



HAL
open science

**De la méthodologie expérimentale à la recherche
interventionniste. Contribution à une approche
socio-anthropologique de l'école et de la société
inclusives [Volume 1. Note de synthèse]**

Liliane Pelletier

► **To cite this version:**

Liliane Pelletier. De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives [Volume 1. Note de synthèse]. Education. Université de La Réunion, 2021. tel-03207179

HAL Id: tel-03207179

<https://hal.univ-reunion.fr/tel-03207179v1>

Submitted on 24 Apr 2021

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

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

Liliane PELLETIER
École doctorale Sciences Humaines et Sociales (ED 541)
Icare (EA 7389)

Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches

[Volume 1]

2- Note de synthèse

**De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste.
Contribution à une approche socio-anthropologique
de l'école et de la société inclusives.**



Maya, Apesanteur, avril 2020

Présentée et soutenue le 8 Janvier 2021

Soumise à l'expertise du jury composé de Mesdames et Messieurs les Professeur.e.s :

PR. Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE, U. de La Réunion, Laboratoire *Icare*

PR. Jean-François MARCEL, U. Toulouse Jean-Jaurès, Directeur de l'École Doctorale CLESCO
(*Rapporteur*)

PR. Gilles MONCEAU, CY Cergy Paris Université, Directeur du laboratoire EMA

PR. Thierry PIOT, Université de Caen Normandie. Directeur-adjoint de la Maison de la Recherche en
Sciences Humaines (*Rapporteur*)

PR. Serge RAMEL, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Suisse, Co-directeur du laboratoire international
LISIS (*Rapporteur*)

PR. Lise-Anne ST-VINCENT, U. du Québec à Trois Rivières, Canada, LISIS et Laboratoire RD2

PR. Frédéric TUPIN, U. de La Réunion, Laboratoire *Icare*

Directeur de Recherche : Professeur Frédéric TUPIN
Université de La Réunion

« Les PSH¹ ne relèvent pas d'un type humain à part [...] elles sont des variations sur un même thème : le fragile et le singulier » (p. 44).

Plus encore, les expériences des PSH « mettent au grand jour les universaux anthropologiques : la polyphonie de l'humain, la mouvance de ses apparences, son impermanence, sa chétivité essentielles » (p. 47-48).

Charles Gardou, (2016).
La société inclusive, parlons-en !

¹ Personnes en Situation de Handicap.

Remerciements

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage...

Mon « voyage » aurait pu ne jamais prendre forme et l'embarquement ne pas avoir lieu. Il en fut autrement et m'en voici assurément heureuse.

Ces lignes vont à celles et ceux qui m'ont accompagnée et soutenue tout au long du périple.

Il y a celles et ceux qui furent mes meilleurs guides, conjuguant des compétences remarquables à des qualités humaines inestimables, aidantes pour le chercheur-voyageur que je suis aujourd'hui.

Le professeur Frédéric Tupin est de ceux-là, à la fois homme engagé et chercheur de valeur, garant indéfectible et ami remarquable.

Un autre guide est l'homme qui partage mon quotidien et nos petits bonheurs depuis plus de 30 ans. Merci de m'avoir une nouvelle fois, accompagné tendrement et patiemment tout au long du voyage.

Deux guides, sans qui rien n'aurait été ni possible ni pensable. Ils sont mes racines et mes ailes. Merci à mes parents qui ont suivi avec fierté mon parcours.

Des maîtresses et maîtres à penser qui m'ont donné le goût de la curiosité insatiable : Françoise Héritier, Margaret Mead, Martine Abdallah-Preteille, Jacqueline Billiez puis Edgar Morin, Erving Goffman, Axel Honneth et Yves Lenoir.

La liste serait trop longue pour citer toutes celles et tous ceux qui ont contribué à nourrir ma réflexion, la mettre au doute, la taquiner : merci à vous, chercheur.e.s d'ici et d'ailleurs, membres du laboratoire Icare, formateurs et formatrices de l'INSPE, étudiant.e.s et enseignant.e.s, collègues et ami-e-s.

Sommaire synthétique

<i>Note au lecteur</i>	5
Introduction et architecture du document	6
Partie I –	11
De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste	
Prologue	12
Didascalie initiale	16
1 L'épisode de la thèse ou une démonstration par la preuve	19
<i>Intermède 1</i> Dispositif académique de prévention de l'illettrisme (CALE)	25
2 Réorientation épistémologique : une approche écologique	27
<i>Intermède 2</i> Dispositif d'éducation, de formation et de soutien à la parentalité (EDP)	40
3 Liens entre recherche et formation : école-parents-plurilinguisme	44
<i>Intermède 3</i> Innover en formation initiale et continue	67
4 Se nourrir de la démarche ethnographique pour documenter l'approche écologique	72
<i>Intermède 4</i> Innover en formation en liant recherche et formation	93
5 Projet d'interface ESI et démarche de RI	95
Épilogue	112
Partie II –	115
Cadres théoriques, problématiques et objets transversaux	
Introduction	116
1 La « pensée complexe » et les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur	118
2 L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance	127
3 L'intervention éducative et le format de recherche-intervention	137
4 La place de la contextualisation	146
5 La langue, fil rouge et pivot central	157
6 Le mythe inclusif	168
7 Les concepts d'inter-métiers et d'objet-frontière	191
8 Approches méthodologiques plurielles	203
Conclusion	216
Partie III –	218
Schématisation des dynamiques interactionnelles inclusives (Pyramide D2i) et démarche de recherche-intervention en situation d'inter-métiers.	
1 État de l'art sur les recherches dites « collaboratives »	219
2 La pyramide des dynamiques interactionnelles inclusives (D2i)	237
3 Synthèse conclusive et perspectives de recherche	249
Bibliographie de référence	268
Liste des figures	297

Note au lecteur :

Tout au long du développement de la note de synthèse (volume 1), je signalerai entre parenthèses la référence classique de mes travaux (ex : Pelletier, 2020b), puis entre crochets et en exposant, je mentionnerai les différents travaux qui figureront comme publications dans le volume 2 (ex : [LPXIII]). Cette référence supplémentaire a pour ambition de faciliter la mise en lien entre la note et mes publications. J'utiliserai le système de numérotation classique pour signaler au lecteur les publications d'articles publiés dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture (ACL). Je distinguerai les autres publications avec une numérotation romaine. Exemple : « Le métissage donnera naissance à une troisième variété de semences, celle des interactions susceptibles de favoriser la participation d'un ensemble d'acteurs s'attachant à relever le défi d'une réussite pour tous, expression à laquelle je préférerai plus tard celle de *dynamique inclusive* (Pelletier, 2020b)^[LPXIII]. »

Introduction et architecture du document

« Voyager, c'est naître et mourir à chaque instant. Peut-être, dans la région la plus vague de son esprit, faisait-il des rapprochements entre ces horizons changeants et l'existence humaine. Toutes les choses de la vie sont perpétuellement en fuite devant nous. Les obscurcissements et les clartés s'entremêlent. »

Victor Hugo (1862).
Les misérables, p. 188.

La navigation en eaux troubles a duré de longs mois pour choisir le bon cap et organiser ce « voyage » conçu à la fois comme un épisode inédit et un ultime embarquement. Nous l'avons déjà évoqué dans un précédent écrit (Pelletier et Marcel, 2018)^[LPVI], le voyage est, depuis l'Antiquité, mis en lien avec l'apprentissage, le développement ou l'expérience. Ainsi, notre traversée fut-elle l'occasion d'explorations plurielles en contextes métropolitains et ultramarins et l'objet de certains virements par vent de face s'agissant des approches méthodologiques privilégiées. Plus de vingt années se sont écoulées entre l'épisode de la thèse (Pelletier, 1998) et celui de la note de synthèse. « Il n'y a point de vent favorable pour celui qui ne sait dans quel port il veut arriver » (Lettres à Lucilius, LXXI, Sénèque). À cet instant précis où le vent adonne, nous avons aménagé notre route de navigation tel qu'Ulysse l'avait fait en prenant celle de Circé la magicienne (Odyssée, XII, 73-85 dans Pelletier et Marcel^[LPVI], p. 385).

Le plan de route a été préparé avec le plus grand *soin*, nécessitant pour le capitaine, l'identification de certains écueils et le repérage de plusieurs balises lumineuses, pour que soit concevable l'appareillage, en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches (HDR). Au préalable, il m'a fallu épisser trois cordages entre eux, pour que les passagers identifient clairement le chef de l'expédition.

Le premier des cordages définit mon inscription assumée en **Sciences de l'éducation**, au motif que leurs approches pluridisciplinaires sont fécondes pour étudier dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, des phénomènes sociaux et éducatifs qui sont, par essence, complexes (Mialaret, 2006).

Ma deuxième attache s'inscrit en **sociologie**, avec cette idée, qui n'est pas neuve, de s'appuyer sur les sciences pour réformer la société (Durkheim, 1895) avec pour les chercheurs, la nécessité d'enquêter dès lors que les faits sociaux consistent en « *manières d'agir, de penser et de sentir* », qui s'imposent à l'individu, et que ces faits ne sont réductibles ni à des faits de nature, ni à une collection de faits individuels.

Le troisième lien est celui d'une **approche anthropologique de l'éducation au pluriel** (Anderson-Levitt, 2006), dans la mesure où la relation entre individu et société est considérée comme complexe et que la société est en nous avec sa culture, ses lois, son langage, ses mœurs (Morin, 2016).

Il a été tout aussi important de définir les défis et les enjeux de ce « voyage » en HDR. Parmi les dix-sept objectifs de développement durable à atteindre d'ici 2030, l'objectif d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » a été identifié par le commandant de bord. A l'échelle mondiale, cela signifie que les gouvernements doivent assurer, au travers de leur système éducatif, l'accès à une éducation de base et de qualité permettant l'apprentissage et la socialisation pour tous les enfants, adolescents et jeunes adultes.

L'éducation inclusive, questionnée tout au long de la note de synthèse, va encore plus loin en s'attelant à « mettre en place des espaces d'apprentissage et des pédagogies de qualité qui permettent aux apprenants de s'épanouir, de comprendre leurs réalités et d'œuvrer à une société plus juste » (UNESCO, 2017, p. 18).

De façon localisée (en France), les politiques relatives à l'inclusion scolaire (2005, 2013, 2019), sont invariablement confrontées à des tensions portant tout aussi bien sur la question des individualités et de leurs vulnérabilités (souvent multiples) que sur une approche holistique supposée privilégier ce qui se joue lorsqu'un individu est exclu, mais qui pourrait parfois s'apparenter à une exclusion de l'intérieur (Bourdieu, 1992).

Néanmoins, « ce qui est intéressant dans la vulnérabilité, en dehors du fait qu'elle est consubstantielle à tout homme » et finalement assez peu spécifique, c'est qu'elle invite l'homme à inventer un *ethos*, à produire un geste plus soucieux de la **différence de l'autre** : elle fait naître chez nous une préoccupation, une attention, une qualité inédite de présence au monde et aux autres. » (Fleury, 2019) et c'est ce qui anime le capitaine de ce navire en partance pour l'HDR.

Comme le souligne Victor Hugo en citation épigraphique, les obscurcissements et les clartés s'entremêleront sans doute au long du « voyage », en choisissant parfois la navigation hauturière ou en préférant à certains moments, le cabotage. Avec une barre ferme, les turbulences seront sans doute avalées, permettant à la note de synthèse d'apporter sa contribution à la thématique de l'école et de la société inclusives.

Sous les regards attentifs d'Homère et de Sénèque, le cap retenu est donc celui d'une **approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation.**

Le plan de route est le suivant, sa structure est ternaire : il s'agira d'abord, d'éclairer le **cheminement scientifique** au sein duquel interviennent parfois des intermèdes qui viennent soutenir des inflexions scientifiques et préciser les liens processuels qui se jouent entre science et société mais aussi le rapport qu'entretient la recherche avec la formation des acteurs de l'école et de la société. La seconde partie présentera et argumentera la **voûte conceptuelle** sur laquelle repose la schématisation soumise au débat, dans la troisième partie. Après un état de l'art des recherches dites « collaboratives », le navire fera escale pour une **modélisation des dynamiques interactionnelles inclusives** potentiellement utile pour caractériser des pratiques, dans et hors les murs de l'école. Au terme du « voyage », un format de recherche sera envisagé comme levier pour initier et accompagner des dynamiques liant formation et recherche.

Source de questionnements qui relèvent de l'auto-analyse critique, le document de synthèse approfondit la **démarche interventionniste** et la posture du chercheur en sciences de

l'éducation, autorisé² à prendre place au cœur de la situation qu'il étudie, sous conditions pour lui d'interroger ce modèle hybride de recherche (une tierce voie).

Je terminerai par une présentation sélective de certaines sections insérées au sein des parties, pour caractériser l'architecture du document et mettre à la lumière certains éléments du bâti.

La première partie du document retrace l'expérience de la recherche, vécue comme un périple de plus de vingt ans, avec **la contextualisation comme cap** et certaines escales qui donnent à voir « comment se construit un projet scientifique en mêlant étroitement, comme dans un thyrse, une carrière professionnelle avec ses évolutions et ses mutations ainsi que des préoccupations de recherche qui adoptent des orientations assez différentes de celles de départ, parfois en rupture mais jamais antagonistes. » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 370)^[LPVI].

Cette partie I est proposée dans un **format inédit de mise en scène de la parole du chercheur à la manière d'un texte théâtral**. Elle se compose de 5 chapitres qui ont pour but de donner sens à mes propres expériences, marquées à la fois par des ruptures de nature épistémologique et méthodologique et par une réflexion grandissante sur la place de l'éthique en recherche. Le trajet scientifique revisité (*que le lecteur découvrira au travers de 5 périodes décryptées comme autant d'escales scientifiques*) a pour but d'éclairer l'expérience d'une mue paradigmatique (De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste – *expression adoptée pour une partie du titre de la note de synthèse*), qui oriente mes travaux vers une approche écologique de la situation scolaire avec une nécessaire prise en compte des parents et l'idée que le plurilinguisme est fécond pour questionner la relation école-familles.

La fin de la première partie de mon document de synthèse invite le chercheur à **naviguer entre deux écueils : renoncer à l'expérimentation ou risquer de distordre l'objet d'étude** (Chapitre 1), avec une « science en train de se faire » (Latour, 1995), vivante, plus informelle et changeante, dès lors qu'elle considère que les recherches sont contextualisées (Prost, 2002). Au terme de cette première partie, je dresse un inventaire des points d'appui auxquels je parviens et qui interviennent dans la composition d'un modèle dynamique d'intelligibilité des interactions au service d'un « faire équipe » pour une école *idéellement* inclusive (*qui sera présenté plus tard dans la Partie III*).

La Partie II détaille la **voûte conceptuelle** de la schématisation soumise au débat, dans la troisième partie. Cette seconde partie comporte 8 chapitres qui, tour à tour, documentent paradigmes (chapitres 1 et 2), concepts (chapitres 3, 4 et 7), approches (chapitres 5 et 6) et méthodes (chapitre 8), formant le **socle de la modélisation pyramidale en construction**. Ce choix contribue ainsi à tenter de « maîtriser » la complexité ou à la mettre en scène de façon détournée. Cette démarche méthodique et progressive ne s'oppose pas pour autant à une vision systémique qui permet d'embrasser l'ensemble complexe que je cherche à explorer dans cette note. Chaque chapitre a donc pour but de nourrir la réflexion en éclairant insensiblement chaque face de la pyramide.

L'objectif de la seconde partie est de délimiter les contours de **l'approche socio-anthropologique plurielle** (chapitre 1) et **réflexive** (chapitre 2) dans laquelle je me positionne, en soulignant l'importance de définir les attributs du concept d'inclusion et de dresser une liste de défis lancés par une politique éducative qui prône une école française, « 100% inclusive ».

² Dans cette note de synthèse, j'ai fait le choix de délaissier l'usage de l'écriture dite inclusive pour le confort du lecteur. C'est donc l'emploi du masculin, comme forme neutre qui sera donc privilégié tout au long de l'écriture.

Dans l'architecture de cette partie centrale, je privilégie la présentation des deux poutres maîtresses de l'édifice (*et laisse le lecteur faire la découverte des autres soubassements conceptuels* : chapitres 3, 4 et 7) : le rapport à la langue comme « **fil rouge** » dans l'itinéraire du chercheur et « **pivot central** » dans le schéma final (chapitre 5), ainsi que le **mythe inclusif**, considéré *in fine* comme **une finalité de l'école du XXI^{ème} siècle** (chapitre 6), questionné selon une approche sociocritique de l'inclusion et conduisant à la définition d'une éducation inclusive. Cette approche a été qualifiée précédemment « *d'idéelle* », au sens de Brigitte Albero, avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel en situation d'inter-métiers (chapitre 7).

A partir de ce point, le lecteur se verra doté de deux « outils », qui figurent au recto-verso d'un marque-pages introduit dans la note de synthèse (en format papier), sur lequel figure la schématisation D2i [recto] et une carte des 14 dimensions pour lire une intervention à visée inclusive [verso].

Dans ce contexte spécifique d'une recherche dite interventionniste, le chapitre 8 (*et dernier de cette partie II*) a pour ambition de questionner les manières de mobiliser des **approches méthodologiques plurielles**, de présenter l'intérêt de trianguler les données mais aussi d'interroger l'implication du chercheur dans ce type de recherche (*démarche somme toute assez naturelle en sciences humaines et sociales mais qui devient indispensable avec une telle approche*). Au terme de cette seconde partie, le chercheur intervenant dans le champ éducatif et social est défini selon **8 dimensions**.

Après un état de l'art sur les recherches dites « collaboratives » qui permet de situer ma propre démarche, de type interventionniste, la partie III a pour intention de présenter de façon précise et complète, une **schématisation de l'école et de la société inclusives**, potentiellement utile pour caractériser des pratiques, dans et hors les murs de l'école et questionner les dynamiques interactionnelles inclusives qu'elles peuvent engendrer. Le « modèle » des dynamiques interactionnelles inclusives (**Pyramide D2i**) est soumis au débat scientifique, avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel en situation d'inter-métiers. Dans cette perspective, c'est au cœur de la pyramide que se situe l'espace d'inter-métiers qui pourrait constituer un **composite d'espaces anthropologiques**, avec pour horizon mobilisateur, l'école et la société inclusives. Le chapitre 2 de cette Partie III se termine par une grille d'analyse composée provisoirement d'une **série de 9 logiques binaires**, susceptible d'interpréter le projet inclusif et sa complexité de mise en œuvre dans une société marchande et une globalisation qualifiée de néolibérale par ses détracteurs.

