



Revue n°13 juin 2017
*Regards externes sur la
refondation de l'École*

Vers une école inclusive interactive

Céline ALLAIN,
Professeure agrégée d'EPS, Châteaubriant, (44)

«La différence est une richesse pour tous, (...), mais cela représente aussi des problèmes»¹. Et, les cours d'Education Physique et Sportive sont, à la fois, l'occasion pour les élèves de l'Unité Locale d'Inclusion Scolaire² (ULIS) d'être inclus à une classe de l'établissement scolaire, mais aussi, pour d'autres, parfois, les élèves avec un Plan d'Accompagnement Personnalisé³ (PAP), l'occasion d'un rendez-vous médical hebdomadaire à l'extérieur de l'école. Face à cette réalité de terrain paradoxale, à la diversité du public accueilli, qu'en est-il vraiment du «double objectif de scolarisation et de socialisation»⁴ que se fixe l'école? Que représente une école plus inclusive, pour les élèves et leurs familles, qu'ils soient dits «ordinaires» ou à besoins éducatifs particuliers? Quelles sont les solutions scolaires à privilégier pour proposer des réponses adaptées et bâtir une société avec tous et pour tous, qui repose sur le «vivre ensemble» ?

A partir de questionnaires et d'entretiens, un recueil de la parole des élèves et de leurs parents, et des Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) est réalisé. Puis, une analyse de leurs points de vue est menée au regard des exigences institutionnelles de la réforme. Enfin, ce dépassement permet de proposer des pistes possibles pour concevoir une approche interactive soucieuse de la réussite éducative de chacun.

1 Extrait de la Table ronde n°3 de la Conférence nationale sur le handicap du 19 mai 2016

2 Circulaire du 21 août 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

3 Loi de Refondation de l'école, juillet 2013 et Circulaire du 22 janvier 2015

4 Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015



Le recueil des données

Présentation

Cette étude se concentre sur la prise en compte de la diversité des besoins des élèves au regard de l'acquisition des compétences du socle commun. Le collège accueille des élèves avec des difficultés scolaires durables. Ces derniers présentent un ou plusieurs troubles des apprentissages, pour lesquels des aménagements et adaptations pédagogiques sont nécessaires. Ils sont généralement suivis par une AESH, afin qu'ils poursuivent leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle et ont un PAP. Le collège accueille également une ULIS, avec des élèves aux troubles des fonctions cognitives ou mentales, qui sont inclus ponctuellement en classe ordinaire plusieurs fois par semaine et systématiquement en EPS.

Précisions de l'étude et des méthodes utilisées

L'étude porte sur trois aspects : leurs perceptions, ensuite, leurs retours sur les dispositifs existants (ULIS et PAP) et les moyens locaux dégagés pour faciliter l'acquisition du socle commun, enfin, leurs idées d'amélioration pour une école plus inclusive. Autrement dit, il s'agit de dégager les éléments favorables ou facilitateurs d'une école favorisant une participation sociale de tous.

Ainsi, tous les élèves du cycle 4, leurs parents et les AESH sont interrogés à l'aide de questionnaires anonymes et distincts, selon leur groupe d'appartenance (élèves « ordinaires », parents d'élèves « ordinaires » et parents d'élèves à besoins particuliers, et AESH) ou par des entretiens en direct, pour le groupe « élèves à besoins particuliers » (ULIS et PAP) afin de faciliter la compréhension des questions et de saisir leurs retours avec plus de précision.

Des limites

Cette approche cherche à donner la parole aux élèves, à leurs parents et aux AESH. Il importe de souligner que cette démarche n'est en rien scientifique et repose sur un échantillon très restreint dans un contexte singulier.



Présentation catégorisée des résultats

D'une façon générale, à la lecture des réponses recueillies, la représentation de l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers, quel que soit le groupe d'appartenance des personnes interrogées, repose sur quatre idées centrales.

Un enjeu social commun

Toutes les réponses apportées convergent vers l'idée que l'inclusion représente d'abord un intérêt social majeur. L'ouverture de l'école à tous permet de « connaître l'autre différent de moi », « d'apprendre à me et/ou se connaître » et « d'apprendre à se respecter ». Les réponses de cette nature sont encore plus prédominantes quand le handicap touche directement la famille, soit par leur enfant ou un membre de la famille.

