

Faire ensemble : une étude de cas autour de la relation enseignant/AESH/élève accompagné en didactique clinique

Richard Tévérini, Pablo Buznic-Bourgeacq, Marie-France Carnus

DANS **LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES** 2022/3 (N° 95), PAGES 159 À 173

ÉDITIONS **INSEI**

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366161045

DOI 10.3917/nresi.095.0159

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-3-page-159.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Faire ensemble : une étude de cas autour de la relation enseignant/AESH/élève accompagné en didactique clinique

Richard TÉVÉRINI

Doctorant au CIRNEF (EA7454)

Université de Caen Normandie

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ

MCF-HDR, Université de Caen Normandie

Marie-France CARNUS

Professeure

Université de Toulouse Jean Jaurès

Résumé : Au sein de l'école inclusive, définie ici comme un lieu hospitalier au sens du philosophe Jacques Derrida, les sujets didactiques tentent d'habiter des places symboliques, de *faire ensemble* dans l'instant de la rencontre et de créer du lien qui permettrait à chacun d'agir sur leurs actes et par leurs actes. Cet article vise à montrer, à partir du cadre théorique de la didactique clinique enrichi de la théorie psychanalytique du lien de Janine Puget, qu'au-delà de déterminants contextuels, psychiques individuels, des déterminants groupaux, résultants du lien entre les sujets, entrent également en jeu dans l'accueil et l'accompagnement d'un élève en situation de handicap.

Mots-clés : Didactique clinique - École inclusive - Faire ensemble - Hospitalité - Impossible à supporter - Sujet du lien.

Doing together: a case study around the link teacher/AESH/student with a disability in an approach in clinical didactics

Summary: Within the inclusive school, defined here as a hospitable place in the sense of the philosopher Jacques Derrida, the didactic subjects try to inhabit symbolic places, to do together in the moment of the meeting and to create a link that would allow everyone to act on their actions and by their actions. This article therefore aims to show, from the theoretical framework of clinical didactics embellished with Janine Puget's psychoanalytic theory of the link, that beyond contextual determinants, individual psychic, group determinants, resulting from the link between subjects, also come into play in the reception and accompaniment of a student with a disability.

Keywords: Clinical didactics - Doing together - Hospitality - Impossible to bear - Inclusive education - Subject of the bond.

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un changement et une remise en cause de la norme et de la manière de considérer les élèves à l'intérieur d'une société humaniste et égalitaire. Elle s'origine dans une vision qui affirme le principe d'éducabilité et le droit à l'éducation pour tous, sans discrimination d'aucune sorte. À la notion d'égalité, le concept d'inclusion y substitue la notion d'équité qui « *postule la nécessité d'actions compensatoires pour permettre à chacun d'avoir les mêmes chances, en fonction de ses potentialités* » (Ventoso Y Font et Fumey, 2016, p. 14).

En France, la démarche inclusive permet la scolarisation en classe ordinaire d'un nombre de plus en plus important d'Élèves en situation de handicap (ESH) grâce à la mise en place de dispositifs comme les Ulis¹ ou l'accompagnement humain qui est devenu une des réponses principales à l'inclusion des ESH.

Cependant, cette prescription massive d'AESH² peut, selon le rapport IGEN IGAS IGAENR 2018-055, « *être un palliatif recouvrant une incapacité ou un défaut d'implication à apporter une réponse éducative qui serait plus adéquate* » (p. 18). De même, pour Pelletier (2020), l'emploi du vocable d'inclusion, « *correspond parfois à des "pratiques inclusives" qui excluent davantage qu'elles n'incluent* » (p. 11).

Pour aborder la relation d'un enseignant, d'un AESH et d'un ESH, nous nous plaçons dans le cadre théorique de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013), c'est-à-dire par la prise en compte de l'influence de l'inconscient du sujet didactique sur sa prise de décision lors des situations d'enseignement-apprentissage. Nous le complétons avec la théorie psychanalytique du lien (Puget, 2020 ; Pichon-Rivière, 2004) et la prise en compte de processus inconscients au sein d'un groupe.

En complément des résultats qui montrent que l'accompagnement individuel par un AESH « *a des conséquences sur les actions en classe, sur les positionnements de chacun, et influe sur les représentations des enseignants et des AESH* » (Toullec-Théry, 2019, p. 32), que la difficulté à intégrer un ESH est liée à « *la plus ou moins grande capacité des enseignants à intégrer psychiquement le sentiment d'inquiétante étrangeté [...]* » (Ployé, 2018, p. 141) lié à la rencontre avec le handicap ou qu'il existe une distribution singulière des rôles didactiques lors d'un coenseignement (Prevel et Buznic-Bourgeacq, 2020), nous souhaitons montrer que des déterminants groupaux, résultants du lien entre les sujets et qui agissent en grande partie à leur insu, entrent également en jeu dans l'accompagnement d'un ESH.

L'ÉCOLE INCLUSIVE : HOSPITALITÉ ET ACCUEIL

Rencontrer l'élève dans sa singularité

Les différentes lois publiées depuis 2005 font de l'accueil en classe ordinaire des ESH un pari de la diversité en considérant chaque élève comme une personne singulière avec ses qualités et ses capacités mais aussi ses besoins et ses difficultés. Ainsi, l'action pédagogique et didactique cherche à étayer « *dans le sujet sa capacité à instituer sa propre norme vitale jusque dans la vie de la pensée* » (Cornu, 2009, p. 33).

1. Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

2. Accompagnant d'élève en situation de handicap.

Cependant, pour De Lajonquière « *on n'accueille pas des enfants plus ou moins embarrassés dans leur rapport aux autres, à l'Autre, dans l'espoir qu'ils puissent faire une expérience vitale en compagnie d'autres susceptible de les aider à surmonter précisément ces embarras. On "inclut" des autistes, des dyslexiques, des Asperger, etc.* » (2020, p. 33). À partir d'une vision médicale des élèves en situation de handicap (Noël, 2017), les enseignants ont le sentiment de perdre leur savoir-faire et se tournent de plus en plus vers une expertise extérieure. Pirone et Tissot (2020) signalent que, dans le champ scolaire, « *la question passe du comment accueillir ces enfants, les inclure, à comment gérer leurs difficultés, leur altérité* » (p. 113) ce qui peut faire perdre de vue la singularité de l'élève. « *Toute catégorisation fait écran à l'enfant réel et interdit le processus de personnalisation* » (Gardou, 2006, p. 35). Il est donc important de rencontrer l'enfant dans sa singularité faite de son histoire, de ses virtualités, de ses limites, de son projet « *avec ce qu'il montre ou qu'il cache, mais surtout ce qu'il porte sans le savoir* » (Ibid.). Réussir avec un ESH ce n'est pas le ramener à la norme mais lui permettre de déployer ses capacités à sa mesure.