Dès l'introduction de la note de synthèse, il m'importe de préciser, ainsi que le souligne Yves Lenoir (2014a), que le fait de modéliser la pratique, n'a pas pour ambition de produire une méthode d'analyse des interventions à visée inclusive, susceptible de les cerner jusque dans leurs moindres détails, mais de plutôt de **produire un cadre conceptuel consistant**, qui puisse soutenir la production de procédures méthodologiques permettant de recueillir, d'analyser et d'interpréter des données empiriques issues des pratiques observées (plus ou moins inclusives). Ainsi, la pyramide interactionnelle inclusive (D2i) vient élargir la question de l'intervention, au-delà des murs de la classe (situation d'enseignement-apprentissage, pratiques enseignantes). D'un côté, elle cherche à interroger autant l'intervention éducative en contexte scolaire que l'intervention sociale ou professionnelle (situation de travail). D'un autre côté, elle questionne autant les pratiques des métiers experts (secteur scolaire, médico-social, etc.), que celles de tous « autres métiers » peu valorisés habituellement

(assistante maternelle, accompagnant des élèves en situation de handicap, assistant d'éducation, etc.) qui environnent le sujet au cœur de la situation inclusive.

Enfin, le dernier chapitre du document de synthèse, intitulé *Synthèse conclusive et perspectives de recherche*, se présente en deux parties : une ouverture sur d'autres horizons avec quelques dernières balises lumineuses relatives à des **principes éthiques et plusieurs principes d'action** puis, des mises en relief par la référence à des **recherches passées, présentes et en devenir**.

La note se termine sur la **formation à l'éducation inclusive**, nouvel enjeu majeur de la formation des enseignants du XXI^{ème} siècle interrogeant, une dernière fois, l'articulation entre la recherche et la formation tout au long de la vie.

PARTIE I

De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste

Prologue

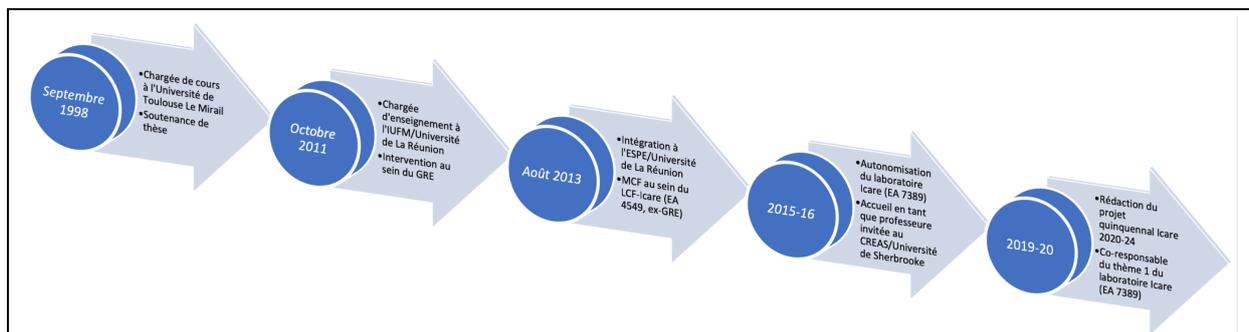
« Le voyage pour moi, ce n'est pas arriver, c'est partir. C'est la saveur de la journée qui s'ouvre, c'est l'imprévu de la prochaine escale, c'est le désir jamais comblé de connaître sans cesse autre chose, c'est la curiosité de confronter ses rêves avec le Monde, c'est demain, éternellement demain. »

Roland Dorgelès (2011).
Partir.

Avant de vous plonger dans cette première partie de la note de synthèse, le Prologue vous présente son ossature, ses enjeux mais aussi la forme que ce texte va prendre au fil des scènes. Au même titre que la tragédie grecque, le prologue assume la fonction de scène d'exposition qui remplit sa fonction informative et a pour but de faciliter la production de sens et la représentation du cheminement scientifique que nous allons, vous et moi, reconstruire au fil de ce texte.

Lever de rideau.

Mon parcours scientifique en 5 dates.



A la manière d'un texte théâtral, la partie sera ponctuée de scènes, combinée avec des didascalies et intermèdes placés de façon originale pour éclairer les étapes scientifiques. Par souci de simplicité pour le lecteur, je conserverai le terme de chapitre pour les cinq moments clés sélectionnés dans cette partie de la note de synthèse, dont l'enjeu est d'établir le schéma évolutif de mon parcours scientifique.

Perpétuant la tragédie grecque, les didascalies que vous allez découvrir çà et là, à l'interne de chacun des chapitres, ouvrent sur certaines coulisses dont l'enjeu est d'éclairer des événements « en creux » par des indications scéniques. « En réalité, les didascalies délivrent des éléments d'information permettant un repérage des facteurs pertinents » (Gallèpe, 1996, p. 2) pour comprendre, interpréter et renforcer les étapes du cheminement scientifique dévoilées ici en cinq dates (cf. Schéma). De même, les intermèdes qui vous seront dévoilés dans la didascalie initiale, vont être intercalés entre deux moments clés du parcours scientifique, autrement dit, entre chacun des chapitres.

Mise en scène de la parole du chercheur.

La partie I de la note de synthèse se compose de chapitres faisant figure de scènes, d'un prologue et d'une didascalie initiale mais aussi de 4 intermèdes {hors scène scientifique} et d'un épilogue clôturant la partie.

La didascalie initiale présente comment chaque intermède minutieusement sélectionné soutient les évolutions/inflexions scientifiques, ce qui, de gré à gré, devrait éclairer les liens processuels qui unissent d'un côté, sciences et société et de l'autre côté, recherche et formation.

Les chapitres sont au nombre de 5 et je vais vous les présenter rapidement sous la forme de didascalies (*en italique dans le texte*). L'expérience de la recherche est ici vécue comme un périple de plus de vingt ans avec la contextualisation comme cap et certaines escales qui donnent à voir

« comment se construit un projet scientifique en mêlant étroitement, comme dans un thyrsos, une carrière professionnelle avec ses évolutions et ses mutations, des préoccupations de recherche qui adoptent des orientations assez différentes de celles de départ, parfois en rupture mais jamais antagonistes. Elles donnent à voir la construction de chercheurs dont les réflexions qu'ils proposeront, dont les choix où les postures qu'ils défendront, s'ancreront dans ces expériences rapidement présentées » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 370) ^[LPVI].

Lecteurs, mon intention est ici de vous permettre d'identifier à *quai*, ce qui se profile à l'horizon 2021. Les didascalies qui vont suivre, brossent en quelques mots, une période marquante de mon curriculum scientifique conduisant étape par étape, de la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste que je privilégie aujourd'hui.

Septembre 1998.

Université de Toulouse-Le Mirail. Soutenance devant un jury pluriel. Deux soutenances présentées de façon successive par deux impétrants ayant travaillé en tandem, de la maîtrise à la première année de thèse inclus.

Octobre 2011.

IUFM de La Réunion. Site de Bellepierre. Accueil et présentation de mon parcours scientifique au sein du groupe de recherche en éducation (GRE). L'impression d'un renouveau. Fébrilité classique d'un rite de passage.

Août 2013.

Intégration à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de La Réunion. Recrutement en tant que MCF et membre de l'équipe de direction de l'ESPE en tant que directrice adjointe du second degré.

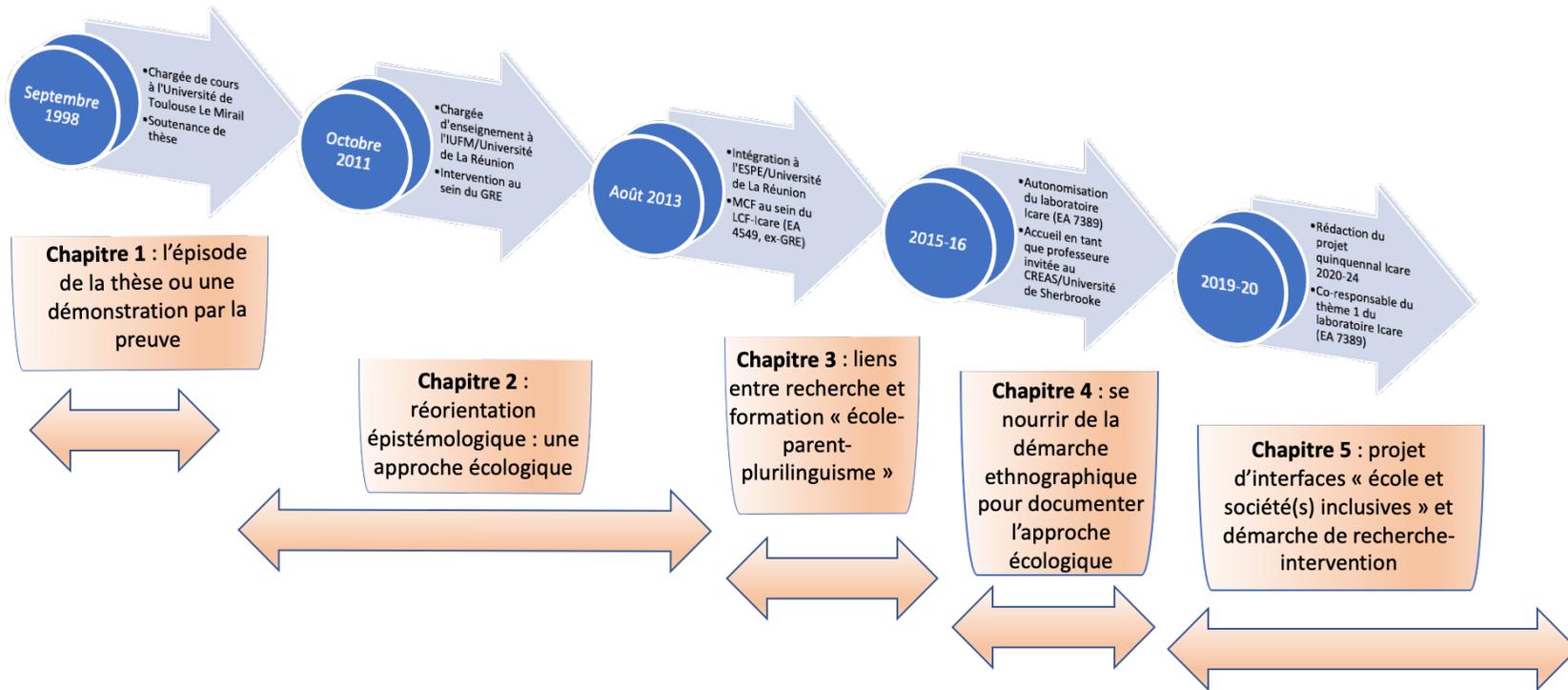
Année 2015-2016.

Icare devient équipe d'accueil (EA 7389). Participation au projet international « Instruction et Socialisation à l'école primaire, Comparaison internationale » (ISEP-CI, 2013-2015), piloté par le Professeur Lenoir de l'université de Sherbrooke. Séjour dans un laboratoire étranger de septembre à décembre 2016, en tant que professeure invitée. Sur place et à l'île de La Réunion, une étude comparée sur la thématique de la relation école-familles migrantes est menée.

Année 2019-2020.

Participation à la rédaction du projet quinquennal 2020-24 du laboratoire Icare en tant que membre du bureau. Intégration en tant que chercheure associée au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS/HEP Vaud, Suisse) et responsable du projet transversal / Interface Thèmes 1 et 2. « école et société(s) inclusives ». Direction adjointe et responsabilité du thème 1 et du laboratoire Icare (plurilinguisme et interculturalité)

De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste



Avant l'appareillage,

« Il s'agit d'abord de s'embarquer (= monter à bord d'un navire) en conjuguant l'idée d'une certaine quête de liberté à celle d'un confinement dans une embarcation considérée comme espace clos et isolé du reste du monde mais où le collectif reste un élément capital ». (Pelletier et Marcel, 2018, p. 386)^[LPVI].

Embarquement immédiat.

Lecteurs, vous voici prêts. Vous êtes invités au voyage, tout comme Ulysse dans son Odyssée. L'embarquement est immédiat et a pour but de revisiter et de donner sens à mes propres expériences. Sachez que la longueur des didascalies et des intermèdes sera proportionnelle à la liberté du dramaturge, costume particulier que j'endosse pour l'occasion, me permettant tantôt de prendre position par rapport à l'épisode relaté, tantôt de privilégier certains aspects afin d'intégrer la scène dans la réalité actuelle et de mieux donner à lire mon parcours scientifique. Dès lors que le décor est posé, les dates repérées et les épisodes scientifiques annoncées, nous pouvons débiter.

Bon voyage !

(Didascalie initiale)

Le mot « didascalie » vient du grec « *διδασκαλία* » (didascalía), « enseignement, instruction », d'après le verbe « *διδάσκειν* », (didáskein), « enseigner, instruire ». On appelle didascalie initiale, celle qui, au début d'une pièce de théâtre, présente la liste des personnages et l'apparence de la scène au moment du lever de rideau. Différents d'une rupture, la *didascalie* fournit précisions et perceptions sur les événements décrits au sein des chapitres³ tandis que l'*intermède* renseigne un événement passé hors communauté scientifique pour lui donner du relief⁴ et éclairer la manière dont il enrichit mon cheminement de chercheur en éducation. Dans cette didascalie initiale, l'intention est de planter de nouveaux décors (qualifiés d'intermèdes) et la manière dont ils s'agencent en fonction des mouvements du personnage principal de l'intrigue entre deux épisodes scientifiques. La sélection qui a été faite, est composée de quatre intermèdes articulés aux étapes du cheminement scientifique annoncées par le Prologue (cf. Schéma, page suivante).

Tel Ulysse, je deviens ici le personnage principal de ce texte qui est à lire à l'aune des déplacements qu'il opère, déplacements sur les flots tumultueux de la mer « Sciences de l'éducation », depuis la première étape qu'a constitué la thèse, ma trajectoire scientifique et les perspectives de mes travaux futurs. Pourtant, et c'est ce qui en fait son principal intérêt, les épisodes (chapitres) sont gorgés d'aléas et d'imprévus. « Nul doute que le présent passage à l'écrit, lui aussi un déplacement de type cognitif, permettra de mettre au jour des ressources insoupçonnées et de rendre cette odyssée encore plus riche » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 365)^[LPVI].

La proximité ou la ressemblance a d'abord été rapidement initiée entre l'Iliade et la préparation de ma thèse puis, il y a quelque temps, je l'ai poursuivie en approfondissant quelques-unes des étapes de l'Odyssée (Pelletier et Marcel, 2018)⁵. Aujourd'hui, je choisis de continuer à filer la métaphore (*le lecteur l'a repérée dès l'introduction*) en inscrivant les « intermèdes » comme autant de péripéties sujettes à (trans)formations. Chacun de ces intermèdes se situe dans une sphère institutionnelle (Rectorat, IUFM/ESPE/INSPE de l'académie de La Réunion) et dans le contexte de La Réunion où, quelques décennies après la départementalisation, le modèle éducatif métropolitain est quasiment reproduit à l'identique sur l'île. Dupliqué sans véritables aménagements linguistique, culturelle ou encore sociologique, sa mise en application relève en quelque sorte d'un « transfert de modèle plaqué » (Perez, 2003, p. 19).

Ces premiers éléments de contexte servent de toile de fond aux intermèdes sélectionnés (cf. Schéma en page suivante). Au-delà des épisodes de ma trajectoire scientifique, ces intermèdes viennent d'une part, interroger « les conditions concrètes dans lesquelles l'École réunionnaise est exposée aux influences d'un modèle externe et de quelles façons ces

³ La didascalie est toujours intégrée dans le texte en italique.

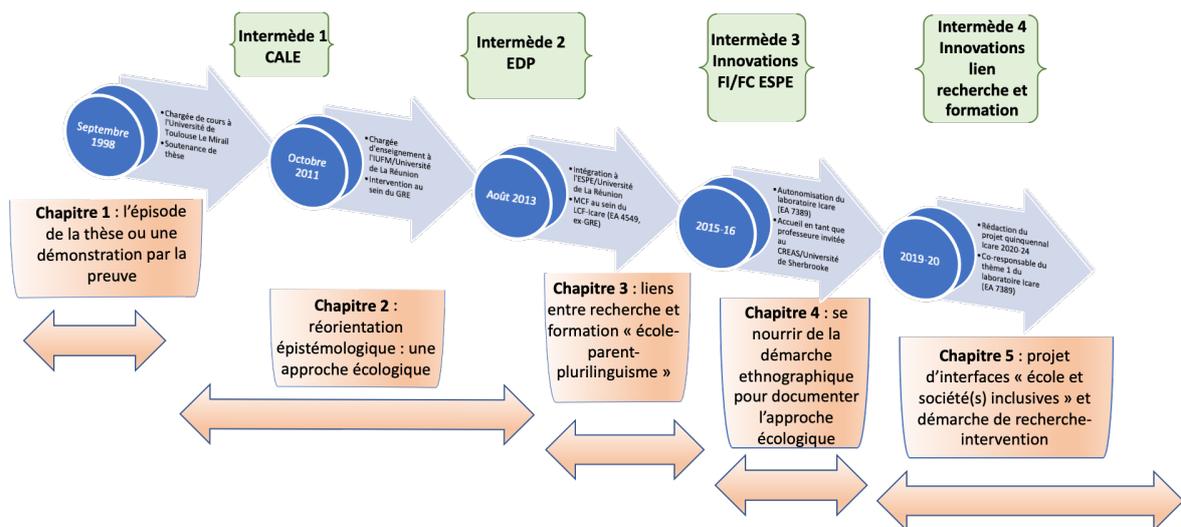
⁴ L'intermède fait figure de trait d'union entre deux scènes et se situe donc entre deux chapitres. Il apparaîtra également en italique.