Ici, l'enjeu premier perçu est celui du respect et de la lutte contre les discriminations. L'accueil et l'accès de la diversité des élèves à l'école engageraient donc à former à la citoyenneté et au «vivre ensemble». La construction de soi, en tant qu'être social, s'effectue dans le rapport à l'autre.

Une logique interactive

En résonance avec l'axe précédent, le premier moyen pour le favoriser est la mise en place des interactions entre les élèves ordinaires et ceux à besoins particuliers. Deux modalités principales émergent de l'avis des élèves et de leurs parents. L'une est celle de groupes restreints de trois à quatre élèves. L'autre format est celui du « tutorat » ou « binôme » avec un référent-élève qui changerait d'une semaine à l'autre, par exemple, et qui apporterait son soutien à l'élève à besoins particuliers.

Ici, se perçoit bien l'importance pour les élèves et leurs parents, de créer et mettre en œuvre une stimulation relationnelle grâce à la coopération et la collaboration en allégeant la charge émotionnelle et permettant à chacun de s'exprimer. Cette altérité permet à chacun de comprendre, à la fois, son identité et sa différence.

Une inclusion aux modalités multiformes

L'inclusion repose, dans un second temps, sur le partage d'un programme et l'acquisition de compétences communes. Quelques ambiguïtés apparaissent quant aux moments ou aux temps plus favorables à une inclusion. D'un côté, les parents privilégient l'adaptation ou l'exclusion des élèves à besoins particuliers, dans les matières comme les mathématiques, l'histoire-géographie ou les langues, perçues comme moins favorables à l'inclusion. Celles plus porteuses sont, pour eux, l'EPS, les arts plastiques et l'éducation musicale. Ces avis sont partagés par tous les parents et les élèves eux-mêmes.

Cependant, les raisons de ces choix sont différentes, selon le groupe d'appartenance. Les réponses des parents d'élèves ordinaires sont portées sur leurs inquiétudes quant à l'incapacité des élèves à besoins particuliers à s'adapter au rythme d'apprentissage qu'exigent ces matières et qui donc risquent de ralentir dans les apprentissages de leur enfant. Dans ce cas, la vision d'inclusion est davantage celle de l'intégration. Alors que les parents d'élèves à besoins particuliers optent pour une « extraction » ponctuelle à l'extérieur du groupe-classe ordinaire, pour diminuer la pression des autres, tout en maintenant l'activité et la motivation de leur enfant dans les apprentissages scolaires et questionnent la « norme scolaire » proposée.

Ils sentent bien qu'inclure un élève à besoins particuliers demande aux enseignants de revoir et de réfléchir à des situations pédagogiques « non handicapantes » pour leur enfant. Les relations privilégiées avec l'enseignant spécialisé, responsable de l'ULIS ou l'AESH, dans les cas des PAP, sont alors des moments-clés pour que ces élèves conservent ou renforcent leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes dans les apprentissages visés.

Ces professionnels sont perçus par tous les parents et les élèves comme « une aide précieuse à la réussite quotidienne » de leur enfant. De plus, 40% des élèves ordinaires qui ont une AESH, dans leur classe, trouvent sa présence « très importante » car elle permet ponctuellement de les aider dans les acquisitions visées, grâce à des retours qui leur sont adressés personnellement ou lorsqu'elle le fait à l'élève à besoins particuliers. L'impact de son action d'accompagnement résonne dans toute la classe, et fait écho plus spécifiquement à d'autres élèves.

Les formes possibles d'inclusion sont donc multiples, allant de l'inclusion continue en classe ordinaire, vers, un accompagnement ponctuel et spécifique particulier tout en étant en classe ordinaire, à un regroupement spécialisé en classe ULIS.

L'importance du réseau

Les élèves à besoins particuliers se sentent plus à l'aise lorsqu'ils peuvent échanger avec leurs camarades sur leur handicap, leurs besoins et leurs réactions, sur un temps institué comme une heure de vie de classe avec le professeur principal et l'AESH ou l'enseignante spécialisée, en début d'année scolaire.