Une convivance inclusive

Ainsi, « *celui qui ne correspond pas aux critères de la "norme" majoritaire s'apparente à un étranger accueilli dans un espace préexistant et prééquilibré* » (Habarurema, 2017, p. 5). Cette rencontre de l'enfant tel qu'il est dans sa singularité rapproche l'inclusion scolaire du concept d'hospitalité développé par les philosophes Jacques Derrida (1999) et Eirick Prairat (2018, 2021).

L'hospitalité renvoie à l'ouverture d'un espace mais aussi à la place que l'autre va occuper dans cet espace. « *Le fait d'ouvrir son espace à l'autre ne signifie pas que l'on est identique mais plutôt que l'on partage quelque chose ou que l'on va mettre quelque chose en commun. C'est cet échange qui permet de redéfinir les limites* » (Habarurema, 2017, p. 7). C'est une hospitalité inconditionnelle « *qui consiste à laisser venir le visiteur, l'arrivant inattendu sans lui demander de comptes* » (Ramond, 2015, p. 77). Elle suppose que celui qui arrive n'ait pas été invité. Il n'y a besoin d'aucun contrat pour que l'événement de l'accueil de l'autre soit possible. « *Mais c'est bien dans la seule mesure où l'on part de rien que l'évènement inventif ou poétique de l'hospitalité a quelque chance de se produire* » (Derrida, 1999, p. 112).

L'hospitalité suppose un travail de l'écoute et de la parole pour permettre l'accueil de l'autre et la relation. « *En revanche la peur (de l'autre, de l'incertitude d'une situation, ou de l'avenir à court terme) entrave ce passage d'une éthique individualiste à une éthique de l'hospitalité* » (Wallenhorst, 2020, p. 10). Pour Derrida, il y a hospitalité quand la rencontre change les protagonistes. C'est accepter l'incertitude et l'imposition de la présence de l'autre dans le monde du lien.

Cela revient à donner à l'élève, et à l'AESH, un pouvoir leur donnant prise sur la réalité de la classe. C'est leur offrir la possibilité d'habiter un lieu, espace d'initiative et de liberté. Corinne Pelluchon (2018, p. 149 cité par Prairat, 2018, p. 101) utilise la notion de convivance qui « *dépasse la simple coexistence. Elle traduit non seulement le désir mais aussi le plaisir qu'il y a à vivre ensemble, les uns avec les autres, et pas seulement les uns à côté des autres* ». Cela revient à voir la convivance comme un « *construire ensemble* » (White et al., 2019, p. 148). Si nous osions définir une

« *convivance inclusive* », celle-ci serait le désir et le plaisir de construire ensemble une place à chacun des sujets didactiques, une place qui leur permettrait d’agir sur leurs actes et par leurs actes³.

LE SUJET DU LIEN

La psychanalyste franco-argentine Janine Puget (2004, 2006, 2016, 2020) définit deux mondes superposés qui ont une structure différente l’un de l’autre. Ces deux mondes possèdent leur propre mécanisme de productions psychiques et de constitution subjective : le monde du *Un* (espace intrapsychique) et le monde du *Deux* (espace intersubjectif, du lien). Deux logiques différentes y dominent : l’une identitaire dans le monde du *Un* qui correspond à la conquête d’une identité chaque fois plus solide et qui suit les mouvements qui se produisent dans le groupe interne du sujet ; l’autre événementielle dans le monde du *Deux* dans laquelle « *chaque situation crée ses propres sujets* » (Puget, 2004, p. 183). Cette logique du *Deux* « *correspond à la constitution des liens entre deux ou plusieurs autres, pour laquelle l’altérité et l’étrangeté installent ce qui a trait aux vicissitudes des rencontres* » (Puget, 2016b, p. 38). Cela renvoie à la notion d’hospitalité développée plus haut.

Le monde du Un

Janine Puget définit le monde du *Un* par cette formule : « *c’est le fait d’être seul avec soi-même* » (2004, p. 183), c’est-à-dire seul avec ses assujettissements et son passé reconstruit. Le sujet y est un sujet de ses certitudes, de ses croyances issues de ses multiples assujettissements et de son aliénation au discours de l’Autre, à la reconstruction parcellaire de son histoire. Il n’est pas certain d’être celui qu’il prétend être ou ce que les autres prétendent qu’il est, mais il est obligé d’y croire pour devenir sujet, sujet de ses actes.

Le sujet y est donc un sujet « *parlé, représenté, placé, interpellé, recruté et son avènement consiste dans ce qu’il peut bien faire de cela* » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 40). En tant que sujet parlé, il est nécessairement divisé par l’altérité radicale qu’il incorpore. « *L’extériorité n’est pas en dehors de l’individu : l’autre est en lui* » (Chébaux, 1999, p. 84 cité par Buznic- Bourgeacq, 2021, p. 41). Le sujet s’aliène, s’assujettit, à des identifications qui peuvent venir court-circuiter le conscient. « *L’inconscient est bourré de tels désirs étrangers* », il « *déborde de désirs des autres* » (Fink, 2019, p. 28) : des parents, des grands-parents, des amis, de l’équipe pédagogique, des institutions que le sujet traverse. En effet, le discours des autres peut acquérir une existence indépendante à l’intérieur du sujet et venir influencer ses décisions : « *cela est appelé pour “lui”* » (Fink, 2019, p. 30). Le sujet se perd dans les représentations de lui-même que les autres lui renvoient, c’est-à-dire son image. Il est alors nécessaire d’aller investiguer le mouvement dialectique d’unification et de variation identitaire que Piera Aulagnier appelle l’auto-historisation. Le sujet y est appréhendé à partir de la responsabilité qu’il se donne dans certains actes, au sein de certaines institutions, qu’ils soient passés ou présents. La persistance de soi unifiée n’y est qu’une reconstruction.