⁵ Pour respecter l'espace éditorial qui nous avait été imparti dans l'ouvrage *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (Wallian, 2018), Jean-François Marcel et moi, nous étions limités à 3 étapes en nous autorisant à prendre quelques libertés avec la chronologie (le cyclope Polyphème, la jarre d'Éole et Charybde et Scylla). Bien que l'Odyssée se trouvait ainsi amputée de plus des deux tiers de ses étapes et chahutée dans son déroulement, nous avons éclairé deux apports majeurs, celui du rapport aux acteurs (p. 389) et des temporalités multiples (p. 390). En conclusion, nous nous sommes autorisés à une proposition de charte du chercheur-voyageur qu'il nous incombe d'interroger en permanence (p. 391-392).

contraintes sont gérées » (Françoise et Tupin, 2014, p. 32) et d'autre part, questionner les dispositifs de formation partant du postulat suivant :

« Puissant vecteur de changement, les marges d'action des enseignants (Tupin, 1996) méritent donc la plus grande attention. Il semble raisonnable de penser que la formation des enseignants peut contribuer à l'accentuation de ces marges ainsi qu'à une meilleure prise en compte des particularités contextuelles de La Réunion » (Françoise et Tupin, 2014, p. 47).

Choix de 4 intermédiares pour nourrir l'Odyssée.



L'éducation traditionnelle française, telle que je la comprends, repose sur un programme très développé, très solide. Je suis un peu le « produit » de ce système. Néanmoins, dans ce système éducatif qui peine à valoriser la créativité des enseignants, nombreux sont ceux qui conçoivent et mettent en œuvre des démarches pédagogiques innovantes en classe, dans leur établissement, voire au-delà des murs de l'école⁶. Encore faut-il rappeler que la propagation

⁶ J'ai fait partie de ces enseignants et tout au long de mes années de pratique enseignante en primaire (1986-2003), deux mots ont résonné en moi : **engagement et innovation**. Mes préoccupations majeures portaient sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage innovantes, susceptibles de répondre aux difficultés des élèves dont j'avais alors la responsabilité. En fait, ces traces d'engagement jalonnent mon parcours depuis mes 13 ans, rendant ainsi compte de ce que Howard-S Becker (1960) appelle la « cohérence du comportement ». Parmi les plus marquantes à mes yeux, je citerai : « 1981, première rencontre avec des militants des centres d'entraînement aux méthodes de l'éducation active (je suis toujours membre actif des CEMÉA) et découverte des principes de l'Éducation populaire qui me font vite comprendre que l'éducation est politique (Schwartz, 1977 et Beillerot, 1982). À 20 ans, ma première rencontre avec des élèves : je vais passer deux mois en responsabilité complète dans une classe de CP située en ZEP et me confronter à la conception de situations d'enseignement-apprentissage selon une méthode naturelle (fondement de la pédagogie Freinet) que je découvre en actes, après avoir entendu parler des principes de ces pédagogies actives, coopératives à l'EN. Nous sommes en 1985 et je prends instinctivement conscience de ce que signifie la notion d'engagement militant, dans une période durant laquelle, pourtant, l'engagement perd en partie de son attrait après l'agitation politique et culturelle des années 1960 (Pereira, 2007). 1992, je suis nommée en maternelle dans une école toulousaine et, pour mon plus grand bonheur, je découvre une imprimerie au fond d'une armoire de la classe. Dotée d'un optimisme excessif comme John Dewey en son temps, je comprends là son idée d'impulsion fondée sur l'activité. C'est ainsi que je propose à mes élèves de grande section l'expérience de l'écriture (le célèbre « learning by doing »), confirmant à nouveau l'idée que l'éducation c'est la vie même et qu'elle n'a finalement pas de fin extérieure à elle-même. » (Pelletier, 2019b, p. 58-59) ^[LPVIII].

de ces innovations n'est pas suffisamment assurée⁷ et que nous subissons de fâcheuses lenteurs institutionnelles.

C'est dans ce système éducatif qui tarde à considérer la contextualisation et l'innovation comme moteurs de changement, que j'ai le choix de mes intermèdes. Chaque sélection découle de l'idée soutenue par Michel Crozier (1998, p. 35-40), dans un numéro spécial sur l'innovation de la revue *Éducation permanente* : « **l'innovation, indispensable à la survie de tout système, est un élément essentiel de changement et de lutte contre l'entropie. Un système qui ne comporterait pas de changement est irrémédiablement condamné à la paralysie** ». Comme le souligne Françoise Cros dans ce même numéro, l'innovation en éducation et en formation est une notion polysémique qui se définit toujours en opposition à l'existant, à la routine, à l'habituel, à l'établi. J'ajoute qu'elle est protéiforme et que chaque territoire a sa culture, ses habitudes, aussi bien pour l'innovation que pour l'enseignement et la formation. Enfin, elle traverse l'ensemble des enseignements dispensés et dépasse ainsi les frontières académiques.

C'est dans cet esprit que je compte dévoiler à chaque intermède⁸, un dispositif de formation que j'ai conçu, accompagné ou transformé selon les cas. Pour finir, chaque intermède prendra la forme d'un récit court et illustré par des supports et/ou traces d'activités, l'ensemble servant à éclairer autrement mon cheminement de chercheur en éducation. Ces quatre intermèdes ont également pour ambition d'agir comme une respiration dans cette partie I, que le lecteur trouvera parfois dense.

En synthèse, l'architecture de cette première partie, se déclinera selon le principe d'une alternance entre des étapes scientifiques et des intermèdes, placés sous le signe de l'innovation.

Prologue	
Didascalie initiale	
1	L'épisode de la thèse ou une démonstration par la preuve
<i>Intermède 1</i>	<i>Dispositif académique de prévention de l'illettrisme (CALE)</i>
2	Réorientation épistémologique : une approche écologique
<i>Intermède 2</i>	<i>Dispositif d'éducation, de formation et de soutien à la parentalité (EDP)</i>
3	Liens entre recherche et formation : école-parents-plurilinguisme
<i>Intermède 3</i>	<i>Innover en formation initiale et continue</i>
4	Se nourrir de la démarche ethnographique pour documenter l'approche écologique
<i>Intermède 4</i>	<i>Innover en formation en liant recherche et formation</i>
5	Projet d'interface ESI et démarche de RI
Épilogue	

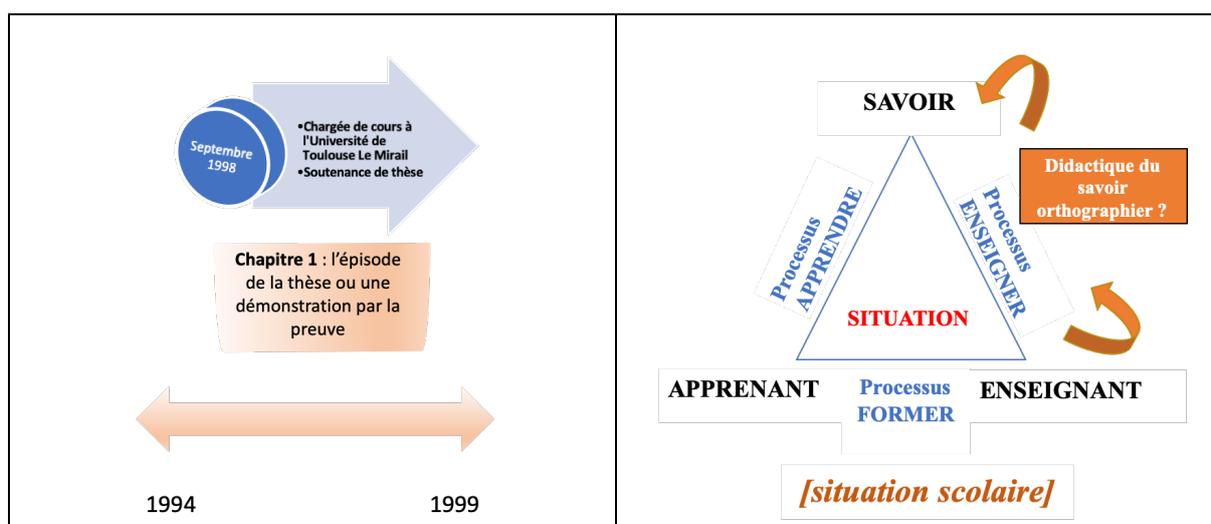
⁷ Au cours des années 2000, les académies ont proposé aux enseignants de valoriser leurs projets innovants en les identifiant sous la forme de *Projet d'action expérimentale* : pour exemple, dans l'académie de La Réunion, le projet *Le long cours*, que j'ai suivi à la demande de l'IA-IPR de lettres de l'époque : il s'agit d'un conte pour aborder de façon très méthodique le programme d'orthographe grammaticale et lexicale de la 6^{ème}. Plus tard, il y eut la mise en place d'une bibliothèque nationale *Expérithèque* qui a recensé plus de 5 000 projets innovants et expérimentaux, afin d'élaborer divers outils thématiques d'information, d'analyse, de pilotage. Aujourd'hui, *Innovathèque* est le portail de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques du ministère de l'éducation nationale. Il s'agit d'une refonte ergonomique et fonctionnelle de l'*Expérithèque*. Ces deux applications recensent, diffusent, valorisent les actions innovantes et permettent de candidater aux appels à projets nationaux ou (inter)académiques. Pour finir, sont désormais organisées des *Journées académiques de l'innovation*.

⁸ Intermède considéré comme {hors scène scientifique} entre deux chapitres.

Chapitre 1 – L'épisode de la thèse ou une démonstration par la preuve.

« On s'expose quand on fait, on s'impose quand on défait. Quand on défait, jamais on ne se trompe, en effet. Je ne connais pas de meilleur moyen pour avoir toujours raison. Je ne crois pas connaître, en revanche, de meilleure définition de l'homme que le vieil adage « errare humanum est », à qui je fais dire : est humain celui qui se trompe. Il a au moins essayé. »

Michel Serres (1991).
Le Tiers-Instruit, p. 128.



Quand débute la première étape qu'a constitué la thèse (1994), la façon dont les enseignants en France s'y prennent pour amener les élèves à entrer dans l'écrit puis dans l'orthographe repose sur une tradition dont les principes fondamentaux sont identifiés depuis l'antiquité gréco-latine (Marrou, 1948)⁹. L'analyse historique de Philippe Ariès (1973) complète celle des grandes figures de la sociologie des années 70 (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1972) pour expliquer que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient les élèves issus des classes dominantes. À la période de massification scolaire au cours de laquelle les enseignants doivent faire face à la scolarisation d'élèves peu familiers à la culture scolaire, succède une période de remise en cause des pratiques pédagogiques dites traditionnelles inadaptées à ce public issu de milieux populaires¹⁰. Au cours de cette décennie 1980-90, un rapport alarmant intitulé « Les illettrés en France » (Esperandieu, Lion et Benichou, 1984) est publié. Il sera suivi en 1989 du rapport rédigé par le recteur Migeon, préparatoire à la loi d'orientation annonçant l'objectif de la « réussite pour tous ».

⁹ Les « pratiques traditionnelles » (Fijalkow, 1997) sont celles qui reposent sur une conception de la langue et de son enseignement dont l'histoire signale qu'elles remontent à l'antiquité gréco-latine (Marrou, 1948) et que tout le monde connaît sous le nom de « b,a,ba » pour l'enseignement de la lecture ou de la « leçon » sous forme de règle à mémoriser pour l'orthographe.

¹⁰ Parmi les caractéristiques de ces nouveaux arrivants dans une école construite pour accueillir des privilégiés, on peut signaler une représentation confuse de l'école, des repères culturels peu nombreux et appréhendés par le filtre de la télévision, une médiation familiale peu présente, une culture populaire qui n'est pas valorisée à l'école et un mode de socialisation éloigné de la norme scolaire.

L'idée que l'école joue un rôle dans la reproduction des inégalités sociales a significativement influencé les recherches en éducation à partir des années 70-80. A la frontière de l'histoire et de la sociologie, les études se centrent alors sur l'institution scolaire et tentent d'éclairer les conditions par lesquelles se transmettent les formes du savoir (Furet et Ozouf, 1977 ; Compère, 1985). Situé en fin de la décennie 1965-75, l'ouvrage de Furet et Ozouf est devenu très rapidement un « classique » de l'historiographie culturelle (Julia et Revel, 2009). Publié à un tournant majeur, on y relève trois changements importants (Le Goff et Nora, 1974): 1) une **dimension anthropologique** qui s'ajoute aux analyses historiques ; 2) une démographie historique renouvelant les modalités d'analyse de l'historiographie classique et 3) le glissement d'une analyse socio-économique à une analyse socioculturelle modifiant en profondeur la recherche historique. De ce point de vue, la manière d'enseigner une discipline (qu'il s'agisse de lecture ou d'orthographe) est à considérer avant tout comme un chapitre de l'histoire sociale, celui de la transmission de la culture.

Dans le **champ de l'acquisition de la lecture-écriture**, la conception dominante est l'empirisme¹¹, tant sur le plan de la recherche (sciences cognitives) que sur celui de la pratique et de l'opinion commune. Les orientations prises en France par le ministère de l'Éducation nationale s'appuient sur ces données scientifiques. Les travaux sur la conscience phonologique inaugurés par Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter (1974) mettent en question la conception empiriste, ce qui participe au développement de nouvelles recherches centrées sur l'entrée dans l'écrit selon une conception constructiviste.

L'écriture inventée est un chantier qui s'ouvre dans le champ de la linguistique (Read, 1975, 1981 ; Chomsky, 1971) et la psycholinguistique va y jouer un rôle déterminant (Ferreiro et Teberosky, 1979 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). Un nombre considérable de recherches se développe en didactique de la lecture-écriture au cours des trente années qui vont suivre dont celles de l'équipe universitaire de recherche en éducation et didactique du Centre de Recherche en Éducation Formation et Insertion (EURED- CREFI) de l'université de Toulouse Le Mirail (Downing et Fijalkow, 1984 ; Fijalkow et Fijalkow, 1992 ; Fijalkow et Liva, 1993 ; Fijalkow et Fijalkow, 1994 ; Fijalkow et Fijalkow, 1998 ; Liva, 1995, etc...). Le contraste est saisissant entre l'horizon des années 60-70 et celui des années qui terminent le 20^{ème} siècle : là où le débat se limitait souvent à une querelle des méthodes s'oppose une approche anthropologique de la lecture et des pratiques (Bernardin, 1997).

Le grand chantier des années 1990 prédit par Jean-Pierre Jaffré (1992) est celui de **l'acquisition de l'orthographe** par les élèves de l'école primaire et, dans une moindre mesure, du collège. Catherine Brissaud (2011) classe en trois catégories, le nombre conséquent de thèses de cette décennie (1990-1999)¹² qui ont pour objet central les performances et les conceptions des élèves : 1) des psychologues cognitivistes qui travaillent sur la production écrite et l'acquisition du langage écrit (Largy, 1995 ; Totereau, 1996) ; 2) des linguistes qui interrogent

¹¹ « Selon la conception empiriste, l'entrée dans l'écrit consiste essentiellement en l'acquisition par l'enfant de connaissances apportées de manière systématique par l'adulte, le rôle de l'enfant étant alors de les mémoriser puis de les mettre en œuvre (*procéduralisation*). La langue écrite étant considérée comme un codage de la langue parlée, son acquisition nécessite alors un enseignement qui privilégie le lien entre des unités d'oral supposées préexistantes chez l'enfant et des unités d'écrit à acquérir, *le code*. Ainsi, pour la conception empiriste, l'enseignement consiste pour l'essentiel à associer des unités d'oral à des unités d'écrit – les correspondances grapho-phonétiques (CGP) –, ce qui demande d'abord des activités de discrimination perceptive. Discrimination, mémorisation, procéduralisation constituent donc l'essentiel de l'apprentissage » (Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz, 2009, p. 63).

¹² Thèses que nous ne faisons que mentionner ici (voir Brissaud, 2007, pour un descriptif de certaines de ces thèses dans *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, publié 2007 sous la direction de Erick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin).

le système linguistique à la lumière de l'acquisition (Hoefflin, 1998 ; Brissaud, 1998 ; Cogis, 1999 ; Sandon, 1999) ou des pratiques sociales (Sautot, 2000) ; et 3) **des chercheurs en sciences de l'Éducation (Guyon, 1996 ; Delsol, 1998 et Pelletier, 1998).**

Au cours de ces années 90, l'équipe universitaire de recherche en éducation et didactique (EURED) développe ainsi un champ de recherches interdisciplinaires dont l'ambition est d'appréhender l'objet dans sa complexité au sein d'un système didactique défini comme un lieu de déterminations multiples, au rang desquelles on situe les valeurs sociales et culturelles attribuées à la matière concernée, les représentations qu'en ont les acteurs impliqués (enseignants, apprenants), les caractéristiques des moyens d'enseignement (manuels et méthodes) et les attitudes pédagogiques en vigueur. L'objet-contenu de ma thèse soutenue en 1998 est *in fine* un **construit didactique** inscrit en sciences de l'éducation, élaboré notamment par emprunt aux disciplines de référence (en l'occurrence ici, à la linguistique).

Dès le début de la thèse sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, mon inscription en **Sciences de l'éducation** fut un choix délibéré pour l'institutrice que j'étais à l'époque. Dès lors que je présentais de manière intuitive que les méthodes traditionnelles et les pédagogies transmissives n'étaient pas toujours en mesure de répondre aux besoins de tous, ma réflexion a pris naissance au cœur des pratiques scolaires et du célèbre triangle d'Houssaye (1988) (*matérialisé au début de ce chapitre*), bien plus qu'en Sciences du langage, autorisant l'apport d'autres disciplines contributives pour étayer le projet. Ce triangle pédagogique (*ou didactique diront certains*) est, j'en prends conscience de façon aigüe aujourd'hui, à l'origine d'une épistémologie de la situation scolaire que je développerai tout au long des prochains chapitres.

Dans *L'orthographe en trois dimensions*, il sert d'assise à Ducard, Honvault et Jaffré (1995) par l'articulation entre trois contributions (linguistique, psycholinguistique et didactique) qui correspondent aux trois sommets du triangle : **savoir, enseignant, apprenant**. Sur ce principe, ma maîtrise (1992) puis mon DEA (1993), ont été conduits dans une **perspective psycholinguistique** puis le travail de thèse (1994-1998) a pris un virage didactique, s'efforçant de faire appel à d'autres disciplines contributives pour tenter de saisir les trois processus (apprendre, enseigner, former) qui se situent sur chaque arête du triangle. La **dimension praxéologique** fut privilégiée dans ce projet et fut naturellement prolongée par un ouvrage de vulgarisation scientifique, publication destinée aux enseignants de primaire, quelques années plus tard (Pelletier et Le Deun, 2004).

