles traduisent parfois l'information pour la rendre recevable par la famille : ainsi l'enseignante de l'ULIS reprend « les annotations sur le bulletin » quand les propos sont à « arrondir ». Autrement dit, elle tente de minorer l'écart de normes qui peut être mis au jour au travers des appréciations des professeurs, entre ce qui est attendu de manière « ordinaire » d'un élève et ce que cet élève-là produit.

Ainsi, si dans cette zone d'échanges, c'est essentiellement du quotidien dont il est question, entre la famille, les deux coordinatrices, Harry et l'AESH, ce quotidien est adapté à la situation complexe de l'élève, au regard des logiques ordinaires d'organisation du travail scolaire et de la manière dont ce quotidien est « médié » auprès des différents acteurs. ». Bien au-delà d'une simple transmission de l'information, il s'établit des filtres, des traductions, des segmentations, que les professionnels jugent nécessaires à l'avancée du travail collectif.

La zone intermédiaire d'échanges

Une seconde zone d'échange jouxtant et entourant la première unit les acteurs de la scolarisation en « inclusion » (le professeur de SVT, d'EPS et de musique) à la coordinatrice de l'ULIS et à l'AESH. En vis-à-vis, mais côté SESSAD, l'orthophoniste, le psychologue et le psychomotricien sont eux en relation avec l'éducatrice référente pour faire circuler l'information. Même s'ils interviennent dans

l'établissement pour les soins, ils n'échangent pas avec les acteurs scolaires. Si le quotidien était le propos de la zone centrale, la zone périphérique dissocie clairement activités scolaires et activités de soin. Les acteurs scolaires reconnaissent ne pas avoir d'échange d'information entre eux : le professeur d'EPS sait « qu'il y a une fiche infirmerie », il a d'ailleurs remarqué des particularités au plan moteur chez l'élève, mais il n'y a pas eu de contact avec la kinésithérapeute, le médecin scolaire ou celui du service de soins. Il déclare échanger avec l'AESH sur l'objectif et le niveau de participation qu'il estime intéressant pour l'élève et dans le même temps reconnaît : « je n'ai pas de retour des autres professeurs qui l'incluent ».

Les constats et les propos tenus à propos de la circulation de l'information à ce niveau d'échange laissent clairement entendre un clivage entre activités scolaires et activités de soin. Ils pointent aussi une absence d'échanges entre acteurs scolaires : par exemple, Harry dénonce des moments difficiles quand il est en récréation avec les autres élèves mais, cette question ne semble pas traitée ou prise en compte par l'équipe éducative ou du SESSAD, au-delà du fait qu'il peut aller en CDI s'il pleut.

La zone globale d'échange

Cette zone, d'ordre macro au regard des deux premières, concerne surtout ce que l'on pourrait qualifier d'équipe d'établissement, donc l'ensemble des professeurs, de la direction du collège mais aussi les personnels d'éducation (CPE, surveillants) et en vis-à-vis, de leurs homologues au sein du SESSAD. Cette zone intègre aussi l'équipe de la médecine scolaire, les prescripteurs ARS⁵ et Education nationale ainsi que les représentants des parents et des élèves. Nous constatons que ces univers sont largement dissociés. Par exemple, les activités scolaires de l'élève « inscrit » en ULIS ne sont pas mises en perspective dans le conseil de classe ordinaire de sa classe de référence, mais dans le

5. Agence régionale de la santé.

conseil d'ULIS. De même, le bulletin n'est pas remis de manière usuelle, mais par la coordinatrice de l'ULIS, conjointement avec sa collègue éducatrice référente dans la classe ULIS. Ces deux points rendent l'élève invisible aux yeux des acteurs scolaires qui, par exemple, n'entendent pas le « Dans la cour, ils m'embêtent ».