3. Cela renvoie à la notion d’acte pouvoir développée dans le cadre de la sociopsychanalyse par Gérard Mendel.

Le déjà-là décisionnel

Un concept de la didactique clinique nous permet d'aller chercher cette persistance de soi du sujet didactique. Le *déjà-là* (Carnus, 2001) est à la fois un des trois temps de la méthodologie didactique clinique et un concept. Le *déjà-là décisionnel* du sujet didactique est le produit de son histoire personnelle et professionnelle. Il oriente « *de manière latente et constante les décisions de l'enseignant* » (Leal et Carnus, 2012, p. 142) mais aussi de l'AESH et de l'élève accompagné. Il se situe en amont de toute décision et se compose de trois filtres (Loizon, 2004) : le déjà-là expérientiel, le déjà-là conceptuel et le déjà-là intentionnel (Carnus, 2001).

Le déjà-là expérientiel renvoie aux expériences vécues dans le plaisir et la souffrance par le sujet pris dans le didactique à l'intérieur de toutes les institutions traversées. Le déjà-là conceptuel regroupe « *l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs faisant sens pour les sujets* » (Carnus et Pédèches, 2017, p. 96) Enfin, « *le déjà-là intentionnel figure une intention préexistante à la décision* » (Léal et Carnus, 2012, p. 142). Il renvoie à ce que le sujet souhaite enseigner ou apprendre et/ou à la façon dont il veut aider. Ces intentions, plus ou moins conscientisées, orientent et finalisent l'engagement du sujet.

Le monde du Deux

Pour Janine Puget, l'histoire familiale, le passé reconstitué, n'est plus le seul processus explicatif des actes d'un sujet puisque les rencontres, les événements du présent, construisent aussi de la subjectivité.

Le monde du Deux est défini comme « *le fait "d'être dans un devenir" avec un ou plusieurs autres* » (Puget, 2004, p. 183). C'est un monde dans lequel il faut construire « *sur des sables mouvants* » (*Ibid.*). Il est régi par la complexité, le principe d'incertitude et les effets de présence dus à l'altérité et à l'étrangeté irréductible de chacun des sujets constituant le lien. C'est un « *espace qui advient dans le devenir constant* » (Puget, 2004, p. 183). Il faut y inventer à tout moment une nouvelle manière de *faire ensemble*. Ainsi, les nouvelles configurations (couples, communautés, groupes...) sont aléatoires.

Cet espace du Deux provient « *d'un travail de liaison qui se réalise non par obligation mais parce que le problème l'impose. Même les règles s'établissent en fonction du problème à résoudre, tandis que pour l'œdipe et pour la masse il s'agira de la Loi déjà établie* » (Puget, 2003, p. 188).

Dans ce monde du Deux, ce qui se produit n'a pas de passé mais il peut *créer* un nouveau passé, celui de ce lien-là et non pas la reproduction d'un autre lien antérieur. Les rencontres qui constituent des liens entre deux et plusieurs autres répondent aux effets d'un pur présent (Puget, 2016b), au-delà des modèles identificatoires.

L'impossible à supporter

Un des effets de la présence de l'altérité de l'autre peut être décrit avec ce que nous appelons en didactique clinique *l'impossible à supporter*. C'est « *un outil conceptuel pour analyser les manifestations (en parole et / ou en acte) d'un sujet confronté à l'"épreuve" d'enseignement* » (Loizon, 2016, p. 65). L'impossible à supporter renvoie à ce que le sujet ne peut s'empêcher de faire, ce qui correspond souvent à un repli

dans le monde du Un. Quand il surgit, l'impossible à supporter et la peur de perdre le contrôle, de perdre la place qui est donnée symboliquement, peuvent entraîner un passage à l'acte que Montagne (2012) définit comme une conduite inattendue, une action physique d'un sujet qui cherche par là à rompre le cadre matériel ou relationnel qui l'entoure. On peut aussi voir se produire un *acting out* (Montagne, 2012) qui « est une montée sur la scène, c'est un appel à l'Autre, un appel à l'interprétation de l'Autre, de ce que le sujet ne voit pas de lui-même » (Ibid., p. 104). Cet impossible à supporter est donc un effet de la présence d'un ou de plus d'un autre.

En instituant des signifiants (enseignant, AESH, ESH), l'institution scolaire inscrit l'individu dans le symbolique, dans une place investie de désirs. Y est définie (est parlée) une place d'enseignant, une place d'AESH, une place d'élève, mais cette place potentielle que l'aliénation au langage permet, peut rester vide d'un sujet. C'est à partir de cette place symbolique que nous interrogerons la place habitée par chacun des sujets didactiques dans la réalité de la classe lors de la rencontre. Ainsi, à partir de ce cadre théorique, nous essaierons de questionner la répercussion de ce qui se joue dans les espaces psychiques du lien entre les trois sujets didactiques dans les rôles, les décisions et les actes produits dans la réalité de la classe.

LA MÉTHODOLOGIE DIDACTIQUE CLINIQUE

Le lien entre un enseignant, un AESH et un ESH peut être abordé, regardé, analysé à partir de la superposition de ces deux mondes. La rencontre, qui peut faire communauté, communauté inclusive hospitalière, s'appuie à la fois sur des repères identificatoires mais aussi sur l'effet de présence de chacun des sujets dans le présent de l'épreuve d'enseignement-apprentissage. Nous nous appuyons alors pour cela sur la méthodologie didactique clinique.

Une méthodologie en trois temps

La méthodologie didactique clinique met en avant l'intérêt de l'utilisation de la temporalité dans une étude au cas par cas (Terrisse, 2007). Elle part de l'hypothèse que le croisement entre des observations à un temps *t* avec des données issues des trois temps chronologiques (déjà-là, épreuve, après-coup) permettront une meilleure compréhension de l'acte d'enseigner, d'apprendre ou d'aider.