L'épisode de ma thèse est original à plus d'un titre. Tout d'abord, le chantier orthographique de l'équipe en éducation et didactique du Mirail ouvre en 1992, l'année où je débute mon DEA, sous la direction du professeur Fijalkow. C'est par le biais de deux conventions de recherche avec la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) que l'aventure commence avec l'analyse de milliers de productions écrites d'élèves de CM2 et de cinquième. L'EURED fondée par Jean Simon et dirigée par Jacques Fijalkow à mes débuts, puisent ses fondements épistémologiques dans leurs travaux respectifs (Simon : 1954, 1972, 1973 puis Fijalkow : 1991a, 1991b, 1992). Ce socle figure également au point de départ du **chantier sur l'orthographe** (pressenti par Jaffré en 1992) dans la droite ligne du projet scientifique de mon laboratoire d'accueil avec l'exploration du territoire global des apprentissages langagiers (de l'apprentissage de la lecture puis de l'écriture, lors de l'entrée

dans l'écrit à l'acquisition de l'orthographe). *In fine*¹³, ce chantier est porté principalement par deux doctorants (Delsol et Pelletier). Pratique peu ordinaire dans un cursus universitaire, nous (Alain Delsol et moi) allons mener la totalité de nos travaux de recherche en tandem (*excepté la rédaction de chacune des thèses*) et réaliser le même jour nos soutenances devant un jury pluriel composé de deux linguistes (Nespoulous et Jaffré), de deux psychologues et didacticiens (Bronckart et Vergnaud), d'un professeur en sciences de l'éducation (Brassart) et de notre directeur de thèse, professeur en psycholinguistique (Fijalkow). Nos thèses s'organisent en deux volumes successifs : le premier rédigé par Alain Delsol, porte sur l'acquisition de l'orthographe avec une recherche centrée sur les savoirs et procédures des apprenants selon une méthodologie mixte. L'analyse des erreurs orthographiques conduit à un scénario en cinq étapes entre lesquelles se répartissent les 736 élèves de l'étude (Delsol, 2003)¹⁴. Cette étude à dominante psycholinguistique, qui s'inspire des travaux québécois des années 80, est prolongée par une recherche de **didactique « expérimentale »** (Pelletier) dont le but est de tester l'efficacité d'approches didactiques¹⁵. La comparaison de deux dispositifs pédagogiques selon un plan d'expérience à quatre cases (avec pré et post-test) permet à l'auteure de ce volume de conclure au bénéfice d'une approche groupée des six graphies normées par rapport à une approche par paires (ses/ces ; c'est/s'est ; sais/sait).

L'originalité du travail entrepris réside également dans le choix d'une méthodologie de type « expérimental » qui au début des années 90, relève d'une « pratique confidentielle ». A ce début de thèse, je suis influencée par ma formation toulousaine et les travaux de Benjamin Matalon (1988). Quinze après la publication de l'ouvrage de Jean-Pierre Jaffré sur les *Didactiques de l'orthographe* et presque dix années après ma thèse *Didactique de l'orthographe : le cas des homophones de /sE/*, Catherine Brissaud (2007) souligne l'augmentation importante de recherches consistant en la mise à l'épreuve de matériel didactique spécifique et d'approche de l'orthographe intégrée à la production écrite. Cette spécialiste de l'acquisition et de la didactique du français écrit, constate en 2007 qu'un ensemble de connaissances permet de fonder une véritable didactique de l'orthographe. Toutefois, l'auteure déplore certains manques (pas ou peu d'évaluation *a posteriori*, pas d'étude de didactique expérimentale sur l'efficacité de la dictée traditionnelle, pas de recherche spécifique sur les processus d'apprentissage des élèves en grande difficulté scolaire, pas d'étude spécifique sur l'enseignant considéré comme « le grand oublié de la recherche, à la fois pièce maîtresse de la relation didactique et maillon faible de notre connaissance » (Brissaud, 2007, p. 229).

¹³ Initialement, le chantier orthographique devait être conduit par Liva (1988, 1993, 1995). Angeline Liva est malheureusement décédée de manière accidentelle en 1995. Je lui rends hommage ici.

¹⁴ Le corpus de référence est constitué d'élèves du CE2 à la quatrième du collège français. « La typologie des erreurs, leur apparition puis leur disparition permettent de penser qu'il existe un ordre dans l'acquisition des homophones de /sE/, que cet ordre correspond à la réflexion que l'élève porte sur la langue écrite » (Delsol, 2003, p. 86). Les stratégies identifiées sont les suivantes : 1) une stratégie phonologique avec la production de graphies le plus souvent non conventionnelles (sé, cé, sest...); 2) des stratégies dites de point d'appui (étape logogrammique) qui comportent trois variantes (visuel, sonore et primaire) et dont la caractéristique majeure est une surgénéralisation de graphies conventionnelles ; 3) une stratégie dite de forme dominante avec une forme qui prend le dessus à l'intérieur des trois couples (ses/ces ; c'est/s'est ; sais/sait) ; 4) des stratégies liées au contexte morphosyntaxique et enfin 5) la stratégie orthographique quand les élèves ne font plus d'erreurs, quel que soit le contexte.

¹⁵ A Toulouse, le laboratoire EURED privilégie des recherches de didactique expérimentale dont l'objectif est de mesurer l'impact de deux (ou trois) approches différentes (dont souvent une approche didactique renouvelée) sur la construction du système d'écriture par les élèves. Une pratique innovante est mise en place dans une classe (ou un cycle d'apprentissage) alors que, parallèlement, une approche plus conventionnelle est proposée à un groupe témoin (Pelletier, 1998 ; Pasa, 2002 ; David, Guyon et Brissaud, 2006).

S'agissant précisément des didactiques du savoir orthographe, elles se fondent sur celles du savoir lire et écrire que développe le directeur du laboratoire de recherche en éducation et didactique (Fijalkow, 1994 ; Fijalkow, 1995). Alors que je suis en première année de thèse, ces écrits influencent sensiblement la conception de mon **protocole de recherche** dont l'ambition est, dans une certaine mesure, une démonstration par la preuve. La didactique « expérimentale » retenue, est alors définie comme le « chaînon manquant entre le monde des pédagogues et celui des chercheurs » (Pelletier, 1998). Ma thèse s'appuie sur les principes d'analyse de Delsol (1998), avec la volonté de démontrer qu'une didactique « de type procédural » associée à l'action et au savoir-faire, peut favoriser l'apprentissage de l'orthographe. Dès lors qu'il s'agit d'éprouver cette forme de « didactique cognitive » (Brassart, 1990), une vigilance de tous les instants est déployée de façon à construire un protocole rigoureux faisant appel à un étalonnage soigné du matériau linguistique utilisé conduisant à la conception d'outils de recueil minutieux et d'outils d'analyse associant quantitatif et qualitatif. Les analyses permettent de mesurer l'impact de l'expérimentation sur les résultats des élèves toulousains de cycle 3 en matière de maîtrise d'homophonie et de conclure à l'efficacité de certains dispositifs comparés à d'autres (*ce sont quoi qu'il en soit, les conclusions qui figurent dans la thèse*). Cependant, on ne peut négliger ni que l'expérimentation ait été menée sur une courte durée (3 semaines), ni que les mesures aient portées principalement au cours des semaines qui ont suivi l'expérimentation. Quelle maîtrise les élèves avaient-ils quelques mois après ? Aucun deuxième post-test n'a été administré afin de mesurer le degré de rétention des éléments d'orthographe qui avaient été enseignés. Comme cela a déjà été analysé (Pelletier, 2019b, p.68-69)^[LPVIII] :

« Vouloir absolument s'en tenir aux lunettes du chercheur et croire ainsi qu'on clarifie la question de ses implications au terrain : sans doute, une erreur de débutante. [...] Depuis déjà plusieurs années, je sais que les choix opérés à l'époque sont tout à fait discutables mais je sais également que le pari valait d'être tenu d'appliquer au champ de l'éducation une méthode, la méthodologie expérimentale. Bien que la rigueur scientifique du dispositif ne soit pas remise en question et que les conclusions soient « fondées statistiquement », elles en sont pour autant inopérantes à certains niveaux, dont celui de la transférabilité d'une « situation de laboratoire » (semi-expérimentale ou supposée telle) aux situations de classe (en contextes) ... et de sa pertinence. »

Il m'a fallu du temps pour « ouvrir les yeux » et c'est l'accueil en 2011 au sein du Groupe de Recherche en Éducation (GRE), devenu depuis le laboratoire *Icare* (EA 7389)¹⁶, qui m'a conduit à revisiter entièrement mes référentiels scientifiques et ma vision du monde. C'est à cette période que se sont opérées progressivement de profondes mutations dans mon paysage épistémologique¹⁷.

À la relecture des travaux et méthodologies utilisées à Vincennes par Matalon, Richard ou encore Gighlione, s'ajoutent les nombreux échanges avec des collègues chercheurs de La Réunion et en particulier ceux dont les travaux sont influencés par la sociologie. J'ai alors pris le temps nécessaire pour revisiter les méthodologies employées dans la thèse et pu mettre au jour cette méfiance inexprimée à l'époque, à l'égard d'une attitude expérimentale réductrice qui a tendance à **sacrifier la complexité des situations aux contraintes de l'expérimentation**. Je me suis questionnée sans relâche pour essayer de trouver un chemin entre deux écueils : **renoncer à l'expérimentation ou risquer de distordre l'objet d'étude**.

¹⁶ Pour une synthèse des étapes, voir figure 1 : Schéma de l'évolution institutionnelle du GRE à *Icare* de plein exercice (Partie I, chapitre 2).

¹⁷ « Le paysage épistémologique dans lequel les chercheurs évoluent, met en scène des représentations de la science historiquement construite et située, porteuse de légitimités différentes » (Dayer, 2010, p. 51).

Au cours de ces dernières années, l'expérience a également guidé ma réflexion sur la posture d'un chercheur en fonction de son rattachement paradigmatique. Qu'en est-il de son vécu expérientiel, de ses conflits cognitifs, identitaires voire existentiels en lien avec sa pratique professionnelle ? Qu'en est-il quand, qui plus est, ce chercheur est également professionnel sur le terrain scolaire et que ses travaux de recherche portent aussi sur ces questions. Alors, en prolongement des interrogations initiales de Caroline Dayer (2010) et plus tard celles d'Anne Lieutaud (2016), je me suis demandée comment le chercheur procède pour se rendre disponible à la nouveauté et au changement que celle-ci est susceptible d'entraîner ?

Mon entrée en 2011-12 au sein du GRE à l'IUFM de La Réunion a été vécue de façon heureuse mais également inquiétante dans un groupe de recherche en construction qui n'avait alors pas encore d'identité reconnue au sein de la communauté scientifique. Comment le chercheur fait-il évoluer sa posture épistémologique lorsqu'un changement s'impose ? Fin 2011, la toute première présentation de mes travaux de recherche a été vécue comme un **rite de passage** au sein d'un nouveau paysage épistémologique assez éloigné des approches qui avaient été les miennes en thèse et par la suite. Comment le chercheur vit-il les situations de tensions rencontrées ?

De multiples préoccupations enchâssées ont accompagné mes débuts au sein de ce groupe de recherche intégré en 2012-13 au sein du Laboratoire de recherche sur les espaces Créoles et Francophones (LCF, EA 4549) de l'université de La Réunion. Sans doute ces tourments s'expliquent-ils par une **période de jeûne scientifique** qui a précédé mon entrée à l'IUFM/ESPE mais surtout par un manque d'acculturation universitaire au cours de mes années de formation toulousaine à l'EURED¹⁸. Enfin, et peut-être surtout, quelle nature de nouveauté provoque de telles transformations ?

La **participation active à la création d'Icare** (institut coopératif austral de recherche en éducation) entre 2012 et 2014, a été déterminante dans la mue que j'ai opérée. Ceci s'explique fortement pour deux raisons principales : 1) parce que cette équipe d'accueil est adossée à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'université de La Réunion et que j'y deviens à partir de la rentrée 2013-14, directrice adjointe m'employant à définir avec l'ensemble des responsables des parcours de formation MEEF (1^{er} et 2^{ème} degrés, encadrement éducatif), un cadre commun de référence pour les mémoires de recherche à visée professionnalisante ; 2) parce que l'équipe de recherche est sous la direction du professeur Tupin, sociologue de formation dont les travaux de recherche sont précisément inscrits en Sciences de l'éducation.

Dans le prolongement de l'épisode de la thèse et sous influence de nouveaux horizons, je mets alors au **jour des formes de vigilance** (éthique, épistémologique et méthodologique) afin de poursuivre plus sereinement avec des recherches qui autorisent un regard pluriel, propre aux sciences de l'éducation au sein desquelles je me suis toujours reconnue. La principale de mes ruptures se situe au niveau méthodologique et conduit naturellement à une réorientation épistémologique.

¹⁸ Hormis des présentations régulières de travaux doctoraux en séminaire de recherche, je compte finalement très peu de participations à des manifestations scientifiques. Les premières ont lieu à partir de la dernière année de la thèse (Mombrou, Pelletier et Delsol, 1998 ; Pelletier, 1998 ; Pelletier, 1999).

Intermède 1	Dispositif académique de prévention de l'illettrisme (CALE) <u>2003-2009. Académie de La Réunion.</u> <i>Centre académique de lecture-écriture de l'Entre-Deux (2003-2006).</i> <i>Coordination et évaluation du dispositif des CALE (2006-2009).</i>
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Note au lecteur :

Dès lors qu'il s'agit du premier intermède de la note de synthèse, il me semble utile de rappeler son double intérêt : mieux donner à lire mon parcours scientifique en l'éclairant par une aventure académique {hors scène scientifique} et la considérer comme une respiration dans un texte qui pourrait paraître dense. Quant à sa forme, l'intermède se fera récit.

L'intermède débute en septembre 2003 dans l'académie de La Réunion où j'officie comme enseignante de maternelle dans une petite école située dans les hauts de l'île. C'est en octobre 2003 que l'aventure commence lorsque le Recteur d'académie me confie la responsabilité du centre de lecture-écriture de l'Entre-Deux, situé dans le sud de l'île. C'est alors Mme Pouzalgues, inspectrice de lettres et chargée de mission de la maîtrise des langages, qui a la responsabilité du dispositif académique des centres de lecture et d'écriture (CALE), qui sont définis comme des lieux scolaires externalisés qui accompagnent les actions à deux niveaux : prévention des difficultés en lecture-écriture, contribution au développement des compétences des élèves dans ces domaines. Ils sont également des lieux de réflexion et d'enrichissement professionnel pour les enseignants. Ce dispositif est enfin à destination des parents d'élèves qui sont invités à participer à des temps partagés en centre de lecture.

Évaluation du dispositif des Centres Académiques de Lecture et d'Écriture (CALE)

3- Présentation générale de l'étude

Phase	Année scolaire	Type d'évaluation	Public
1	2006/2007	Enquête par questionnaire	Enseignants
2	2007/2008	Suivi de cohortes d'élèves	Élèves
3	2008/2009	Entretiens	Parents

Forum permanent des pratiques
Prévention des difficultés en lecture-écriture
Région Réunion

Domaine : « Prévention », pratique choisie :
PRATIQUE DES CENTRES ACADEMIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Kit du praticien

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
Gouvernement Français
FORUM PERMANENT DES PRATIQUES - 3^{ème} PHASE 2008-2010



*Nouvel horizon professionnel pour moi avec la direction du centre de 2003 à 2006, dont la fréquentation avoisine les 650 élèves par an (soit près de 2685 journées/élève par an). Grâce à la direction, je découvre notamment l'enseignement auprès d'élèves du secondaire mais surtout la gestion administrative et pédagogique d'une **équipe en inter-métiers** (enseignants du premier et du second degrés, personnel en charge de la bibliothèque et centre documentaire, animatrice pour l'internat, secrétaire de direction). Pendant ces trois années, j'interviens quotidiennement auprès d'élèves (primaire, collège, lycée professionnel), tout en favorisant l'observation et l'analyse réflexive des pratiques pour l'enseignant de la classe invitée. Enfin, **j'accueille et invite des parents** à participer à un ou plusieurs moments du séjour à l'Entre-Deux (et c'est pour moi une découverte !).*

*Si par leur contenu et leur organisation générale, les CALE s'inspirent d'expériences métropolitaines déjà anciennes et disséminées (Pelletier, 2013a)^[LP1], le taux d'illettrisme à La Réunion (22% vs 9% sur l'ensemble du territoire français à cette période-là) et le dispositif construit progressivement au fil des ans (du premier centre datant de 1990 au plus récent en 2002), confèrent à ces centres, une **dimension contextualisée** et une attention particulière pour améliorer les compétences des élèves de La Réunion dans les domaines du lire-écrire-parler.*

*Le public reçu en externat ou en internat était en effet composé d'élèves issus le plus souvent de zones prioritaires, en grande difficulté scolaire, ayant un rapport à l'oral et/ou à l'écrit fragile, (je ne parlais pas encore d'insécurité linguistique mais c'est bien de cela dont il s'agissait). Ce {hors scène scientifique} m'a permis de **nourrir la réflexion sur les pratiques langagières des élèves réunionnais et le développement de compétences à l'oral et à l'écrit pour ces élèves qui adoptaient des comportements mutiques, pratiquaient l'interlecte réunionnais ou souffraient parfois aussi du syndrome de la page blanche.***

*Le centre de l'Entre-Deux recevait également des **élèves à besoins éducatifs particuliers** et nous (l'équipe du centre) étions amenés à faire preuve d'inventivité (**médiations plurielles**) pour faire que ces élèves parviennent à résoudre les tâches qui leur étaient proposées (et en quelque sorte modifier le regard de l'enseignant sur la difficulté de l'élève et sur la nature de son rôle à jouer). Je me souviens ô combien il fut difficile pour cette enseignante spécialisée, très investie dans sa mission, d'accepter le lâcher prise et de ne pas intervenir à la place de ces élèves déficients auditifs (pensant qu'ils ne comprendraient pas ce que nous leur demandions).*