Les parents des élèves à besoins particuliers apprécient une rencontre spécifique avec le nouveau professeur principal de leur enfant et la concertation coordonnée autour de principes de fonctionnement pédagogique partagés par l'équipe pédagogique. Ils regrettent cependant que la vie scolaire soit peu impliquée dans cette démarche. Ils apprécieraient l'espace d'accueil dédié aux parents, intégré à l'établissement, la mise en place de réunions d'information sur le handicap de leur enfant pour rencontrer d'autres parents touchés par les mêmes difficultés de prise en charge, et le partage avec des professionnels de santé, notamment au premier degré. Par ailleurs, ils sont demandeurs d'une information spécifique dans le cadre du parcours Avenir⁵.

Aussi, la disponibilité des personnels (enseignants, membre de la vie scolaire, professionnels médico-sociaux...) pour se rencontrer et échanger, tant avec les élèves que les parents, est importante pour le lien de suivi et d'écoute.

⁵ Circulaire du 21 août 2015



Ces constats dans le prisme des enjeux de la réforme de la scolarité obligatoire

L'identification de trois axes fondateurs pour une inclusion interactive

Ces constats mis en regard des enjeux actuels de la Loi de Refondation de l'école, amènent l'identification de trois axes fondateurs d'une inclusion interactive. L'enjeu social sous-jacent à l'accueil de tous à l'école repose sur le principe d'éducabilité de tous est l'acquisition de langages et d'attitudes partagées. D'autre part les interactions entre élèves s'opérationnalisent par une liberté de choix d'actions et la réversibilité des rôles occupés. Enfin, le réseau de professionnels et d'adultes autour du jeune (ordinaire ou à besoins particuliers) permet la mise en place de plans inclinés pédagogiques. Ceux-ci sont possibles à condition que le principe d'éducabilité de tous soit le postulat de départ.

Axe 1 : L'acquisition des langages et d'attitudes communes

Le « vivre ensemble », c'est être reconnu comme partie intégrante du groupe : pouvoir y participer, apporter ses idées, les ajuster, dialoguer, écouter et agir. La construction à une participation active et éclairée, à une éducation citoyenne de tous, pour tous et par tous est soumise à la fois à l'acquisition de langages pour échanger et le développement d'attitudes communes partagées.

Il s'agit de faire acquérir des langages de formes diverses et variées pour réussir à exprimer sa pensée. Le socle commun en détermine quatre dans le domaine 1 intitulé « les langages pour penser et communiquer » : comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral, une langue étrangère, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. De plus, c'est le faire vivre dans une forme partagée par tous, autrement dit grâce à des attitudes reconnues telles que la maîtrise des émotions, l'empathie, la curiosité, l'effort et le respect des règles⁶. S'engager dans ces perspectives d'acquisition, c'est posé comme un principe de base celui de l'éducabilité de tous, c'est combattre les attitudes discriminatoires, c'est créer des communautés accueillantes.

Axe 2 : La liberté de choix, base de l'expression de tous

Offrir à chacun une place dans un groupe, c'est, à la fois, prendre en compte chaque individu et, en regard, le groupe. Permettre la rencontre, l'échange et l'acquisition de savoirs partagés, c'est susciter les élèves dans les apprentissages, par différentes voies d'accès aux connaissances tout en maintenant une vie collective par une prise de responsabilités dans les rôles occupés.

En premier lieu proposer des méthodes différentes d'apprentissage, c'est diversifier les opérations mentales à mener et développer les possibilités de compréhension du monde pour

⁶ VOLANT (C.), « Construire des connaissances en EPS », CRDP Bretagne, 2008

accéder à la connaissance⁷. Identifier ses propres fonctionnements permet de connaître ses capacités, ses limites et être capable de les réutiliser dans un autre champ d'expérience. Les capacités adaptatives sont recherchées. Chacun des procédés permet à l'élève d'apporter sa réponse personnelle quelles que soient ses potentialités du moment et le stade d'apprentissage dans lequel il se trouve.

En second lieu, la prise de responsabilités dans des rôles sociaux, sans les enfermer dans un rôle, est à la fois un moyen de développer les apprentissages et de participer à la vie démocratique du groupe. Ils « deviennent acteurs de leur devenir, transforment les relations avec autrui et participent activement à la construction de la société »⁸.