Ce qui s'est passé avant l'interaction effective (temps de l'observation) détermine en partie ce que nous observons au temps de l'épreuve et qui ne trouvera une explication que dans l'après-coup (Terrisse, 2007). Le recueil de la parole des sujets est un moment important de la recherche. « Dans ce processus, il s'agit de considérer que le discours d'un sujet qui parle de ce qu'il vit ne devient signifiant pour celui qui l'écoute qu'à travers les mots choisis par celui qui parle pour s'exprimer » (Montagne, 2011, p. 519). La première étape de la méthodologie didactique clinique est l'entretien de déjà-là. Il nous permet d'appréhender ce qui s'est passé avant à travers l'histoire personnelle des sujets. Le chercheur demande, à partir de questions ouvertes peu nombreuses permettant une parole libre, de raconter leur histoire personnelle et professionnelle. Le deuxième temps est celui de l'épreuve. C'est le temps où les sujets confrontent leur savoir à l'épreuve de la réalité de la classe, le temps des arrangements, des modifications, de l'investissement ou non par les sujets de leur place symbolique

au sein de l'institution. C'est le temps où les sujets ne peuvent s'empêcher de faire, laissant apparaître leur impossible à supporter. C'est le temps de l'incertitude du monde du Deux, celui du lien du *faire ensemble, des effets de présence*.

Le troisième acte de la méthodologie didactique clinique correspond aux entretiens d'après-coup qui « *ont pour fonction de revenir sur les séances enregistrées, pour connaître le point de vue de l'enseignant sur ce qu'a observé le chercheur* » (Terrisse, 2007, p. 4). Distant de plusieurs semaines du temps de l'épreuve, il est préparé à partir de ce que les sujets ont dit lors des entretiens de déjà-là et de ce que le chercheur a pu observer lors de l'épreuve par une analyse des enregistrements audio et vidéo effectués. Celui-ci cherche alors à préciser, révéler, éclaircir les raisons de certains actes ou paroles. Le sujet y reconstruit la situation d'enseignement-apprentissage selon son point de vue. L'après-coup, au sens freudien, permet au sujet de re-élaborer le passé, de lui conférer un sens nouveau, à la lumière du présent. « *Et, c'est seulement "après-coup" qu'un évènement passé devient en réalité évènement* » (Boutang, 1997, cité par Blanchard-Laville, 2001, p. 23).

Notre étude de cas

Pour cette étude, nous avons observé trois sujets didactiques au sein d'une école primaire rurale du sud toulousain : Luc, professeur des écoles, Olga, AESH et Matt, élève de CM2 qu'accompagne Olga.

Les entretiens de déjà-là se sont déroulés dans une salle de classe de l'école, après la fin des cours. Pour l'entretien de l'élève, la maman de Matt a tenu à être présente. Si elle a respecté le plus possible le silence, elle est intervenue parfois pour apporter sa vision par rapport à une question posée par le chercheur à l'élève. Parfois, le chercheur lui a posé directement des questions afin d'avoir des précisions. Les données de l'épreuve ont été prélevées lors d'une séance en histoire qui portait sur le pouvoir absolu à partir d'une fiche de travail comportant deux textes, un tableau de Louis XIV et d'une carte historique ; chacun des documents étaient accompagnés de une à trois questions fermées. Les interactions langagières mais aussi des données proxémiques ont retenu l'attention du chercheur. Le nombre de déplacements effectués par Luc auprès des élèves dans un souci d'étayage a été calculé pour chacun des élèves ainsi que leur prise de parole pour solliciter ou répondre à une question de l'enseignant.

L'entretien d'après-coup n'a pu être réalisé qu'avec Olga, en distanciel, en raison du contexte épidémique dans lequel s'effectuait la fin de l'année scolaire et avec Matt à partir d'un questionnaire auquel il a répondu avec l'aide de sa mère. L'absence de l'entretien d'après coup de Luc, malgré les nombreuses sollicitations du chercheur, constitue une limite importante à ce travail qui nous a conduit à nous centrer sur les autres entretiens d'après-coup⁴.

Les paroles de chacun des sujets sont étudiées pour ce qu'elles disent et ce qu'elles taisent. La façon de dire (la hauteur de la voix, les silences, le changement de ton...) sont aussi pris en compte dans l'analyse des dires de chacun des sujets.

4. Les limites liées à cette absence nous ont conduit à envisager un nouveau dispositif méthodologique dans une nouvelle recherche (Tévérini, 2022) intégrant un travail de l'après-coup beaucoup plus dense.

RÉSULTATS

Le déjà-là des sujets

Luc : « dans une classe ordinaire c'est impossible à prendre en charge sans adulte supplémentaire »

Luc est un enseignant de 40 ans, qui a neuf ans d'expérience dans l'enseignement. Toutefois, il n'est en charge d'une classe comme titulaire que depuis deux ans.

Il est dans une ambivalence permanente entre certitude et incertitude, entre désir et souffrance, entre inhibition et excitation. La seule certitude qu'il semble avoir est celle de mettre en œuvre la pédagogie institutionnelle au sein de la classe. Pour lui l'enseignant doit s'effacer, n'être qu'une ressource parmi les autres et, ainsi, faire en sorte que les élèves arrivent à se passer de lui, qu'ils soient capables « *de trouver les ressources pour apprendre, qui dépendent pas d'un adulte et de sa disponibilité, du fait qu'il soit sympa, compétent, tu vois, pas en pré-burnout* », qu'ils puissent progresser « *même les années où leur prof de maths est un sale con ou leur prof de maths peut pas les piffrer* ». Par ce positionnement il pense favoriser l'inclusion et la progression de tous les élèves ainsi que leur investissement dans les apprentissages. Ainsi, son désir de réussir au sein de la pédagogie institutionnelle oriente toutes ses conceptions et ses intentions didactiques, même si la confrontation à la réalité de l'interaction lui apporte de la souffrance, souffrance liée à son impossibilité à mettre en œuvre cette pédagogie dans toutes les disciplines mais aussi en lien avec les échecs de son application dans la classe, notamment du point de vue des débordements des élèves. Il ne conçoit pas la prise en charge d'un ESH en classe ordinaire sans la présence d'un adulte supplémentaire : « *on en revient à ce truc là que, dans une classe ordinaire, heu, enfin, dans une classe ordinaire c'est impossible à prendre en charge sans adulte supplémentaire* » (entretien de déjà-là de Luc). Dans le cas de Matt, l'adulte supplémentaire a permis de décharger l'enseignant de sa présence à ses côtés car ce que fait le plus l'AESH « *c'est, pour moi, ce qui est très difficile à faire pour moi, c'est se poser à côté des élèves les les, voilà, les, les, canaliser vers la tâche scolaire alors que c'est douloureux, alors qu'il faut activer des choses qu'ils essayent d'éviter d'activer depuis des années* ». S'il lui a construit un apprentissage de la lecture intensif et si celui-ci a réussi, c'est parce qu'Olga était dans la classe pour prendre à part Matt et le faire lire, pour réfréner « *ses comportements d'évitement des tâches scolaires* » et pour atténuer sa souffrance liée à ses échecs scolaires. Dans cette souffrance, Luc se compare à Matt : « *C'est ce que moi j'ai vécu à la fac de, tu vois. Le moment où en fait heu ce que tu sais faire ne suffit plus et tu peux plus, tu peux pas passer au truc suivant.* »