*Le {hors scène scientifique} se poursuit par une seconde période de trois ans (2006-2009), durant laquelle je prends la coordination du réseau des CALE. C'est alors l'exploration de nouvelles voies : partenariat avec des instances financières et culturelles, gestion d'équipes plurielles, coordination d'un dispositif de prévention. En assurant la coordination pédagogique des quatre centres (36 heures de formation continue par an), je mets en place une nouvelle approche par un **suivi collectif et individuel des personnels**. Par l'observation et l'entretien, je tiens conseil et cette démarche formative contribue à la nécessaire cohésion de l'ensemble de l'équipe intervenant dans les divers centres.*

*En me confiant la mission de coordination du réseau à partir de septembre 2006, le Recteur d'académie me charge d'une **mission d'évaluation du dispositif** en vue de démontrer son intérêt pour les trois types de publics accueillis dans les centres : les élèves, les enseignants et les parents. Je fais appel à mes compétences acquises au cours du processus doctoral et je produis une **évaluation en trois phases** : une étude quantitative la première année (**enquête par questionnaire**), un suivi de cohortes la deuxième année (**analyse qualitative et études de cas**) et enfin, une série d'**entretiens semi-directifs** auprès des familles, la dernière année de l'évaluation. **Des rapports et des synthèses sont livrés** chaque année à l'inspecteur d'Académie et aux partenaires du dispositif (Région Réunion, département, CAF, direction régionale des affaires culturelles, communes, etc.).*

*En 2009, je vis une expérience marquante dans le cadre de la troisième phase du Forum Permanent des Pratiques de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) alors qu'est sélectionnée pour la Région Réunion, la « Pratique des centres académiques de lecture et d'écriture pour les élèves en difficulté ». Impulsé par l'ANLCI et accompagné par l'experte Sylvie Chevillard (chercheuse associée de l'équipe ESCOL, Paris 8), un travail d'analyse réflexive est entrepris sur ce qui fonctionne dans le dispositif, potentiellement source de recommandations pour agir. Sont identifiés et présentés dans le rapport final, plusieurs axes : place des Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC), **place de l'oralité, place de la famille, place de l'environnement en CALE**. Le rapport est présenté au régional et au national.*

*Je clôturerai ce premier intermède par ma rencontre avec des **parents en situation d'illettrisme**. J'interviens alors en tant que bénévole au sein de l'école des parents organisée par l'association « Lire-dire-écrire » (qui porte financièrement le centre de l'Entre-Deux et qui est animée par des bénévoles passionnés de lecture et retraités enseignants). Nous sommes en 2005 et je co-anime un atelier intitulé « Écrire en utilisant l'ordinateur » avec des activités d'écriture à partir de photos et de traitement de textes, qui interrogent autant l'outil informatique que les règles du français écrit. Ces activités menées dans le cadre d'un projet personnel d'écriture ou de communication, **conduisent l'adulte, qui apprend par lui-même, à mieux comprendre la construction des savoirs chez l'enfant.***

*C'est sur la base de cet alliage de postures et par l'analyse de mes implications différenciées que je suis progressivement parvenue à appréhender les liens/tensions/frottements à opérer entre recherches en éducation et engagement militant et à éclairer cette **double position de distanciation et d'engagement** que j'emprunte aujourd'hui à Norbert Elias (1956).*

Chapitre 2 – Réorientation épistémologique : une approche écologique.

« Deviens qui tu es ».

Friedrich Nietzsche (1888).
*Ecce Homo*¹⁹.

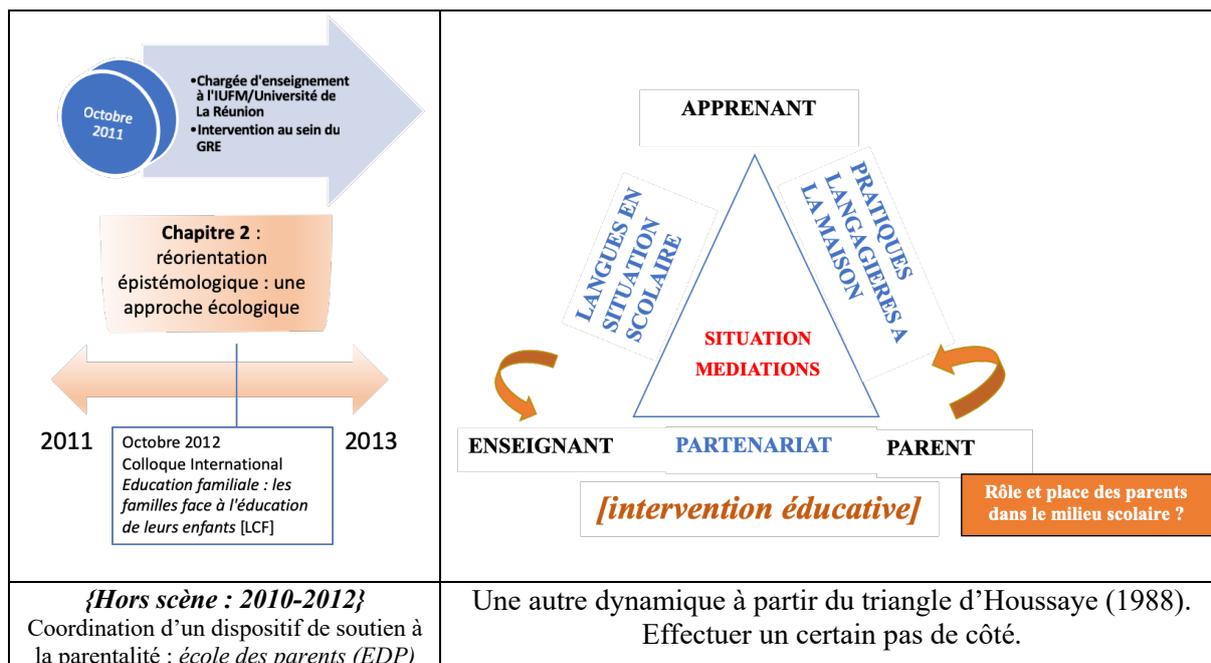
Note préliminaire

Un nouveau triangle pour penser la situation et ses médiations sera soumis au débat dans ce chapitre (cf. Schéma en page suivante). Je souhaite avertir dès à présent le lecteur que je ne perds pas de vue la genèse du triangle d'Houssaye matérialisé au début du chapitre 1. Je considère ce triangle comme un modèle d'intelligibilité de l'entreprise éducative, un modèle pour comprendre et agir, un modèle pour définir la situation pédagogique et envisager le *savoir* sous des formes plurielles : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir agir, savoir dire... Ainsi me permet-il en début de parcours scientifique (chapitre 1), de saisir les trois processus (apprendre, enseigner, former) en faisant appel à trois contributions (linguistique, psycholinguistique et didactique). Avec son modèle de compréhension, Jean Houssaye (1988) offre donc des possibilités de comparaisons, de rapprochements entre les diverses situations pédagogiques parce que toutes s'articulent autour de trois éléments — apprenant, savoir, enseignant —, dont deux sont prédominants sur le troisième. La principale critique qui peut être faite du modèle, porte sur la non-contextualisation de l'acte pédagogique dans une époque, une culture, un milieu éducatif, etc. C'est pour cette raison principale que **je choisis d'effectuer un certain pas de côté avec l'idée de développer une nouvelle dynamique.**

Ainsi, le triangle matérialisé au début de ce chapitre 2 (page suivante), est-il une autre proposition et n'a donc pas vocation à être le prolongement du triangle d'Houssaye. Tout au long du chapitre, mon intention est de montrer comment la relation entre les enseignants et les parents vient alimenter la réflexion du chercheur à propos de l'intervention éducative. Dans ce nouveau triangle, les noms des sommets ont été modifiés et ce qui devient primordial, ce sont les *personnes*, i.e. **les acteurs concernés par la situation** : l'apprenant et l'enseignant figurent toujours dans ce triangle mais les parents prennent place dans cette configuration inédite, formant ainsi la base du triangle avec l'enseignant. **L'intervention constitue en quelque sorte l'aire du triangle et la base se fonde sur la notion de partenariat, autorisant alors une nouvelle façon d'appréhender l'objet dans sa complexité.**

Après plusieurs développements dans ce chapitre, mon intention sera de convoquer la notion de milieu éducatif comme facilitateur de la redéfinition du triangle pédagogique et d'une certaine manière de permettre d'en transgresser les frontières.

¹⁹ Dans *Ecce Homo*, dont le sous-titre est *Comment on devient ce qu'on est* (wie man wird, was man ist), le philosophe cite Pindare, le poète lyrique grec antique : *Deviens qui tu es, quand tu l'auras appris.* » ou « *Puisses-tu devenir qui tu es en l'apprenant* (Pythiques, II, vers 72.). Le monde contemporain attribue rétrospectivement un sens très nietzschéen aux écrits de Pindare. Ainsi, même si Nietzsche n'a jamais dit cette phrase, elle résume en une formule concise l'essentiel de son message philosophique.



Quand j'intègre fin 2011, le GRE à l'IUFM de La Réunion évoqué dans le cadre du chapitre 1, mon entrée première est didactique avec des études sur les pratiques d'enseignement-apprentissage et leurs effets sur les acquisitions - même si d'autres disciplines sont tour à tour convoquées selon mes objets d'étude : la linguistique, la psycholinguistique et, dans une moindre mesure, la sociologie. Avec les CALE (cf. Intermède 1, *supra*) et l'évaluation d'un dispositif académique durant trois ans mais aussi avec une école des parents en préparation dans un collège de l'île au cours de cette même période (cf. Intermède 2, *infra*), émergent de nouvelles préoccupations de recherche qui renvoient à des modalités nouvelles liées à la nécessité de **mieux répondre à la demande sociale et politique** (Pourtois, Desmet et Lahaye, 1993).

Nous sommes en 2011 et un colloque se prépare sous l'égide du Laboratoire de recherche sur les langues, les textes et les communications dans les espaces Créolophones et Francophones (LCF) *Éducation familiale : les familles face à l'éducation de leurs enfants*. J'y propose une communication intitulée « Du parent démuné au parent partenaire : se former à l'école des parents » (Pelletier, 2012) qui présente un format inédit comparé à mes précédents travaux : la **methodologie qualitative** relève d'une étude de cas qui présente et analyse les trajectoires de trois parents sur une durée 9 mois. Elle cible des parents de collégiens, ce qui est assez peu fréquent au sein de la communauté scientifique dont les travaux étudient plutôt l'implication parentale au niveau de l'école primaire, au moment où elle semble être la plus forte (Catsambis, 2007 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006). Cette première étape (2011-2013), telle que je peux aujourd'hui la cerner à l'issue de ce parcours réflexif, constitue un tournant majeur dès lors que je vais **élargir mon cadre théorique en le nourrissant du construit théorique d'intervention éducative** (Lenoir, 2009) et en mettant en jeu des acteurs situés le plus souvent aux frontières de l'école : les parents considérés comme membres à part entière de la communauté éducative²⁰.

²⁰ En France, les parents ont été progressivement considérés dans les textes réglementaires comme des membres à part entière de la communauté éducative (à partir de la loi d'orientation de 1989) et cela a été réaffirmé tout particulièrement dans le rapport de l'inspection générale d'octobre 2006 relatif à la place et au rôle des parents dans l'école suivi du rapport sur la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves qui consacre un chapitre aux conditions d'un partenariat efficace prônant « l'instauration d'un véritable échange avec

À partir de la thèse et d'événements hors scène qui jouent sur des éclairages complémentaires (*l'intermède CALE mais aussi la publication d'un ouvrage à destination des enseignants mentionné en chapitre I²¹*), **deux variétés de semences** sont croisées : la question des contextes et de la contextualisation et la question des retombées/applications de terrain. Le métissage donnera naissance à **une troisième variété de semences, celle des interactions susceptibles de favoriser la participation d'un ensemble d'acteurs s'attachant à relever le défi d'une réussite pour tous**, expression à laquelle je préférerai plus tard celle de *dynamique inclusive* (Pelletier, 2020b)^[LPXIII].

Au plan épistémologique, je commence à me sentir à l'étroit au sein du triangle de Jean Houssaye²² et il me paraît avantageux de prendre en compte certains éléments du « dehors » de l'école dont le **rôle joué par les familles**. Une nouvelle triangulation est en germe. « Faire un pas de côté » devient alors nécessaire : je délaisse un temps le champ de la didactique pour développer un autre domaine d'investigation, celui de la *coéducation*. En premier appui, je commence par examiner la note de synthèse publiée par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet dans la Revue française de pédagogie en 1989 puis les notes de synthèse de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), celle de 2006 sur les parents et l'école, de 2011 sur les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire, qui sera suivie en 2014 par « Réussite éducative, réussite scolaire » et enfin en 2015, sous le titre « Coéducation : quelle place pour les parents ? ».

Le voyage en Outre-mer et ses nouveaux repères (sociohistorique, sociolinguistique) viennent s'arrimer aux bases scientifiques de la psycholinguistique et de la didactique que j'ai développées initialement en Occitanie. **Cette période est marquée à la fois par des ruptures de nature épistémologique et méthodologique et par une réflexion grandissante sur la place de l'éthique en recherche.**²³

Dès lors que ma formation universitaire a été portée par l'équipe toulousaine (Bataille, Ferrasse, Bru et Fijalkow) et que mes ancrages se situent dans les Sciences de l'Éducation des années 90, je me sens profondément touchée par les mémorables débats entre les sciences de l'éducation et les disciplines à partir desquelles elles ont été fondées et qui l'alimentent de leurs concepts et méthodes, revendiquant, quelquefois, une **pluri- ou une multi-référentialité** (Ardoino, 1986 ; Ardoino, 1993)²⁴ constitutive. C'est au processus naturel d'hybridation et de

les parents » ont été suivis de la parution d'un décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents et aux représentants de parents d'élèves modifiant le code de l'éducation. Ce décret garantit une place et un rôle aux parents qui sont définis dans la circulaire n°2006-137 du 25 août 2006.

²¹ Avec l'ouvrage que je publie en 2004 et que je qualifie de vulgarisation scientifique dans le chapitre 1, il est question des transferts des savoirs issus de la recherche aux savoirs des praticiens (Bru, 2002). Cette délicate question de la mise à disposition des savoirs scientifiques, effleurée au début de cette note de synthèse, sera traitée en partie II (voir chapitre 8).

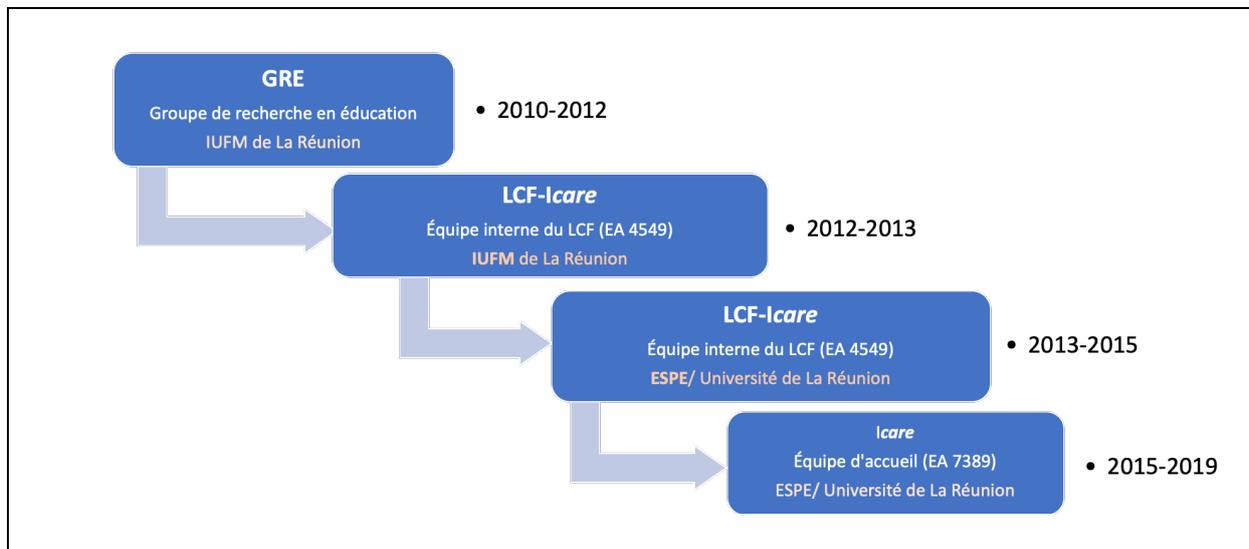
²² Sans perdre de vue le triangle originel mais effectuer un certain *pas de côté* avec l'idée de développer une nouvelle dynamique.

²³ Cet aspect que je considère comme essentiel, sera traité selon trois angles : 1- les éthiques du *care*, en tant que concept critique. Le « *care* », dont la visée est de favoriser les relations – « avec et pour autrui, dans des institutions justes » pour reprendre la définition de l'éthique selon Ricœur (1990), révèle parfois des positions de pouvoir de certains acteurs au détriment d'autres ; 2- les quatre dimensions d'un problème éthique (St Vincent, 2011) en contexte d'intégration scolaire et enfin 3- la vigilance éthique du côté du chercheur (Pelletier, 2019) sera évoqué dans le chapitre 8 (partie II).

²⁴ Dans l'introduction de son texte communiqué en 1986, J. Ardoino la définit ainsi : « L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, se propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, de tels objets. Beaucoup plus encore qu'une

fécondations mutuelles des champs de savoirs que je suis moi-même confrontée, au sein de ce nouveau paysage scientifique du Groupe de Recherche en Education (GRE).