La coordinatrice de l'ULIS, tout comme une majorité d'acteurs, est consciente des limites de l'organisation mise en place face à une injonction institutionnelle qui préconise « soit un conseil d'ULIS, soit un conseil de classe », qui, elle aussi a sa pertinence. Le passage d'une logique de projets, conduisant à un découpage de la scolarisation du jeune selon l'expertise des adultes, à une logique de parcours, n'est pas simple à mettre en œuvre ! La difficulté est accrue par le flou et la multiplicité des termes employés (dispositifs inclusifs, inclusion collective...) laissant une large part d'interprétation aux coordonnateurs quant à l'opérationnalisation de la « commande ».

Au final, la cohérence et la communication entre les zones d'échange est renvoyée à l'élève. Confronté à son image en situation scolaire, Harry va rapidement à l'essentiel, en exprimant ses ressentis autour de trois axes majeurs qu'il traduit, de manière laconique, pour deux d'entre eux, en termes de difficultés :

- il perçoit par exemple ses difficultés de comportement : « c'est écrit dans le cahier, j'ai tapé, et j'aime pas ». Il semble conscient que c'est l'objet de ses difficultés et que cela tient une place majeure dans le débat de sa scolarisation. Son comportement face à la photo laisse entendre que de son point de vue, il s'en dirait peut-être un peu trop dans la « zone centrale » entre les adultes sur cette question.

- de la même manière, il traduit ses difficultés d'appartenance à la communauté scolaire : « Dans la cour, ils m'embêtent ». Dans la « zone périphérique », il semblerait qu'il ne s'en dise pas suffisamment pour que des réponses des adultes à la probléma-

tique sociale de la récréation, de la cantine etc. soient mises en place. Le collège ne peut pas être inclusif si tous les adultes côtoyant l'élève ne peuvent partager leurs constats. C'est peut-être là que les équipes auraient à se mobiliser pour inventer des modes d'accessibilité à une socialisation bien vécue, la classe ne pouvant être inclusive si l'école ne l'est pas !

- de son point de vue, les apprentissages sont limités à l'ULIS qui est pour lui à la fois un lieu de sécurité et d'apprentissage, « là dans l'ULIS c'est bien ». L'apprentissage dans la classe de référence semble positionné en arrière-plan: il a perçu que le cœur du travail (maths, français etc.) est situé dans le dispositif ULIS.

De la même manière, Harry semble conscient du rôle protecteur de l'AESH dans les moments d'inclusion. Elle prolonge en un sens la « bulle » protectrice du dispositif ULIS. Les ressentis exprimés par Harry montrent ses besoins en termes de repères sociaux et d'apprentissage, repères focalisés sur un nombre précis d'espaces et de personnes garantissant sa compréhension et sa sécurité.

DISCUSSION : DES FRONTIÈRES À BRISER

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers rend nécessaire le rapprochement de différents univers : ceux de l'éducation, de l'enseignement et du soin (Thomas & Méryni, 2015). Elle fait dialoguer différentes institutions et leurs structures formelles, les familles, le SESSAD, l'établissement scolaire. Les quelques résultats présentés ci-dessus montrent que ces rapprochements dans de mêmes espaces et dans le même temps nécessitent des coordinations qui ne sont pas encore effectives.

Les constructions collectives à réaliser n'ont rien d'évident : les entités ont avec le temps institué plus ou moins volontairement des asymétries de relations, des « allant de soi », qui établissent de manière parfois insi-

dieuse des découpages au parcours de l'enfant, qui prennent valeur de frontières. Les acteurs se croisent, se côtoient, se rencontrent, mais l'information ne semble pas circuler vraiment au profit d'une scolarisation la plus ordinaire possible dans des contextes qui restent « extra-ordinaires ». En ce sens il est possible de parler de frontières de verre dans les situations d'intermétiers, comme Lebeaume (2007) a pu en parler à propos de l'interdisciplinarité.