Ainsi, laisser une liberté de choix dans l'élaboration de réponses permet le choix de la réponse singulière en fonction de l'enjeu d'apprentissage défini. Cet espace de liberté offert encourage l'investissement dans les apprentissages et ouvre vers la réussite.

Axe 3: Le partage de «plans inclinés pédagogiques»⁹

De façon générale, le travail en équipe élargie stimule la réflexion pour élaborer collectivement des stratégies pédagogiques. Ces accès facilitateurs à la réussite ou plans inclinés pédagogiques sont à partager. Ces échanges entre les professionnels enseignants, AESH, de santé, les enseignants spécialisés et les parents sont l'occasion d'asseoir une cohérence d'ensemble, de continuité. Ces solutions constituent une réponse spécifique à une problématique particulière et peuvent trouver écho dans le groupe-classe ou dans un autre groupe ou un autre contexte. Ainsi, l'élève les rencontre dans de multiples contextes et lui permet d'accroître son développement.

Par ailleurs, chaque adulte qui entoure l'élève à besoins particuliers a une démarche « aidante » spécifique, qui elle-même peut trouver des points de résonance à partager avec les autres personnes qui l'accompagnent. C'est donc permettre à ce dernier, et aux autres élèves, de construire progressivement les éléments des compétences travaillées, de façons différentes. Cette accessibilité pédagogique renforce le sentiment de sécurité, indispensable pour s'impliquer dans les apprentissages.

Des formations catégorielles et inter-catégorielles entre professionnels de l'éducation nationale (spécialisés ou non), les professionnels du secteur médico-social et les parents, sont de véritables moments de rencontres et mettent l'accent sur le fonctionnement scolaire et les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages. L'idée est alors de regrouper les compétences pour assembler des réponses convergentes pour accompagner chaque élève vers une plus grande réussite éducative.

Cinq principes en interaction pour rendre compétents tous les élèves

Ce triptyque fondateur d'une inclusion scolaire interactive se décline en cinq principes¹⁰ pour sa mise en œuvre. Chacun d'eux peut être rapproché des cinq domaines du socle commun¹¹. Tout

7 ALLAIN (C.), « Former un élève stratège », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

8 EBERSOLD (S.), « Inclusion », *Former à accueillir les élèves en situation de handicap*, Recherche et formation, 2009

9 JOUIG, Conférence Nationale du Handicap, Paris, 16 mai 2016

10 MEIRIEU (P.) Langage et citoyenneté...dans les REP et ailleurs, article.

projet ou situation pour faire apprendre les valeurs d'une citoyenneté en actes s'imbrique dans la combinaison de ces cinq caractéristiques.

L'un des principes s'appuie sur l'organisation de situation porteuse d'un enjeu symbolique et mobilisateur. C'est inscrire l'élève dans une démarche de sens qui s'appuie sur son désir et son stade d'apprentissage pour le faire accéder à d'autres représentations communément partagées. Ces dernières touchent les invariants anthropologiques, les enjeux intellectuels. Ils se rapprochent du domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine ».

Un autre est le recours à la possibilité d'offrir une réponse personnelle où l'élève existe de façon singulière, comme « différence assumée »¹² et décidée par une liberté. C'est permettre aux élèves de découvrir leurs fonctionnements tant moteurs, méthodologiques, qu'au niveau des attitudes, et ce, dans une même expérience. Il se revendique « auteur de ses propres actes » (domaine 2 « les méthodes et les outils pour apprendre »).

Le troisième principe est celui où l'élève réfléchit et sélectionne un possible parmi plusieurs. Des choix lui sont offerts et il en sélectionne en fonction des interprétations qu'il fait de la situation et de son activité en lien avec les autres élèves du groupe. Cela repose sur le domaine 4 « Les systèmes naturels et les systèmes techniques ».

La quatrième caractéristique repose sur le dispositif d'apprentissage et les modalités posées qui induisent des « langages pour penser et communiquer » (domaine 1).