Figure 1 : Schéma de l'évolution institutionnelle du GRE à *Icare* de plein exercice



Durant la période 2011-13, sous l'impulsion du professeur Tupin (LCF), le groupe de recherche en éducation est en gestation. Un projet de structuration scientifique est en cours, en partenariat avec le Laboratoire de recherche sur les langues, les textes et les communications dans les espaces Créolophones et Francophones (LCF)²⁵, dirigé par le professeur Watin. Dans ce mouvement, je vais devenir membre de cette entité réunionnaise créée à l'origine par deux linguistes, Robert Chaudenson et Michel Carayol. Dans sa période fondatrice, le champ de recherche du LCF est celui des questions de créolistique et d'anthropologie de La Réunion. Au fil des années²⁶, les thématiques du laboratoire s'élargissent à la littérature créole et

position méthodologique c'est un parti-pris épistémologique. L'éducation, si nous conservons cet exemple, définie comme une fonction sociale globale traversant l'ensemble des champs des Sciences de l'Homme et de la Société, intéressant, par conséquent, autant le psychologue que le psychologue social, l'économiste que le sociologue, le philosophe que l'historien, etc. est appréhendée dans sa complexité. C'est cette dernière notion, en effet, qui grâce aux développements de l'anthropologie contemporaine (E. Morin), nous semble la plus propre à fonder la nécessité d'une analyse multiréférentielle en introduisant, justement, à une épistémologie autre. » C'est dans cet esprit que je me situe. L'analyse multiréférentielle me semble opérante dès lors qu'elle est conçue comme une modélisation propice à la compréhension du réel dans sa complexité et non pas comme une méthode d'analyse de l'intervention susceptible de la cerner jusque dans ses moindres détails (ce fut d'ailleurs l'objet de critiques, cette approche étant totalement utopique pour certains chercheurs en sciences de l'éducation). Pour exemplifier, je souhaite témoigner du recours à cette approche plurielle des situations éducatives et formatives (Ardoino, 1993), dans mes pratiques de formation initiale et continue des enseignants avec le dispositif de Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) dont les ancrages théoriques se situent dans la multiréférentialité. Qu'il s'agisse de novices ou d'experts, la « grille » de lecture de J. Ardoino, en filigrane du dispositif GEASE, permet de documenter un certain nombre de registres d'analyse susceptibles de mieux appréhender la complexité des situations éducatives d'une part, et de construire ou développer certains gestes de réflexivité chez les enseignants d'autre part.

²⁵ Le LCF a existé sous diverses dénominations depuis 1974. Ce laboratoire a été associé au CNRS jusqu'en 2009 (ERA, puis UPRESA, puis UMR) : il a été la première et la seule unité reconnue par le CNRS en SHS dans l'Outre-Mer. En janvier 2014, le « Laboratoire de recherche sur les espaces Créoles et Francophones » (LCF) devient l'équipe d'accueil EA 7390.

²⁶ Depuis sa période fondatrice et jusqu'au contrat quadriennal 2010-2013, l'équipe LCF va développer la problématique des contacts de langue et de culture, inscrite dans des questions sociales et culturelles vives à La Réunion et dans l'océan Indien : langues, école, famille, santé, flux de communication et espace public, champ

francophone puis, aux sciences du langage, aux sciences de l'information et de la communication, aux sciences de l'éducation et à la didactique des langues. Le LCF travaille alors sur la description des différentes composantes du créole (lexique, phonologie, grammaire, atlas linguistique de La Réunion), sur leurs applications possibles en contexte scolaire, liées aux problématiques de l'apprentissage du Français en milieu créolophone, le tout contextualisé à travers une anthropologie de La Réunion et des aires créoles. Les problématiques liées aux langues et leurs spécificités linguistiques soulevées par le LCF, concordent pour partie avec les miennes tandis que je me nourris des **concepts sociolinguistiques** que certains membres mobilisent et que **l'approche anthropologique à laquelle font appel des chercheurs du LCF, élargit mes horizons**. Durant le contrat qui s'achève en 2013, le LCF a progressivement accueilli un ensemble de collègues dont je fais partie, travaillant spécifiquement sur les questions d'éducation et de formation.

Ces arrivées progressives conduisent à la restructuration du LCF et c'est lors de l'assemblée générale statutaire annuelle du 28 mars 2012 qu'est actée la structuration de l'unité en deux équipes (LCF-Icare et LCF-LIL). Au 30 juin 2013, conformément aux deux axes problématiques identifiés lors des séminaires communs (« Conflits et collaborations autour des objets hétérogènes » et « Interventions éducatives en contextes pluriels »), l'unité est réorganisée en deux équipes internes. L'Institut coopératif austral de recherche en éducation (Icare)²⁷ devient une branche du LCF et prend le nom de LCF-Icare. À cette période, l'équipe interne LCF-Icare est structurée par un dialogue entre chercheurs issus, sur le plan institutionnel, de trois disciplines : les sciences de l'éducation, les sciences du langage et la psychologie. Pour partie, ce développement est adossé à la politique de recrutement de l'IUFM en harmonie avec la politique scientifique du LCF (EA 4549). Cette politique contribue à l'avènement de trois axes thématiques :

- Axe 1 : Langues, Cultures et Identité (Construction identitaire ; Diversité, altérité, identité, reconnaissance, interculturalité ; Plurilinguisme) ;
- Axe 2 : Dispositifs et Acteurs (Impact des politiques éducatives ; Réussite scolaire et facteurs contextuels ; Déviance scolaire ; Parentalité et coéducation ; Éducation à la santé et au vivre-ensemble) ;
- Axe 3 : Savoirs, Apprentissages, Médiations (Processus d'enseignement-apprentissage en contextes ; Professionnalisation des adultes ; Processus didactiques ; Rapports aux savoirs, à la réussite et à la difficulté scolaire, littératies).

culturel et expression artistique, médias et politique. » (Cf. Dossier d'évaluation de l'unité de recherche LCF EA 4549, 2013, p. 3).

²⁷ A partir d'avril 2012, s'engage un processus de réflexion collective pour déterminer le nom de l'équipe de recherche (et son acronyme) qui succèdera au GRE. Plusieurs sigles sont alors déclinés et un vote final est réalisé courant 2012. C'est l'acronyme *Icare* qui remporte la majorité des voix et ce fut aussi mon premier choix. De mon point de vue, « Icare » allie plusieurs atouts : celui d'être *Institut Coopératif* (intégrant la dimension collaborative, comme l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet, en son temps), celui d'inclure sa position géopolitique au sein de l'acronyme avec l'adjectif *Austral* et enfin, il mentionne explicitement le champ dans lequel se situeront ses travaux : la *Recherche en Education*. De surcroit, et ce n'est pas anodin, l'acronyme porte un « I » majuscule sans italique et le « care » est, quant à lui, en minuscule et italique, ce qui permet de lire « I care » (Je prends soin, je m'inquiète, je me soucie... des questions d'éducation et de ses acteurs). Parce que le *care* ne peut être géré collectivement que si une réflexion de la société toute entière sur les besoins est conduite en donnant lieu à un débat entre les citoyens : « *En somme, une société qui prendrait au sérieux les pratiques du soin s'engagerait dans un débat sur les enjeux de la vie publiques, non pas à partir d'une conception des acteurs considérés comme autonomes, égaux et rationnels, poursuivant chacun d'eux des fins séparées, mais à partir de leur interdépendance, chacun d'eux demandant le care et le proposant de différentes façons, et chacun ayant d'autres intérêts et d'autres activités en dehors du domaine du care* ». (Tronto, 2009, p. 219).

Dans son bilan, l'équipe interne LCF-*Icare* souligne qu'un autre élément vient compléter cette structuration, élément comme que je considère comme essentiel dans mon cheminement scientifique :

« Si de façon générale les approches mobilisées s'inscrivent dans la pluridisciplinarité propre aux sciences de l'éducation et aux disciplines avec lesquelles elles dialoguent, l'analyse des travaux des chercheurs d'*Icare* conduit à relever des dominantes disciplinaires qui se déclinent en 4 sous-ensembles : sociologie(s) et anthropologie de l'éducation ; psychologie(s) ; socio et psycho-linguistique ; et enfin, didactiques. » (2013, p. 8).

Au 1^{er} septembre 2014, l'équipe LCF-*Icare* compte 18 membres (4 PU, 11 MCF et 3 chercheurs associés). Enfin, en juillet 2015, l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Education (*Icare*) devient l'équipe d'accueil EA 7389 de l'université de La Réunion, dans le cadre du contrat quinquennal 2015-2019. Au 1^{er} septembre 2019, 43 membres forment l'équipe *Icare* (5 PU, 19 MCF, 7 chercheurs associés et 12 doctorants) dans le cadre du nouveau contrat quinquennal 2020-2024.

Sur le plan théorique, *l'intervention éducative* est la notion fédératrice du laboratoire *Icare* (EA 7389) qui entend s'inscrire dans une posture interventionniste nécessitant des garde-fous et un double questionnement épistémologique et éthique récurrent. Cette notion *d'intervention éducative*, aux origines de laquelle on trouve les travaux du toulousain Louis Not, réfère à une modélisation adossée aux travaux de la Chaire de Recherche qui porte son nom « Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative » (CRCIE, Québec), sous la direction du Professeur Yves Lenoir. Le cadre de référence développé par la CRCIE prend appui sur 6 concepts revisités²⁸ par les membres du laboratoire *Icare* : celui de curriculum ; ceux de pratique et d'activité ; celui de médiation, de situation, celui de dispositif et enfin, celui *d'intervention éducative*²⁹ en tant que construit théorique de la pratique. C'est dans ce paysage scientifique que je vis l'expérience d'une mue paradigmatique et oriente mes travaux vers une approche écologique de la situation scolaire avec une nécessaire prise en compte des parents. Comme le souligne Anne Lieutaud (2016, p. 241),

« Ce processus est pétri de négociations entre progression et conservation, entre ce qui va évoluer et ce qui va préserver l'équilibre déjà atteint, faisant ainsi échos aux mécanismes de changement et de conservation homéostatique qui lui sont liées (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975) ».

Pour préciser l'élargissement du cadre, il est essentiel de repérer la manière dont s'enclasse une première culture universitaire issue de l'EURED-CREFI avec cette nouvelle

²⁸ Dont l'un relève d'un statut particulier.

²⁹ Dans la modélisation du Pr. Lenoir (2009), l'intervention éducative est un concept englobant que le sociologue caractérise en recourant à un certain nombre d'attributs dont les 5 sélectionnés suivants :

« – L'intervention éducative est complexe, car elle repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique.

– Elle est toujours située, s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné.

– Elle s'inscrit dans la durée, étant évolutive et diachronique.

– Elle est inclusive, car elle vise à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante : celle qui se traduit par l'imbrication des dimensions qui la composent, et celle qui s'inscrit dans la temporalité par l'ensemble des actions de planification (phase préactive d'anticipation), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation et de l'anticipation (phase postactive de rétroaction).

– Elle fédère plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : ontologique, téléologique, épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, éthique, etc. » (Lenoir, 2009, p. 15).

acculturation au sein de l'équipe interne LCF-Icare, à partir de 2012. C'est avec le **couple conceptuel situation/médiation et le construit théorique d'intervention éducative** (Not, Lenoir, Tupin et plus récemment Wallian, 2018 ; Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018 ^[LP5]) que, de façon assez inattendue, je souscris à de nouvelles manières d'appréhender l'objet *Éducation*³⁰ dans sa complexité.

Première rencontre avec la notion d'*intervention* dans les cours proposés aux étudiants des sciences de l'éducation de Toulouse Le Mirail dont je fais partie au début des années 90. Je découvre Louis Not et ses écrits (1979 ; 1984 ; 1987). Avec *Enseigner et faire apprendre (éléments de psycho-didactique générale)* paru en 1987 dans une période de réductionnisme patent en lien étroit avec le problème de l'échec scolaire (et l'apparition de l'illettrisme), ce professeur émérite en sciences de l'éducation impose la complexité du système « enseigner-apprendre » et rappelle que toute intervention auprès des élèves est toujours réalisée en référence à un système de valeurs, que l'enseignant s'adresse à une personne en développement et que dans toute apprentissage, il est nécessaire de tenir compte des processus psychologiques en jeu.

Redécouverte de la notion d'intervention en séminaire du laboratoire LCF avec la présentation de Frédéric Tupin (2012), intitulée *Intervenir, intervention, intervention éducative, des notions transversales à confronter ...* Mon exploration du construit théorique sera plus tard documentée par Yves Lenoir au travers de deux textes que je considère comme majeurs (Lenoir, 2009 et 2014). Colonne vertébrale du projet scientifique du laboratoire LCF-Icare, l'intervention sera aussi l'objet central du premier colloque international du laboratoire Icare en avril 2014 : *Interventions éducatives et sociales en contextes pluriels : quels défis ?*

Dès lors, ce concept devient également un des piliers de ma réflexion épistémologique et je prends conscience de la manière de m'en saisir car les travaux que je mène dans les années 2010, s'éloignent de la question de l'enseignement-apprentissage, cœur du construit de Lenoir, pour apprivoiser le **rapport des parents à l'école** et conséquemment leur rapport à soi, celui qu'ils entretiennent avec autrui et le monde qui les entoure. Lors du colloque précédemment cité, je communique en proposant une *Analyse d'une intervention éducative en contexte plurilingue auprès de parents : construire la coéducation*, qui fera plus tard l'objet d'une publication (Pelletier, 2017)^[LP4] dans la revue *Éducation, Santé, Sociétés*. La méthodologie que j'y déploie est mixte, procédant d'un côté à une analyse de corpus textuels en ayant recours au logiciel IRaMuTeQ³¹ et à la théorie des graphes. D'un autre côté, une analyse des discours est menée selon une approche compréhensive et une analyse des indices conversationnels, considérant que le discours des parents s'inscrit dans leur contexte socioculturel (Pelletier, 2017, p. 128-129)^[LP4].

³⁰ Historiquement, l'éducation (*ex-ducere*) a longtemps été considérée comme un pouvoir public extérieur à la famille. S'agissant de la relation des parents et de l'école, publique ou privée, il faut attendre les années 70 avec la massification de l'enseignement pour que s'opèrent des changements sociologiques et comportementaux modifiant les attentes des familles et autorisant progressivement des relations de partenariat entre l'école et les parents jusqu'à prendre la dénomination de *coéducation* et en devenir une injonction institutionnelle. L'éducation relève ainsi des personnes et d'une attention que Kant a construite autour de la notion de respect. Éduquer, c'est bien sûr communiquer, c'est-à-dire entrer en relation avec l'autre pour construire un sens en commun. Mais l'altérité, c'est aussi la dimension de l'autre qu'est soi-même (Ricœur). Cette notion d'altérité en germe fera l'objet d'un développement en seconde partie de la présente note.

³¹ IRaMuTeQ (Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires) est un logiciel libre d'analyse de textes et de tableaux de données de type ALCESTE, développé par Pierre Ratinaud à l'université de Toulouse.

Aujourd'hui, je réalise la portée de l'exposé du professeur Tupin en 2012, qui constitue au sein de mon parcours scientifique, un fait marquant car l'intervention y est considérée comme susceptible de **revêtir des formes d'implication différentes du chercheur**, ce dernier ne disposant guère de modèles « clefs en main » : 1) Le chercheur se limite-t-il à des perspectives descriptives ? 2) Le chercheur s'ouvre-t-il à l'élaboration de propositions ? 3) Le chercheur se situe-t-il au cœur des interactions ? Selon les cas, il s'agit d'angles d'intervention spécifiques qui renvoient à des degrés variés d'implication du chercheur. Ainsi, la définition des ancrages du chercheur devient-elle essentielle pour moi.

Quand le chercheur Frédéric Tupin, adopte une approche écologique de la situation scolaire (examinant les frontières entre les codes linguistiques : alternances codiques vs productions interlectales) et qu'il convoque la sociolinguistique développementale (en prenant appui sur le développement langagier du jeune bilingue) comme ancrage théorique, je développe de mon côté, une **approche écologique qui donne une place de choix à la dimension familiale dans la réussite scolaire, en m'intéressant tout particulièrement aux pratiques langagières et aux représentations des parents**. Mes ancrages théoriques (psycholinguistique et didactique) s'élargissent à la sociolinguistique et à la sociologie de l'école.

Quand ce même chercheur contextualise sa pratique de chercheur en réactivant une demande académique en matière de sociolinguistique scolaire et d'enseignement-apprentissage du français en milieu créolophone et en suggérant la mise à disposition des résultats scientifiques sous des formes diverses : restitution, diffusion des recherches sous des formes éditoriales (Ex : *État des savoirs à La Réunion*, Tupin et Wharton, 2002), inflexion de la politique académique..., je définis **la contextualisation à la fois comme un préalable, une nécessité et un processus de distanciation** (Pelletier et Marcel, 2018, p. 371)^[LPVI]. Peu à peu, j'endosse le costume du « chercheur interventionniste », me permettant d'une part, de trouver une meilleure distance entre la recherche et certaines formes de militance (Pelletier, 2019b)^[LPVIII] et d'autre part, de rompre avec des modèles de type « processus-produit » (dans lesquels s'articulent variable explicative et variable expliquée). Je m'éloigne ainsi des recherches à orientation prescriptive (par exemple, la démonstration de la « bonne » méthode de lecture comparée à d'autres) et me rapproche insensiblement du format de la recherche-intervention (Mérini et Ponté, 2008 ; Marcel, 2010).

La lecture des écrits d'Yves Lenoir me permet d'affiner davantage ce qui se joue entre intervention éducative et médiations et, dans le même temps, je revisite la notion de situation (Tupin et Dolz, 2008 ; Lenoir et Tupin, 2011) au travers du dialogue interdisciplinaire issu des échanges nourris lors de deux rencontres autorisées par la structuration du réseau REF dès 1989. Des années plus tard (2018), est publié un numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation*, sous la direction de Driss Alaoui, de moi-même et d'Yves Lenoir. Intitulée *L'intervention éducative : problématique, enjeux et perspectives*, les codirecteurs du numéro ont proposé aux contributeurs de mettre en débat le concept d'intervention par le biais d'une démarche critique. Notion aux origines « chargées », l'intervention éducative est définie comme constitutive à la fois d'une conception de la réalité, d'un rapport pluriel (à soi, à l'autre et au monde), d'une pratique complexe où le sujet et l'objet sont entremêlés, entrelacés et dialectisés tout au long de l'interaction qui les lie. La problématique qui fait jour, est celle de **la définition du rôle et de la posture du chercheur en sciences humaines et sociales dans le cadre de l'intervention éducative**.

Durant cette période courte et intense (2011-2013), quatre idées principales participent à ma mue épistémologique :

1) **Définir l'intervention éducative** comme un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement (Lenoir, 2009) nécessite d'étudier selon un double mouvement dialectique, les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 2014a).