Dans sa relation avec l'AESH, Luc reconnaît qu'il n'y a aucune consultation en amont de l'activité parce qu'il n'a « *pas trop de temps ni d'énergie pour lui dire à l'avance ce qu'on va faire et tout ça* ». Cette absence de concertation préalable aux activités s'explique aussi par le fait que Luc ne veut pas être dans un rapport hiérarchique avec elle.

Olga : « quand même servir un peu plus à quelque chose »

Olga est une AESH de 61 ans, titulaire d'une licence de droit, et qui a deux années d'ancienneté dans le métier d'accompagnant. Elle a toujours suivi Matt à mi-temps durant ces deux années. En corollaire à son désir d'aider, Olga nous parle de la souffrance qu'elle

éprouve dans cet accompagnement : « *Tu te sens complètement inutile, complètement heu tu cherches à aider cet enfant et tu arrives pas t'arrives à rien hein et ça c'est quand même pénible.* » Certaines séances de Matt ont été « *horrible[s] parfois* », « *dur[es]* » tellement dures que « *ces heures-là avec Matt, je les redoutais* ». Cependant, elle a l'intention d'essayer d'impliquer Matt dans ses apprentissages et d'essayer de lui donner le plaisir lié à la réussite des activités. Le faire réussir lui permettra à « *quand même servir un peu plus à quelque chose* ». D'autant plus, qu'elle a le sentiment, dans cette classe, de ne servir qu'à éviter les débordements des « *enfants en difficulté pour que l'enseignant puisse travailler avec les autres* ».

Ce besoin de reconnaissance se retrouve aussi dans sa demande à être plus accompagnée, et donc plus impliquée, dans l'aide qu'elle apporte à Matt. Ce mal-être, une manière d'être trop peu, rencontre le mal-être de Matt, symptôme de ses souffrances passées.

Olga est en manque de repères identitaires dans la place institutionnelle d'AESH au sein de cette classe, liée à la pédagogie institutionnelle qu'elle juge difficile, à un fonctionnement de l'école qui a changé, à un emploi pour lequel elle n'a pas été formée. « *Quand je suis arrivée je savais que ça avait changé mais pas à ce point-là.* » Elle se confronte à un écart important entre ce qu'elle connaissait et ce qu'elle y a trouvé notamment par rapport à la discipline, à la façon d'enseigner, à la relation enseignant-élèves, « *des choses tellement étonnantes* » pour elle. Ainsi, elle a du mal à comprendre le tutoiement et le *quoi de neuf* qu'elle appelle un « *bavardage avec les enfants* ». Son ressenti dans son rôle d'accompagnant est certainement très éloigné du fantasme du bon aidant.

Matt : « quand j'arrive plus à travailler, qu'il me force un peu »

Matt a souffert dans le début de sa scolarité de ses difficultés à apprendre et de l'image que lui renvoyaient les enseignants et ses pairs. Matt nous raconte que cela lui a fait mal « *d'aller au fond de la classe pour prendre une BD et de pas apprendre comme les autres* ». Cette souffrance lui a fait perdre l'intérêt pour l'école. Il n'y voit plus d'objectifs en termes d'apprentissages ce qui le pousse à demander, à Luc et surtout à Olga, d'être « *forcé* » à travailler : « *Eh ben, Olga me force à travailler. Ben, elle me force pas, elle me dit : tu fais ça et voilà. Parce que quand elle est pas là, j'arrive pas trop à travailler [...]* »

Matt semble donc dans l'impossibilité de prendre une place d'élève seul sans l'aide et le soutien d'un adulte. Il n'arrive pas à intégrer la place symbolique d'élève et cela lui fait refuser la tâche parce qu'il pense que « *c'est difficile et j'ai pas envie de le faire* » ce que confirme Olga : « *[...] pour éviter le travail quand il veut pas travailler il se débrouille puis alors il est vraiment heu assez doué dans ce il va faire tout tomber, il va faire du bruit, il va se mettre à rire, il va provoquer tout ce qu'il peut pour qu'on ne se mette pas au travail* ». Pas envie de souffrir de l'échec, pas envie de montrer son incompétence mais grand bonheur d'avoir réussi à apprendre à lire.

L'épreuve : Olga et la recherche du lien

La situation observée s'insère dans la tradition qui fait de l'histoire enseignée une discipline qui permettrait d'appréhender directement le réel du passé à travers le

discours de l'enseignant ou dans les documents utilisés en classe (Tutiaux-Guillon, 2016).

Nous étudions dans cette étude de cas, un extrait de séance de presque trois minutes qui nous semble significatif du désir d'Olga de créer un lien ; en cela il devient pour nous un incident critique didactique⁵ (Loquet *et al.*, 2002) parce qu'il met en jeu des enjeux inconscients et parce qu'il apparait comme un moment éclairant sur nos préoccupations de recherche.