Le dernier est en relation avec le pouvoir d'estimer sa progression, de se situer dans son parcours de formation. Ici, l'évaluation est perçue comme positive et réaliste envers les élèves. Elle devient, à la fois, centrée sur les attendus et explicite pour les élèves. Elle s'inscrit dans « la formation de la personne et du citoyen » (domaine 3).

Ce système peut être appliqué à toute situation dans laquelle est immergé un élève, quels que soit ses besoins et ressources. Ce glissement de perspective, cette volonté d'une société inclusive qui lutte contre les discriminations invite à transformer les environnements afin de faire de l'école le lieu d'expériences singulières et communes à tous.

11 Proposition FPC 2015 « Accompagner l'élève dans son apprentissage par l'évaluation », Polynésie française

12 Op. cit MEIRIEU (P.)



Proposition illustrée en EPS

Cette approche systémique pour une inclusion scolaire interactive se retrouve à toutes les échelles d'intervention : celle de la classe, de la discipline et de l'établissement. Chaque élève se découvre complémentaire à tous les autres, dans la réalisation d'un projet commun porteur d'authenticité. Cette relation dynamique s'établit avec lui-même, son environnement et les autres.

Une illustration en classe d'EPS, lors d'une expérience motrice à visée esthétique et acrobatique

En cycle 4, une classe de 4^{ème} avec un élève à besoins particuliers suivi par une AESH, pendant la moitié du temps scolaire, le champ d'apprentissage 3 « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » est retenu au regard du projet de classe annuel basé sur deux attitudes la coopération et l'implication dans les apprentissages. Un âge où le groupe de pairs est important mais où également les clans et les discriminations se développent. De plus, le retrait ou le détachement face aux apprentissages scolaires s'affirme.

L'activité-support de cette séquence est l'acroport. Les enjeux d'apprentissage s'articulent autour de trois axes. Un axe lié à l'engagement dans une histoire collective que représente le projet de prestation collective, un second, moteur, relatif à l'acquisition d'un répertoire de pyramides renversées et enfin, un axe méthodologique sur la lecture de la motricité gymnique par l'usage d'outils numériques aidant aux repérages et à l'appréciation d'une prestation acrobatique enchaînée.

Après une première phase d'apprentissage, liée à la fois à des principes de méthodes quant aux relations à avoir entre les porteurs, les voltigeurs et les aides et des principes moteurs liés au renversement du voltigeur, et sous couvert de création de pyramides ; les élèves vivent une situation de vérification de leurs acquisitions au regard des attendus de fin de cycle 4. Par trois, ils doivent présenter un enchaînement de trois pyramides où chaque gymnaste est au moins une fois voltigeur en position renversée. Celle-ci est de trois niveaux possibles. Le premier niveau d'acquisition est un renversement type « placement de dos » et présente un alignement mains/épaules, bassin. Le second est un renversement en Appui Tendu Renversé maintenu, c'est-à-dire avec un alignement mains/épaules/bassin/chevilles. Et le troisième niveau est un renversement, comme l'alignement précédent et un passage dynamique sur les mains. Ces possibilités offrent l'occasion d'exprimer son plus haut niveau de réalisation en collaboration avec les autres élèves de son groupe.

La situation est en quatre phases. La première, ils créent leur enchaînement, la seconde, ils le présentent à un autre groupe qui les observe, les valide ou non et chronomètre la totalité de la prestation. Dans un troisième temps, ils échangent avec le groupe-juge pour améliorer leur prochaine prestation et repartent pour se ré-entraîner dans le compromis « difficulté de réalisation/temps global de réalisation ». Dans la quatrième phase, ils représentent leur nouvelle prestation avec un meilleur coefficient de performance et/ou d'amélioration du

chronomètre. Ce temps indicatif permet d'évaluer la méthode et ajuste le choix et la réalisation des pyramides.

L'expérience en petit effectif de trois élèves permet une participation effective de tous et une implication réelle dans les rôles à développer, tant lors de la prestation en tant que gymnaste que lors de la phase d'observation de l'autre groupe (un élève juge les pyramides, un autre contrôle le chronomètre et la continuité d'actions, un second assure la sécurité). Les échanges sont plus aisés et permettent une expression orale de tous. Les activités langagières sont développées autour des apprentissages poursuivis (expression orale en interaction et expression esthétique et acrobatique). Les aides apportées à l'élève « dys » sont de divers ordres. Elles sont liées principalement aux « méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2) gages d'un maintien dans les attitudes visées.