2) **Concevoir la situation** comme la résultante des rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » de la classe et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel (Lenoir et Tupin, 2011) invite à repenser la situation scolaire au-delà des frontières de l'espace social de la classe.

3) **Considérer le contexte**, non pas comme simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en acte, mais davantage comme principe actif, demande à préciser la notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » et à rejoindre ainsi Marc Bru, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville (2004, p.77).

4) **Structurer l'activité de chercheur** selon une démarche « interventionniste » et non plus comme un « expérimentateur » visant à contrôler les conditions d'une expérimentation didactique, oblige à repenser le rôle et redéfinir la place de chacun des acteurs interagissant au cœur de l'intervention éducative pensée comme processus.

À ce moment précis, je prends davantage conscience que mes interrogations portent sur ce qui se joue au cœur des interactions entre les acteurs de l'école, au sein d'un milieu singulier et ce qui m'importe est de tenter de comprendre le rôle et la place du couple situation scolaire/médiations plurielles dans ce milieu. Comme le soulignent Joaquim Dolz et Frédéric Tupin (2011, p. 7),

« Plutôt dès lors que de recourir à la notion d'environnement pour qualifier le contexte, il est possible de convoquer celle de milieu (au sein duquel s'inscrit la ou les situations) qui s'avère de notre point de vue plus approprié en sciences humaines et sociales [...] »

L'article *Des médiations à l'indépendance en production de textes. Le cas des centres de lecture-écriture de La Réunion* paru en 2013 dans la revue *Spirales*, est assez symptomatique de ma révolution. En présentant une **étude de cas** visant à explorer à la fois l'activité enseignante et celle des élèves pour décrire des organisateurs qui structurent les pratiques d'enseignement-apprentissage du français au sein d'un dispositif de formation qui s'adresse simultanément aux apprenants et à leur(s) enseignant(s), je questionne la notion de **médiation**. Sur la base de données extraites d'une enquête académique menée à La Réunion (Pelletier, 2006-2009 ; intermède CALE, *supra*), le texte examine des formes de médiations potentiellement propices aux situations d'apprentissage du français pour les publics d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ma réflexion s'inscrit à la fois dans la lignée des théories sociocognitives de la médiation sociale et s'appuie sur le concept d'intervention éducative. L'extrait ci-dessous (Pelletier, 2013a, p. 34-35)^[LP1] semble tout à fait illustrer cette position d'entre-deux :

« Dans cette perspective résolument développementale, nous tentons de rendre compte de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage prenant appui sur la médiation sociale (Vygotski, 1985 ; Bruner, 1983 ; Astolfi, 1996) et sur l'idée d'une articulation entre médiation pédagogique-didactique (ou médiation externe) et médiation cognitive (médiation interne) proposée par Lenoir (2009). »

Dans cet article de 2013, le milieu au sein duquel s'inscrivent les situations didactiques, pourrait être qualifié de bilingue dès lors qu'à partir de 2001, les créoles sont intégrés officiellement

dans la liste des langues régionales bénéficiant de la loi Deixonne³². Dans les faits, on observe davantage des phénomènes de diglossie (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1971), d'interlecte (Prudent, 2005) et des pratiques interlectales (Prudent, 1981 ; Souprayen-Cavery, 2010). *In fine*, je conviens de parler plutôt de **milieu plurilingue insécure** (Tupin, 2005) pour situer cette étude dont les données ont été recueillies en centre de lecture-écriture entre 2003 et 2006. Le créole et/ou des formes interlectales apparaissent là où l'institution pense ne voir que la langue de scolarisation, y compris chez certains enseignants eux-mêmes. C'est ainsi que fonctionne le « macrosystème » réunionnais, au sein duquel la diversité sociale des usages de la langue constitue un « organisateur des pratiques », qui est éclairé dans l'article par l'analyse de l'activité de l'enseignante du centre de lecture-écriture. Par ses manières de dire et de faire, l'enseignante convoque plusieurs formes de médiations dont la médiation interculturelle, pour que la langue première de l'apprenant soit un outil didactique au service des apprentissages scolaires (Pelletier, 2013a, p. 46)^[LP1]. Cette étude de cas à visée exploratoire conduit à envisager les médiations en contextes, et de façon prudente, à estimer que cela ne paraît possible qu'à condition d'analyser à la fois le médiateur et les opérations de médiation, considérant l'ensemble comme un mixte d'humain, de social et de matériel, dans des situations de contact de langues induit dans un processus dynamique, « produit » de la rencontre du français et du créole dans le « macrosystème sociolinguistique de la communication réunionnaise » (Simonin et Wharton, 2013, p. 138).

Convoquer la notion de milieu éducatif facilite la redéfinition du triangle pédagogique et d'une certaine manière permet d'en transgresser les frontières.

Dans le nouveau triangle qui figure en amorce de ce chapitre, les noms des sommets ont été modifiés et ce qui devient primordial, ce sont les personnes, i.e. les acteurs concernés par la situation : l'apprenant et l'enseignant figurent toujours dans ce triangle mais les parents prennent place dans cette configuration inédite, formant ainsi la base du triangle avec l'enseignant. L'intervention constitue en quelque sorte l'aire du triangle et la base se fonde sur la notion de *partenariat*, autorisant alors une nouvelle façon d'appréhender l'objet dans sa complexité.

Parmi les événements marquants de la période 2011-2013, on compte le colloque organisé par le LCF sur l'éducation familiale (*que j'ai évoqué précédemment*) et dans lequel je communique à propos d'un dispositif de formation à destination de parents d'élèves de 6^{ème} (Pelletier, 2012). Sur l'axe « parentalité » dont il est question dans l'article (Pelletier, 2014)^[LP11], les activités pédagogiques ont cherché à familiariser les parents aux pratiques langagières scolaires (Bautier, 2001), en valorisant simultanément l'ensemble des pratiques langagières, pour leur faciliter l'accès aux codes scolaires, ses normes et sa langue et amorcer des changements dans leur rapport à l'école et au savoir (Charlot, 1997 ; Simonin & Wolff, 2003). Le projet scientifique questionne la mobilisation, l'implication et la formation au partenariat des parents de collégiens qui vont sans doute plus difficilement à la rencontre du monde scolaire que des parents d'écoliers et cette distance s'accroît insensiblement au fil des années collège.

³² En 2001, le gouvernement en place prend la décision d'étendre aux quatre départements d'Outre-mer l'application de la loi Deixonne (1951) sur les « Langues et cultures régionales », jusque-là réservée, avec la Polynésie et la Nouvelle-Calédonie, aux régions de métropole (Journal officiel de la République française du 5 août 2001). C'est cette année-là que je débarque sur l'île de La Réunion et souscris à l'idée de Simonin (2002) selon laquelle « La reconnaissance officielle des langues et cultures créoles par la France traduit un mouvement profond de transformation des rapports entre l'État et ses régions, y compris (surtout ? avant tout ?) celles de l'Outre-mer, et s'inscrit dans le cadre plus large de l'Europe » (Simonin, 2002, p. 292).

La notion de *partenariat* est définie ici comme étant « le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme communs » (Mérini, 1999, p. 223), c'est-à-dire que le partenariat ne se situe pas dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée.

« Le partenariat y est interprété comme un processus dans lequel les acteurs visent à harmoniser leurs contributions, afin de favoriser l'apprentissage, la motivation et le développement des élèves (Henderson et Mapp, 2002). Les différents travaux montrent que les initiatives pour un partenariat doivent être proposées par l'école. Les parents sont généralement intéressés mais ils sont fréquemment dans l'expectative adoptant une attitude de « *wait and see* ». Quand il s'agit d'élaborer une relation de coopération entre parents et école, il est nécessaire de prendre en compte les deux éléments de base que sont l'implication (*parental involvement*) et la participation (Smit et al., 2007) » (Pelletier, 2014, p. 128) ^[LPII].

Avec ce terme apparu en 1987 et dont l'année clé se situe en 1993 avec un colloque international *Établissements et partenariats* à l'INRP, il y a ouverture de l'école à d'autres acteurs, à d'autres logiques ou d'autres univers. On y admet que **le partenariat s'inscrit dans le temps** et constitue un processus évolutif. Au cours des vingt dernières années, la notion de partenariat se retrouve sous des formes variées, au sein de presque tous les textes d'orientation publiés par les grands organismes internationaux. A titre d'exemple cité dans le texte de 2014, le rapport intitulé *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale* de septembre 2012, coordonné par Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine du centre d'analyse stratégique. On y recense de « bonnes pratiques » de soutien à la parentalité dans l'ensemble des pays de l'OCDE, afin de définir et mettre en œuvre des orientations stratégiques en France. Ce sont les prémisses d'une injonction à la coéducation liée en partie aux difficultés croissantes perçues par les parents d'assumer leur rôle parental³³ et parce qu'elle a sa place symbolique depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui avait introduit les notions de « communauté éducative » et de « partenaires » de l'école³⁴. Dans les faits, la coéducation s'exprime le plus souvent par des relations entre éducateurs « premiers » et professionnels qui œuvrent en parallèle (Rayna et Rubio, 2010) plutôt que *de concert*. L'étude qualitative (Pelletier, 2014) ^[LPII], qui se différencie pleinement d'une démonstration par la preuve, permet de conclure provisoirement à un **processus de formation au partenariat** en cinq étapes successives (p. 140) :

- 1/ *S'autoriser à apprendre*
- 2/ *Penser sa parentalité*
- 3/ *S'autoriser à faire partie de la communauté éducative*
- 4/ *Développer des connaissances et des compétences pour s'outiller*
- 5/ *Se former au partenariat en construisant avec les professionnels de l'éducation*

³³ Pour illustrer, une étude de la Fondation d'Auteuil sur la difficulté d'être parent aujourd'hui, publiée en juin 2013, montre qu'un parent sur 4 pense qu'il ne protège pas assez son enfant. Dans cette étude réalisée auprès de 1024 foyers composés d'au moins un enfant à charge qui ont été interrogés, ainsi que 1 005 jeunes de 18 à 26 ans, et 250 jeunes d'Apprentis d'Auteuil du même âge, 50 % des familles considèrent l'éducation de leur progéniture comme étant difficile. Enfin, 13 % des familles expliquent avoir déjà fait appel à une aide extérieure pour surmonter des problèmes d'ordre éducatif. Du côté de la fondation d'Auteuil, un numéro azur est à la disposition des parents qui souhaitent obtenir une écoute ou des conseils concernant l'éducation de leur enfant. Les personnes qui appellent le plus fréquemment seraient les mères monoparentales mais d'autres profils sollicitent également le service d'écoute. C'est le cas, par exemple, de certaines familles aisées qui n'osent pas contacter une assistante sociale. La plupart du temps, les parents qui composent le numéro azur ressentent un sentiment de culpabilité et d'inquiétude face aux difficultés rencontrées par leur progéniture au sein du système scolaire. (...)

³⁴ Dès son article 1, la loi de 1989 stipule que « la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves ». Le cadre institutionnel de la coéducation est désormais fixé par les articles L 111-1, 111-2, 111-3 et 111-4 du Code de l'Éducation.

Pour reprendre les propos d'Epstein (1992), il faut d'une certaine manière, **inviter les parents** à prendre plus de place à l'école, tout en évitant que les professionnels ne vivent cette avancée comme une intrusion. Dans cette perspective communautaire (Pelletier, 2014) ^[LPIII], l'école est définie comme une microsociété et tous les acteurs qui en font partie se doivent d'agir au sein de ce microsystème avec des **buts communs** à atteindre dont celui de mettre en place les conditions d'une *coéducation*. Pour parvenir pleinement à un partenariat entre enseignants et parents, sont recensées dans l'article, les pistes suivantes (p. 140-141) :

- 1/ *le recueil des représentations sur la parentalité et le développement d'une vision de la responsabilité parentale ;*
- 2/ *le développement d'échanges entre les deux catégories d'acteurs ;*
- 3/ *la prise en compte des préoccupations des parents ;*
- 4/ *le développement de la créativité et la mise en œuvre d'initiatives proposées par les parents ;*
- 5/ *la prise en compte du facteur temps dans le développement de l'implication des parents.*

C'est dans ce cadre que j'interviens en 2013, lors d'un séminaire académique sur l'accueil et la place des parents à l'école et sur invitation du conseiller technique « maternelle » du Recteur de l'académie de La Réunion. J'y présente mes travaux qui étudient la pertinence de certaines actions de soutien à la parentalité et qui s'appuient sur l'hypothèse selon laquelle les responsabilités parentales s'apprennent autrement que par modelage et transmission de compétences éducatives entre les générations. L'analyse de nombreux discours parentaux montre que, face à l'inconnu et la nouveauté, les parents éprouvent parfois un sentiment d'isolement et d'impuissance (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001). Du côté des liens entre l'école et la famille, certains travaux mettent aussi l'accent sur les parents démissionnaires (Kellerhals et Montandon, 1991) ou consommateurs d'école (Ballion, 1982), ainsi que sur le fait que les enseignants se posent souvent en tant que juges et sont souvent critiques vis-à-vis des familles (Gayet, 1999). Ces travaux questionnent enfin les marquages des rôles des acteurs (parents, enseignants, éducateurs) ainsi que les modalités des interventions éducatives dans les deux sphères. Pour compléter, les résultats des recherches font apparaître que la *coéducation* construite dans une logique du partenariat s'impose à l'ensemble des acteurs de l'éducation (*sans doute sous certaines conditions*), à la fois au sein de la cellule familiale comme du côté des instances scolaires et extra scolaires, en faveur d'un savoir vivre ensemble, du bien-être de tous les acteurs et de la réussite des élèves.

Quelques années après *La coéducation en questions* (Rayna et Rubio, 2010), le nombre de publications traitant de cette thématique est en augmentation. Objet de prescription majeur³⁵, elle fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Éducation, Santé et Sociétés* portant sur les

³⁵ Objet de prescription majeur pour les professionnels de l'éducation, elle est accompagnée de paradoxes, pouvant entraîner difficultés et résistances... Pour autant, elle demeure notion floue et mot-valise. D'ailleurs, il est sans doute utile de se remémorer que, dans son sens le plus ancien, la coéducation est d'abord celle des sexes et que le terme apparaît dans le programme maximum d'une école dite nouvelle rédigé par Ferrière en 1919. Lors du congrès de 1934 à Cracovie, Ferrière y pose les conditions internes et externes en s'appuyant sur des faits scientifiques mais aussi sur un slogan fédérateur de l'Éducation nouvelle : la coéducation participe à la réalisation d'une « école de vie ». Dans son sens courant aujourd'hui, la coéducation est réservée plutôt à la relation entre l'école et les parents. Elle apparaît notamment en France comme un des sept facteurs pour agir sur le climat scolaire mais la coéducation, c'est aussi la coéducation sur un territoire : la loi de refondation de l'École de la République (2013) l'a facilitée, avec la réforme des temps éducatifs et la mise en place progressive des projets éducatifs territoriaux (Pelletier et Lenoir, 2019).

liens entre *Coéducation et santé : Dispositifs dans et hors milieu scolaire*, dans lequel je propose un article sur le dispositif de l'école des parents dans un collège de l'île de La Réunion (Pelletier, 2017^[LP4] ; voir *infra*, intermède 2).

À l'occasion du 18^{ème} congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE, Eskisehir, Turquie, 30 mai - 2 Juin 2016), j'organise un symposium avec ma collègue québécoise Annick Lenoir, sous l'intitulé « La relation école-familles comme espace de réflexion pour une coéducation active ». Enfin, parait en 2020, un ouvrage collectif *Regards critiques sur la relation école-Familles*, publié sous ma direction et celle d'Annick Lenoir aux *Éditions des archives contemporaines*. Les contributions retenues dans cet ouvrage s'organisent en trois parties :

- 1- Discours historique, idéologique et politique sur la relation école-familles ;
- 2- Enjeux et défis de la relation école-familles ;
- 3- Vers une coéducation/collaboration ?

Cinq contributions (chapitres 1, 3, 4, 7 et 9) sont issues de la réflexion engagée lors du congrès de l'AMSE. Les cinq autres contributions (chapitres 2, 5, 6, 8 et 10) sont venues enrichir l'ensemble par la suite.

Pour finir, l'approche écologique permet la prise en compte d'un milieu éducatif plus large, incluant les parents dans le milieu scolaire et documentant la thématique de la *coéducation*, avec un nouveau triangle pour étudier la situation scolaire et ses médiations. Complété par le modèle écologique du développement humain proposé par Bronfenbrenner (1979, 1986), **le partenariat devient un élément incontournable de mes cadres conceptuels**. Il reprend certains obstacles pointés par Mérini (2012) : des confusions autour de la notion de partenariat qui entravent les échanges, la nécessité de travailler avec et sur la différence, une coopération *intermétiers* qui engendre des conflits de codes, de normes et de langage, nécessitant d'interroger deux arêtes de ce nouveau triangle en gestation, celle des langues en situation scolaire (entre enseignant et apprenant) et celle des pratiques langagières intrafamiliales (entre apprenant et parent).

Intermède 2	<p align="center">Dispositif d'éducation, de formation et de soutien à la parentalité (EDP)</p> <p align="center"><u>2010-2012. Académie de La Réunion.</u> <u>Saint Pierre. Collège des Tamarins.</u></p> <p align="center">Conception, mise en place, coordination et évaluation de l'école des parents Public cible : les parents d'élèves de CM2 et de 6ème.</p>
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette nouvelle aventure {hors scène scientifique} démarre fin 2010. La directrice du groupement d'intérêt public de l'Académie de La Réunion intervenant dans le domaine de la Formation Continue et de l'Insertion Professionnelle des adultes (GIP-FCIP) et inspectrice pédagogique régionale, Mme Guyon me confie la conception et la coordination d'un dispositif d'éducation et de formation, à destination des parents, sous l'intitulé « école des parents » (EDP) dans un collège ECLAIR³⁶ de Saint Pierre, situé en zone de Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS), qui regroupe plus de 70% de parents appartenant à des catégories sociales défavorisées pour lesquels le suivi scolaire des enfants peut paraître difficile. J'ai contextualisé le dispositif d'éducation, de formation et de soutien à la parentalité pour ce collège de centre-ville, en ajustant les éléments du dispositif initial ouvert en octobre 2009 dans un collège rural de l'île (Cilaos).