Cet extrait concerne l'étude du document 4 : la représentation d'un tableau montrant Louis XIV entouré de ses ministres et des courtisans lors d'un conseil. C'est un moment de mise en commun collective après une phase de recherche individuelle pendant laquelle Luc est venu étayer auprès de chacun des élèves, sauf de la dyade Olga/Matt, rôle qu'il associe à la pédagogie institutionnelle. Ainsi Luc consacre 10 minutes 34 secondes (sur les 65 minutes de la séance) de temps de régulation individuelle pour 43 interventions auprès de tous les élèves sauf Matt. De son côté, Olga s'est tenue au *chevet* de Matt, dans un positionnement qu'elle adopte systématiquement dans son accompagnement en accord avec l'enseignant. Elle a insisté sur la lecture des documents, les faisant déchiffrer par Matt, et a essayé de lui faire répondre aux questions. Elle a également essayé de le garder dans l'avancée du temps de la classe en faisant parfois l'impasse sur certaines questions.

Durant ces trois minutes, Olga va tenter de faire participer Matt à cette situation collective, de le valoriser. Ainsi, une première fois (30 minutes 12 secondes), Olga lui dit : « *Tu as écrit quelque chose d'intéressant toi. [...] Je trouve que tu as raison. Tu peux lever le doigt hein / c'est une bonne idée que tu as eu / c'est une très bonne réponse / tu peux lever le doigt.* » Vingt secondes plus tard, elle le relance mais Matt lui répond « *J'ai pas envie.* » Olga est alors déçue : « *Tu veux pas lever le doigt ? C'est dommage parce qu'elle est bien ta réponse.* » Mais Matt ne veut pas se saisir de ce désir d'Olga de le mettre en avant : « *C'est pas grave.* » Alors, quinze secondes plus tard, Olga prend une parole publique en coupant la parole à Luc : « *Matt a eu une autre réponse qui est bonne aussi. Il montre le pouvoir du roi, il a marqué.* » Luc se saisit de cette réponse : « *Oui ce tableau montre le pouvoir du roi. Tu as tout fait raison Matt.* » Un autre élève interpelle alors l'enseignant mais en regardant Matt et Olga : « *C'est quoi la phrase de Matt ?* » Si Luc ne relève pas la remarque, Matt va répondre à cette question : « *il montre le pouvoir du roi* ». Ce qu'il ne s'est pas autorisé avec le grand groupe, il l'a fait pour un de ses pairs avec qui il entretient un lien de connivence.

DISCUSSION : LE LIEN ENTRE LES SUJETS

Lors de l'épreuve, Olga insiste et pousse Matt à participer au collectif. Elle cherche certainement à lui montrer qu'il possède une valeur scolaire. Elle essaie de l'instituer dans une place d'élève, d'apprenant mais Matt résiste. Sa représentation de lui-

5. « *L'incident critique didactique grossit des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne "normalement". Il permet de saisir en condensé le fonctionnement ordinaire et extraordinaire des institutions* » (Loquet *et al.*, 2002, p. 100).

même en tant qu'élève est trop détériorée. Cela fait écho au désir de Matt d'être intégré dans le groupe classe « *pour être comme les autres et avec les autres* ». Mais il a du mal à habiter une place dans la classe : « *pour cela il faudrait qu'elle existe* » (entretien d'après-coup d'Olga). Souvent, dans les autres matières, il n'est pas didactiquement intégré au groupe classe. « *Matt ne fait pas toujours ou pas souvent le même travail que les autres.* » Il participe peu à la vie de la classe. Matt « *se sent donc "à part" s'autorise à faire ou à ne pas faire en fonction de ses envies* » (entretien d'après-coup d'Olga).

Olga voudrait que Matt arrive à prendre une parole publique, qu'il existe en tant qu'apprenant dans cette classe pour que, de son côté, certainement, son accompagnement ait du sens. Ce désir non-satisfait semble l'irriter. Le ton de sa voix change. Elle est dans le registre de l'agacement. Cette frustration la poussera à un passage à l'acte quand elle se donnera, contre l'avis de Matt (« *c'est pas grave* »), sa réponse. Olga est face à un impossible à supporter qui la fait déborder de son rôle et prendre une parole publique en interrompant l'enseignant. Dans son entretien d'après-coup, elle justifie cette prise de parole par le fait d'accorder de « *l'importance à sa [celle de Matt] participation au groupe classe* ». Si elle l'a fait, alors qu'elle n'aurait pas dû le faire « *dans l'idéal* », c'est aussi parce que la parole n'est pas donnée régulièrement à Matt quand il lève le doigt.

Dans la séance observée, il y a des réussites, des réponses plutôt pertinentes de Matt, et Olga « *aimerai[t] qu'il s'en saisisse* ». Mais elle n'y arrive pas. Elle oscille entre déception et bienveillance. « *Ma position très proche de lui permet qu'un adulte au moins entende ces bonnes réponses – en revanche le groupe classe – comprenant l'enseignant – ne les entend pas. C'est dommage* ». Matt n'est donc pas audible, reconnu dans le groupe classe, comme un élève qui peut faire avancer le temps didactique. Seul l'AESH sait de quoi il peut être capable dans certaines activités. Or, la difficulté d'écouter, c'est-à-dire faire avec la différence de l'autre peut se rencontrer dans un certain désintérêt pour ce qui est dit, dans une certaine surdité, dans une opinion négative, voire méprisante, vis-à-vis de ce que dit l'autre (Puget, 2015).

Olga s'est donc faite le porte-voix de l'angoisse de Matt, celle d'être invisible. Enriqué Pichon-Rivière (2004) définit le rôle de porte-voix ainsi : « *le porte-voix d'un groupe est le membre de ce groupe qui, à un moment donné, "dénonce" ce qui se passe dans le groupe, les fantasmes qui animent celui-ci, les anxiétés et les besoins de l'ensemble du groupe* » (Pichon-Rivière, 2004, p. 34). Il prend la parole pour tous les membres du groupe. Il est celui qui amplifie et qui est le messenger de quelque chose. Ce quelque chose est « *le signe d'un processus du groupe qui, jusqu'à ce moment, est demeuré latent ou implicite, comme dissimulé, au sein de l'ensemble groupe* » (Ibid., p. 112). Mais le porte-voix n'a pas conscience de rapporter quelque chose qui a à voir avec le groupe. Au contraire, « *il vit ce qu'il énonce ou fait comme lui étant propre* » (Ibid.). En lui s'emboîtent ce que Pichon-Rivière (2004) appelle la *verticalité* (ce qui se rapporte à l'histoire personnelle du sujet) et l'*horizontalité* (processus qui s'accomplit dans l'ici et maintenant de l'ensemble des membres). Ainsi Olga est le porte-voix du groupe quand elle interrompt l'enseignant pour donner la réponse de Matt, réponse qu'il n'ose lui-même donner malgré la certitude que celle-ci soit correcte. Elle désire ne plus le laisser invisible (et ne plus être invisible elle-même?)