De ce point de vue, le travail de recherche et l'accompagnement des équipes dans une logique de formation ont un rôle à jouer pour permettre aux acteurs de percevoir ces frontières de verre et de les traverser. Le père du jeune espérant une transformation du milieu déclare : « Un environnement positif permet d'essaimer ». Cet essaimage peut se faire, par exemple, par la présence de la coordinatrice de l'ULIS au conseil de classe, par celle des parents du jeune lors de la rencontre avec les familles ou par l'engagement des personnes intervenant auprès du jeune dans les conseils, comme celui du conseil d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ou encore du conseil d'administration de l'établissement.

L'une des frontières de verre majeures réside sans doute dans le statut des enseignants coordonnateurs d'ULIS, positionnés « premier degré » et « enseignant auprès des élèves handicapés ». Les établissements du second degré ont en effet une organisation très hiérarchique basée sur des frontières de verre de différentes natures : des frontières d'ordre disciplinaires (disciplines centrales comme les maths, le français) ou périphériques (EPS, art musical, etc.), des frontières statutaires (agrégés, certifiés, 1e degré, etc.) ou de fonction (personnel d'éducation, médical, documentation, personnel IATOS, etc.). Ainsi, l'action en intermétiers du coordonnateur, pourtant nécessaire à la mise en place d'une école inclusive

est-elle « empêchée » (Clot, 2001). Elle est empêchée par des frontières de verre souvent perçues intuitivement par les acteurs qui les expriment en termes de manques : que ce soit manque de formation, d'expertise ou de temps. Ils traduisent leur sentiment d'impossibilité à agir tant la montagne à franchir est haute : c'est dans ce sens que, pour que l'inclusion puisse être effective et que la responsabilité de sa prise en charge ne soit pas imputée au seul personnel spécialisé, une transformation de l'école dans son ensemble est nécessaire. Cette transformation passe par des formations conjointes, en intermétiers, permettant d'envisager la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers collectivement, bien au-delà des actuels dispositifs compensatoires, dans une école accessible (Frangieh & Thomazet, 2016).

CONCLUSION

Ce travail a permis de cerner le processus de circulation de l'information et des échanges entre les acteurs d'un parcours scolaire soutenu par une ULIS, et de montrer que ceux-ci sont séquencés selon des fonctionnalités (le quotidien, les apprentissages, la socialisation, le soin) segmentées au fil d'une journée scolaire. Les circuits spécialisés croisent des circuits ordinaires, sans qu'il n'y ait véritablement d'interaction entre eux, laissant reposer sur l'élève leur mise en cohérence, laissant l'installation d'espaces ségrégatifs à l'intérieur même du parcours de scolarisation. De ce point de vue, il nous semble que la recherche partage avec la formation un enjeu majeur dans le débat, celui de rendre lisibles les territoires d'action, et d'accompagner les équipes dans la prise en compte des cohérences à développer : la recherche en apportant des outils et des modèles de lecture, la formation ou plutôt la co-formation, en accompagnant de manière transversale les équipes grâce aux artéfacts apportés par la recherche. L'accessibilité physique est de toute

En ce sens il est possible de parler de frontières de verre dans les situations d'intermétiers comme Lebeaume (2007) a pu en parler à propos de l'interdisciplinarité.

évidence en passe d'être réalisée : reste à mettre en œuvre la possibilité pour des jeunes très éloignés des attendus scolaires de pouvoir apprendre et vivre à l'école. De nombreuses solutions sont possibles par la construction collective de réponses prenant en compte à la fois les exigences normatives de l'école, les besoins des jeunes et les contraintes professionnelles des acteurs (Thomazet & Mérini, 2014) ■

BIBLIOGRAPHIE

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 46(?), 169-208.
- Champagnac, P., & Mérini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77 153-158.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil
- Frangieh, B., & Thomazet, S. (2016). Un outil pour former les équipes au travail collectif au service de l'école inclusive. *Trisomie 21*, 83, 15.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». In J. F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset-Bagnoud, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 49-60). Bruxelles De Boeck.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.