Pour celles liées aux rôles de gymnastes, des difficultés de hiérarchisation des rôles et de mise en mémoire ou de stockage de l'information peuvent apparaître : rôles et fonctions qui s'y rattachent, occupation de l'espace. L'espace est donc aménagé selon trois zones matérialisées au sol, représentant chacune le lieu de réalisation d'une pyramide. A l'intérieur de ceux-ci, trois lettres de couleurs sont matérialisées et indiquent l'emplacement de chacun des trois gymnastes et leur rôle (A = aide, V = voltigeur, P = porteur) chacun d'eux à un maillot de la même couleur. Ainsi, le circuit spatial est visible et les élèves savent où se situer et le rôle à occuper. La représentation de la totalité de l'enchaînement est favorisée et l'enchaînement facilité. Le répertoire de pyramides, co-construit depuis le début de la séquence, est enregistré sur une tablette numérique grâce à de courtes vidéos et des photos où les alignements attendus sont identifiés. Ces dernières sont également accessibles sur un grand panneau dans la salle de gymnastique. Ainsi, lors du passage aux rôles d'observateurs-juges, l'élève « dys » vérifie et valide par comparaison et visualisation des alignements, le respect des contraintes posées afin d'interpréter la prestation en concertation avec les autres élèves.

Ces aménagements améliorent l'implication, la participation à la vie collective du groupe, pour cet élève « dys » qui peut donc s'approprier à la fois les capacités indispensables à être gymnaste et vivre des situations inhabituelles et manuelles, être un spectateur-juge pour apporter son avis fondé sur la prestation observée.

Ces « plans inclinés pédagogiques » moteurs, méthodologiques et sociaux, sont mis en place pour un élève en particulier mais aident les autres qui peuvent être en difficulté. L'accompagnement au départ individuel devient bénéfique pour tous de façon ponctuelle. Cette plus-value méthodologique favorise une participation sociale de tous et de chacun à la vie de la classe. De plus, la liberté dans les choix de procéder, ou d'agir, dans ce cadre sécurisant, amène tous les élèves à développer leur esprit critique dans un contexte collectif et de rencontres. La situation est conçue à la mesure des ressources de chacun¹³.

13 BOUVARS (P.), « Permettre à tous de faire et d'apprendre en EPS », *Reliance* n°24, 2007



Conclusion

Une démarche éducative inclusive est une inscription de chaque élève – à besoins particuliers et ordinaire, au cœur d'une construction de médiations. Ces médiations le rattachent à lui-même, aux autres, à l'environnement. Elles « permettent un accompagnement dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté »¹⁴. Une école plus inclusive et plus exigeante combine des pratiques communes, des savoirs communs et des valeurs partagées. L'action éducative plaide alors pour « une émergence de l'acteur comme auteur de sa destinée »¹⁵. L'école devient alors, ce « lieu où on apprend à devenir soi-même, différent des autres mais toujours en appétit d'échanges avec l'Autre »¹⁶. Cette conduite de l'élève hors de lui-même pour percevoir qu'il se construit en interconnexion, avec l'aide des autres. C'est réduire « l'inquiétante étrangeté »¹⁷ et favoriser la rencontre. Des solutions restent à inventer mais elles se basent toutes sur l'aspect systémique des éléments et des personnes pour une prise en charge pertinente. Les synergies éducatives sont à privilégier, les modes de communication à diversifier et notamment les échanges en direct pour tisser des liens.

Ancrer l'établissement dans son territoire, c'est lui permettre de s'ouvrir aux structures et développer des modalités de coopération interinstitutionnelle nécessaires à une approche globale de l'élève, ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation cohérents.

14 MEIRIEU (P.), « Le pari de l'éducabilité », *Les cahiers dynamiques* n°43, 2009

15 DEVELAY (M.), « Donner du sens à l'école », Paris, ESF, 1996

16 JACQUART (A.), « L'éloge de la différence », 1999

17 FREUD (S.), « L'inquiétante étrangeté et autres essais », 1919