C'est ce que ressent, souhaite, Matt qui voudrait prendre plus souvent la parole, être interrogé par Luc, « *pour voir si j'ai la bonne réponse* » et parce que, se voir valorisé par l'enseignant grâce à sa réponse le rend « *content* ». De même, Olga voudrait être transparente pour que Luc puisse venir au chevet de Matt qui est en demande mais en même temps elle souhaiterait être plus guidée pour être plus présente. « *J'ai même demandé à Luc s'il n'était pas gêné par ma présence auprès de Matt et de faire comme si je n'étais pas là.* » Les anxiétés d'Olga rejoignent celles de Matt, dans le présent de cette rencontre lors de cette situation en histoire ; c'est dans ce lien-là, dans ce présent-là, qu'Olga se fait le porte-voix de la peur d'invisibilité, d'inutilité : « *servir au moins à quelque chose* ».

Si Luc valide la réponse donnée par Olga comme si elle venait de Matt, il ne s'en saisit pas pour faire le lien avec l'élève et lui demander de développer et de justifier sa réponse. Il semble même un peu la minimiser : « *après c'est le peintre qui choisit de le représenter comme ça* ». Finalement, il revient à l'explication qu'il développait juste avant l'intervention d'Olga : « *et autour de lui on voit tout le monde tourné vers lui* ». Luc ne s'est pas saisi de cette rencontre entre les sujets et le savoir pour conférer à Matt une place d'apprenant. Une rencontre manquée. Les projecteurs se sont éteints, les sujets sont retournés dans l'ombre alors qu'ils restent allumés pour deux élèves en réussite qui monopolisent presque pour moitié la parole publique (35 prises de parole sur 78) essentiellement pour répondre aux questions de l'enseignant concernant les connaissances visées dans les documents et donc faire avancer le temps didactique.

CONCLUSION

Les trois sujets de cette étude nous donnent à voir leur errance à la recherche d'une place qu'ils pourraient habiter au bénéfice du collectif. Aucun n'arrive à habiter cette place, celle que l'autre lui aurait permis d'occuper, parce que l'autre ne crée pas un tel espace dans la réalité de la classe et de la rencontre entre ces trois sujets. Chacun habite la place qu'il pense être la sienne, mais aucun n'arrive à habiter un espace commun dans lequel le collectif permettrait à Matt d'apprendre puisque dans son questionnaire d'après coup Matt nous dit qu'il « *ne se souvien[t] pas trop du cours* ». La rencontre entre les sujets n'a pas lieu, la différence radicale de leur altérité les laissant transparents les uns aux autres. Il n'y a pas hospitalité mais fabrication de frontières, frontières qu'Olga, dans un passage à l'acte lié à un impossible à supporter, a essayé de transgresser sans y arriver.

Durant toute la séance, aucun lien ne réunit Luc, Olga et Matt autour du savoir historique en jeu. Luc passe à côté de la dyade sans s'arrêter. Il ne cherche pas à savoir comment Matt investit la tâche et comment Olga l'aide. Il n'arrive pas à la fin de la séance à dire ce que Matt a appris. « *J'ai pas j'ai pas vu le travail de Matt [...] à part dans les restitutions à l'oral, il a pas [silence].* » Luc maintient ce qui se joue et se fabrique en termes de connaissances dans le système didactique auxiliaire (Toullec-Théry et Nédelec-Trohel, 2010) étanche aux connaissances produites dans le système didactique principal, comme s'il ne pouvait y avoir qu'un seul sens pour la circulation du savoir : du principal vers l'auxiliaire. Comme le souligne ces deux

chercheuses, « [...] le professeur n'envisage pas qu'une grande part de ses pratiques "ordinaires" puisse se révéler pertinente avec cet élève » (2010, p. 133). La présence de l'AESH modifie les gestes professionnels de Luc qui n'est plus une ressource pour Matt, ce qui oblige Olga à l'être même si « *étant donné que je n'ai pas de consignes si tu veux, je fais un peu comme je veux mais en me disant toujours est-ce que je fais bien est-ce que je fais mal. Je sais pas trop* ».

Ainsi, il existe, lors de cette séance, une rencontre qui ne fait pas lien, qui ne produit pas un faire ensemble. Des tensions naissent alors. « *Les hommes se voient dans la mesure où ils se parlent* » (Faes, 2013, p. 19). Matt se tait malgré l'insistance d'Olga pour le faire exister. « *Ce n'est pas grave* » lui dit-il, comme le symptôme de ses premières années de scolarisation pendant lesquelles sa maîtresse « *l'avait pris en grippe et savait que lui dire qu'il était nul.* » (intervention de la maman de Matt lors de l'entretien de déjà-là). Et pourtant, Matt souhaiterait ne plus être invisible aux yeux de Luc qui « *n'a pas le temps* » mais aussi aux yeux de ses camarades. Pour Olga, rendre Matt visible au maître et à ses pairs, devient ce qu'elle pense être sa mission principale auprès de cet élève. L'invisibilité de Matt est pour elle une réalité traumatisante qui la fait passer à l'acte, à prendre la parole à la place de l'élève pour que cette parole soit entendue. Comme le dit Pichon-Rivière (2004), le porte-voix est à la fois le messenger des enjeux inconscients du groupe mais aussi de ceux du sujet. À travers ce passage à l'acte, Olga exprime également son envie d'exister dans ce groupe. Mais « *est-il possible, par une parole, par un discours, par un récit de rendre visible l'invisible [...]* » (Faes, 2013, p. 8) Olga a tenté de créer un lien, de relier enseignant et élève dans le présent de la classe, de faire ensemble. L'AESH et l'ESH se rapprochent alors de la figure du dés-existant (Puget, 2020). Les sujets dés-existants « *deviennent invisibles en perdant une appartenance de droit et en conservant une appartenance de fait* » (*Ibid.*, p. 128). Ils deviennent des errants. « *Les expulsés dés-existants devront découvrir des stratégies créatives pour transformer un état de non-appartenance, d'exclusion, en de nouvelles formes d'habiter, afin de convertir une appartenance de fait en une appartenance de droit* » (*Ibid.*, p. 129).

Ainsi, nos résultats rejoignent ceux d'Alexandre Ployé (2018) pour qui l'enseignant, dans un mécanisme de défense face à l'altérité, peut « *expulser du champ pédagogique l'élève handicapé perçu comme persécuteur (on le refuse en classe ou bien on le cantonne à des tâches secondes) ou encore l'invisibiliser (les élèves ne sont plus regardés, quoique présents)* » (Ployé, 2018, p. 142). Nous pensons cependant que ce n'est pas seulement l'altérité, la différence radicale, de l'élève accompagné qui impose l'invisibilisation de l'élève – ce qui correspond dans notre modèle théorique au monde du Un – mais aussi le lien qui existe entre ces trois sujets – le faire ensemble dans le monde du Deux et les effets de présence. Nous nous proposons de continuer à explorer cette voie.

Références

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet: Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champ social éditions.

- Carnus, M.-F., et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F., et Pédèches, P. (2017). Le rapport au savoir de l'enseignant à l'épreuve du rapport au savoir de l'apprenant. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 93-108). De Boeck Supérieur.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. <<https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>>
- de Lajonquière, L. (2020). Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire. *Psychologie clinique*, 50, 25-35. <<https://doi.org/10.1051/psyc/202050025>>
- Derrida, J., et Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.
- Faes, H. (2013). *L'invisibilité sociale. Approches critiques et anthropologiques*. L'Harmattan.
- Feuilladiou, S., Gombert, A., et Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. *Recherches en éducation*.
- Fink, B. (2019). *Le sujet lacanien : Entre langage et jouissance* (É. Pelletier, Trad.). Presses universitaires de Rennes.
- Gardou, C. (2006a). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98. Cairn.info. <<https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>>
- Gardou, C. (2006b). Normativité et échec. *Reliance*, 22(4), 35-36. <<https://doi.org/10.3917/reli.022.0035>>
- Habarurema, J. (2017). L'hospitalité à l'école, une utopie ? Le cas de l'accueil des enfants sourds dans les écoles dites « ordinaires ». *educatio*, 6, 1-15.
- Léal, Y., et Combis-Carnus, M. F. (2012). Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à l'école élémentaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50, 139-152.
- Loquet, M., Garnier, A., et Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : Enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 99-109. <<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2918>>
- Loizon, D. (2016). *Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation* (Doctoral dissertation, Université Toulouse Jean Jaurès).
- Montagne, Y.F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 507-541. <<https://doi.org/10.7202/1014756ar>>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : Du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education*, 52(1), 53-70. <<https://doi.org/10.7202/1040804ar>>
- Pichon-Rivière, E. (2004). *Le processus groupal*. Éres.
- Pirone, I., et Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ? *Psychologie clinique*, 50, 107-116. <<https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>>
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : Analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 23-36.

- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 137-146. <<https://doi.org/10.4000/ries.6618>>
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, 5, 91-107. <<https://doi.org/10.7202/1052445ar>>
- Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : Ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Éthique en éducation et en formation : Les Dossiers du GREE*, 10, 14-26. <<https://doi.org/10.7202/1076817ar>>
- Prevel, S., et Buznic-Bourgeacq, P. (2020). Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 139-159.
- Puget, J. (2003). À partir du lien fraternel : Obligation ou solidarité. *Le Divan familial*, 10(1), 181-192. <<https://doi.org/10.3917/difa.010.0181>>
- Puget, J. (2004). Penser la subjectivité sociale. *Psychothérapies*, 24(4), 183-188.
- Puget, J. (2005). Dialogue d'un certain genre avec René Kaës à propos du lien. *Le Divan familial*, 15(2), 59-71. <<https://doi.org/10.3917/difa.015.0059>>
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46(1), 31-40. <<https://doi.org/10.3917/rppg.046.0031>>
- Puget, J. (2008). Le sujet du monde, le monde du sujet : Ce qui s'impose. *Revue française de psychanalyse*, 72(3), 815-825. <<https://doi.org/10.3917/rfp.723.0815>>
- Puget, J. (2014). Le faire ensemble et avec soi-même. Deux contextes superposés. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 64(3), 67-77. <<https://doi.org/10.3917/rppg.064.0067>>
- Puget, J. (2016a). Comment penser après Freud le lien social ? *Recherches en psychanalyse*, 21(1), 109a-116a. <<https://doi.org/10.3917/rep1.021.0109a>>
- Puget, J. (2016b). Comment penser le social et le politique dans la clinique. *Connexions*, 106(2), 37-48. <<https://doi.org/10.3917/cnx.106.0037>>
- Puget, J. (2020). *Faire avec l'incertitude : Investir le présent du sujet* (B. De Carlo et A. Konicheckis, Trad.).
- Ramond, C. (2015). *Le vocabulaire de Jacques Derrida*.
- Terrisse, A. (2007). *Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*. <http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Andre_TERRISSE_292.pdf>
- Toullec-Théry, M., et Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion : Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche & formation*, 64, 123-138. <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>>
- Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : Un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 85(1), 19-36. Cairn.info. <<https://doi.org/10.3917/nresi.085.0019>>
- Ventoso Y Font, A., et Fumey J. (2016). *Comprendre l'inclusion*. Canopé, Éclairer.
- Wallenhorst, N. (2020). Éducation au désaccord et apprentissage de l'hospitalité. Analyse d'un dispositif pédagogique d'expression du désaccord. In A. Wagener et L. Nicolas (dir.), *La valeur du désaccord* (pp. 1-12). Éditions de la Sorbonne.
- White, B., Massana, M., et Larouche-LeBlanc, S. (2019). Le vivre-ensemble comme dispositif pluraliste. *Periferia*, 11(3), 138-162.