L'enjeu premier était de « rapprocher l'institution scolaire des familles » (et pas simplement l'inverse). Parmi les éléments de contexte, on intègre le constat que l'efficacité de la lutte contre l'illettrisme passe par une mobilisation d'un grand nombre d'acteurs institutionnels et associatifs. C'est donc en premier lieu en milieu scolaire que cette synergie a pu prendre tout son sens par une **concertation avec les acteurs agissant en complémentarité**. Au-delà des institutionnels et des partenaires financiers, 17 personnes se sont engagées dans la préparation puis l'animation de ce dispositif (enseignants du collège, psychologue scolaire, conseiller principal d'éducation, assistante sociale, infirmière, professeur-documentaliste, coordonnateur ECLAIR, assistants d'éducation, intervenants extérieurs, etc.). Durant la première année de l'école des parents (2011-2012), ce sont 17 parents (13 femmes et 4 hommes, âgés de 31 à 45 ans) qui y ont participé en tant que stagiaires, dans une logique de formation tout au long de la vie (FTLV).



Dans ce cadre, je suis amenée à concevoir notamment deux livrets : le premier pour le formateur et un second à destination du stagiaire (c'est un nouveau défi pour moi en termes d'ingénierie de formation pour un public d'adultes). J'organise des sessions de sensibilisation à la pédagogie d'adultes à destination de toutes les personnes souhaitant s'engager au titre de formateur dans l'école des parents. Parmi les points essentiels, il y a le fait que la formation continue pour adultes procède différemment que face à un public scolarisé et qu'elle s'appuie, non seulement sur les connaissances et compétences acquises durant la scolarité obligatoire mais **aussi et surtout sur l'expérience**. Ce cadre général pédagogique qui se construit autour du vécu des stagiaires, à savoir leur vie pratique et sociale,

³⁶ ECLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite. Les réseaux ECLAIR sont créés en 2011 et ils seront remplacés à la rentrée 2015 par 350 "REP+". Les autres réseaux d'éducation prioritaire s'appelleront alors REP.

n'est pas si évident pour les enseignants du collège ou pour la psychologue de l'éducation nationale, par exemple. Pour illustrer, je cite son témoignage écrit en fin de première année d'expérience :

« Je suis conseillère d'orientation psychologue et j'ai participé pour la première fois à l'école des parents cette année. J'ai collaboré au module d'aide à la parentalité. Dans ma profession, je travaille essentiellement avec des collégiens et lycéens. L'exercice de formation pour un public adulte ne m'est donc pas très familier. J'ai donc fait part de mes doutes à la coordonnatrice de l'école des parents. En effet, j'avais conscience d'avoir à leur transmettre des concepts quelquefois complexes, à un public dont j'avais du mal à cerner le niveau. Comment capter leur attention, faire preuve de vulgarisation, quel cadre donner à mes interventions ? Je suis néanmoins très sensible au concept de formation tout au long de la vie et j'ai décidé de ce fait, de tenter l'aventure. A la fin la première séance, j'ai décidé de me centrer au maximum sur leurs expériences plutôt que de m'appuyer sur un corpus rigide de connaissances, ce qui pouvait me rassurer de prime abord. A chaque moment je me suis adaptée et j'ai rebondi sur les questions soulevées, voire sur leurs suggestions. Ma conclusion est que le formateur doit faire preuve de grande souplesse tout en donnant un cadre d'apprentissage aussi sécurisant que possible. Enfin pour ma part, j'ai beaucoup appris au contact de ces personnes aux trajets de vie extrêmement différents. J'ai pu observer leurs efforts pour bien faire, leur courage de se rasseoir sur les bancs de l'école, quittés pour certains depuis longtemps. Je les ai vu accepter des exercices quelquefois difficiles, comme de prendre la parole et de parler de soi devant tout le groupe [...]. »

*De cette expérience, je retiens surtout comment **le lien ténu entre les deux mondes (familial et scolaire) s'est peu à peu mis en dialogue**. S'il est évident que les parents se sont rapprochés de l'institution au cours des 392 heures de formation de l'année 2011-12, il est certain que les « pas de géant » se situent plutôt du côté des professionnels de l'éducation, par une modification de leur regard sur la catégorie polymorphe des parents. En bref, les acteurs pourtant prêts à relever le défi d'un face-à-face pédagogique avec des parents, n'avaient pas conscience, au départ, de l'ampleur de l'hétérogénéité de ce public (au niveau de leurs connaissances et compétences mais surtout en termes de diversité d'expériences et de représentations sociales et scolaires). Ils ne mesuraient pas non plus la **capacité de chaque parent à agir sur le monde qui l'entoure, à partir du sens qu'il confère à son « ici et maintenant »** (Pelletier et Alaoui, 2016) ^[LP3].*

*Ceci, j'ai pu l'éprouver durablement, avec chacun des parents, en étant attentive à leurs besoins et leurs préoccupations, tout en portant un soin particulier à leur donner la parole (aussi bien en groupe qu'en entretien individuel). C'est ainsi que j'ai pu appréhender comment chaque parent dispose de sa **grille de lecture de la réalité scolaire en fonction de sa « position biographique »** qui a un impact important sur sa compréhension du monde du collège.*

*Ce que je dis ici concernant les parents, s'est avéré tout aussi important avec les formateurs. J'ai veillé à prendre en compte leurs préoccupations et à échanger avec eux sur certains dilemmes qu'ils rencontraient. **J'ai alors saisi, de façon assez claire, les manquements dans les contenus de formation (initiale et continue)** sur les parents, leurs relations avec l'école, leur rapport à la langue de scolarisation et sur l'ensemble des malentendus cognitifs qui surgissent même au moment même, où l'on pensait avoir pensé à tout.*

*Cette expérimentation alliant la lutte contre l'illettrisme chez les parents et la prévention du décrochage scolaire chez les élèves, a permis aussi d'éclairer la manière dont la **relation parent-enfant** s'était transformé tout au long de l'année, les parents étant plus attentifs à la question scolaire et mieux outillés pour s'en emparer tandis que les collégiens, d'abord surpris par la décision parentale, ont été fiers du parcours de formation de leurs parents et les ont soutenus durant la préparation aux épreuves du certificat de formation générale (CFG) en fin d'année de formation (4 parents reçus sur 5 présentés aux épreuves).*

*Ce parcours en école des parents est **vécu de façon singulière**. Pour l'illustrer, je vous parlerai de Julia qui, en 2011, a une fille scolarisée en 3^{ème} et des jumeaux en 5^{ème} dans ce collège particulier pour elle, puisque c'est dans celui-ci qu'elle a fait ses années collège et d'où elle est sortie sans diplomation. « Si je m'inscris à l'école des parents, c'est une sorte de revanche » me dit-elle lors de*

notre tout premier entretien. Elle ne souhaite pas sortir une deuxième fois de cette école sans diplôme. À la fin de l'année de formation en école des parents, Julia a obtenu brillamment son CFG, a réalisé un stage dans la restauration rapide et a pour projet d'ouvrir un « point chaud » (snack à La Réunion).

Le dispositif de formation, que j'évalue en interne à l'issue de la première année, me permet de renforcer **l'idée d'un processus de reconnaissance à deux niveaux** :

- l'école des parents est propice à une (re)construction identitaire et à l'estime de soi qui lui est associée ;

- le dispositif qui s'inscrit dans la durée (1 année de formation) et la régularité (12 heures par semaine) est facilitateur de mise en dialogue au motif qu'il est aussi lieu de partage et de co-élaboration d'outils, ce qui rend possible le dialogue entre parents (je dirai aujourd'hui un dialogue interculturel).

L'expérience, telle que je l'ai vécue, constitue, en quelque sorte **ma première ethnographie des dynamiques inclusives** à l'œuvre dans l'école des parents. Il y aurait tant à dire de cet intermède, mais sa fonction de respiration m'impose un format court de récit.

Pour terminer donc avec ce {hors scène scientifique}, je vous livre deux témoignages que je me remémore en écrivant ces mots et que j'avais consignés précieusement dans le **journal de bord collectif de la formation**, sur lequel chaque formateur déposait à la fin de chaque séance, ses remarques, ses inquiétudes ou ses joies vis-à-vis de tel ou tel stagiaire, ceci pour permettre un suivi très qualitatif du parcours de chaque parent dans ce dispositif de formation modulaire individualisée.



Le premier souvenir est celui de Majid, un stagiaire de l'école des parents, père de 4 enfants dont un en situation de handicap accueilli en Institut médico-éducatif (IME) et deux enfants scolarisés au collège. Nous sommes en juin 2011 (au tout début de la formation) et j'ai proposé aux stagiaires de les amener voir une exposition de peintures et de sculptures d'un artiste réunionnais, à la médiathèque de Saint Pierre. L'exposition a pour titre « expo sacrée, sacré expo ». La visite est libre.

Les stagiaires sont d'abord très impressionnés (pour beaucoup c'est la première fois), ils se questionnent sur les tableaux, les textes, le sens de l'exposition puis ils parviennent à exprimer leurs émotions par écrit. Flora écrit : « Pour ma première expo, je suis très inspirée par les mots, les tableaux. J'ai beaucoup aimé le poème « l'âme ». Pour Nancy, j'écris ce qu'elle me dit : « Impressionnant ! Le corps d'un crocodile avec la tête d'une femme et l'autre le corps d'un homme avec la tête d'un crocodile. Ça fait un peu bizarre ». Majid qui s'est arrêté devant chaque œuvre, le regard interrogateur, me dit à la sortie de l'exposition : « Je ne comprends rien. Mais si tu nous as amenés ici, c'est qu'un jour, je vais comprendre. »

Le dernier souvenir (en toute fin de formation) me revient avec beaucoup d'émotions. Il concerne Nancy dont le parcours scolaire s'est arrêté très tôt du fait d'un accident (milieu d'année du CE1). En 2011, elle a un garçon en CM2 dans une école du réseau ECLAIR. C'est la première personne à s'inscrire à l'école des parents (pour un développement, lire Pelletier, 2014^[LPII] qui figure dans le volume 2 de cette note de synthèse). Bien qu'au début de l'année, Nancy se pense incapable de faire comme les autres stagiaires et se trouve en difficulté du point de vue de la maîtrise du français à l'oral et à l'écrit, elle est la première à échanger en français avec le Recteur, au moment de la remise officielle

des attestations, lorsque celle-ci lui fait visiter l'exposition que les parents ont préparé à cette fin. Elle n'en revient pas elle-même, lorsqu'elle reprend ses esprits, une fois le Recteur parti. Nul besoin sans doute d'autres mots pour comprendre, ce que reconnaissance signifie pour elle à cet instant remarquable.

*Cette expérience de deux années au cœur d'un dispositif d'invitation à faire AVEC (actions de co-élaboration) plutôt qu'à faire POUR les parents (soutien à la parentalité) ainsi que le suivi très qualitatif de parcours des parents stagiaires, natifs de la Réunion, de Madagascar, de Mayotte ou bien de l'archipel des Comores, constitue le **socle fondateur de la dimension parentale qui prend place dans la schématisation**, soumise au débat dans la partie III de la note de synthèse.*

Chapitre 3 – Liens entre recherche et formation : « École, parents, plurilinguisme »

« Il faut s'intéresser à ces séquences habituelles d'activités quotidiennes, qui s'ordonnent progressivement en ligne d'actions, coordonnées les unes avec les autres, dans l'accomplissement d'une seule activité conjointe, un circuit d'actions interdépendantes qui s'auto-entretient et s'auto-interrompt et que nous pourrions appeler un système d'activités situées. »

Erving Goffman (1972).

Encounters. Two studies in the sociology of interaction.

Traduit par Daniel Cefai (21 octobre 2013).

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes, d'autre part, de nos perspectives. »

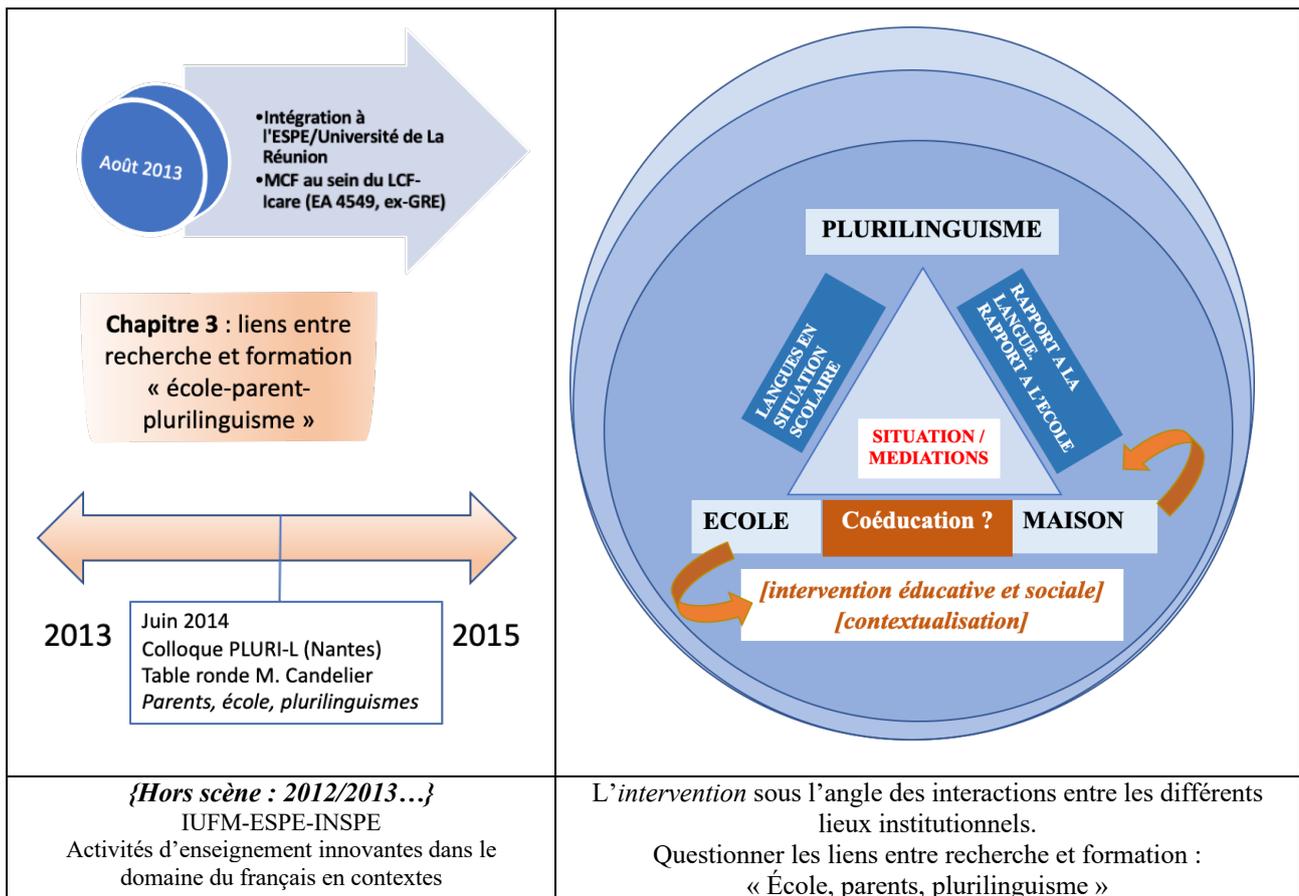
Michel Serres (1996).

Atlas.

Propos introductifs

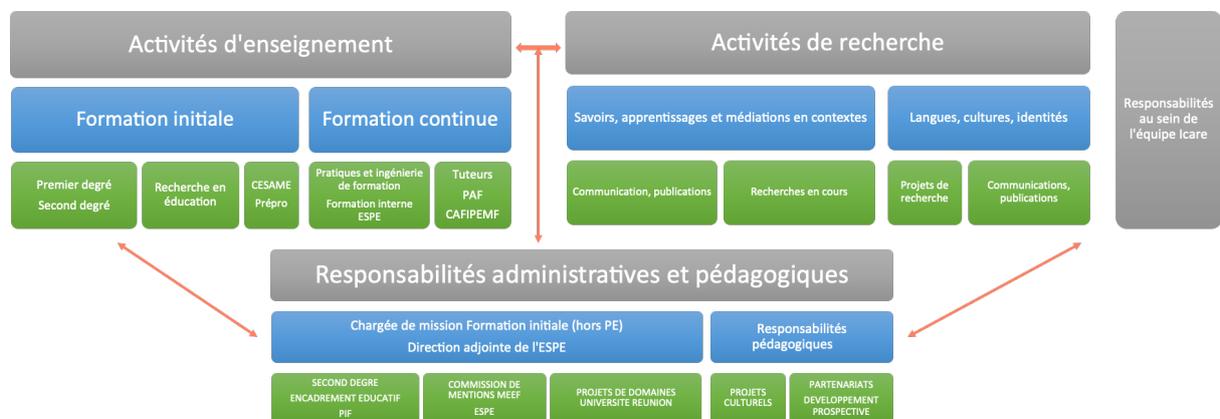
Je m'adresse ici au lecteur qui pourrait se laisser décontenancer par le nouveau triangle qu'il va découvrir à la page suivante et dans lequel l'*intervention* apparaît sous l'angle des interactions entre les différents lieux institutionnels (école-maison-société plurilingue). Au premier abord, il est possible d'invoquer un détour mais il n'en est rien. Dès lors que j'intègre l'ESPE de La Réunion en tant que MCF à partir d'août 2013, je construis progressivement ma nouvelle identité professionnelle selon un double agenda de formatrice et de chercheuse en éducation. C'est par ces préoccupations enchâssées que je vais tisser progressivement des liens entre recherche et formation tout en me nourrissant des concepts du plurilinguisme pour déplier et expliquer ce qui se joue entre les deux arêtes de ce triangle particulier, présenté au tout début du chapitre 3. Après plusieurs développements, je soutiens l'idée que ce triangle de l'*intervention* est avantageux pour étudier la situation scolaire et ses médiations. Ainsi construit, il est formé par 3 sommets dont le premier correspond à la fois au construit théorique [plurilinguisme] et au milieu éducatif [plurilingue] tandis qu'aux deux autres sommets, se trouvent les lieux institutionnels (école/maison) inéluctablement en relation quand il s'agit d'*intervention [éducative et sociale en contextes pluriels]*.

Je convoquerai différentes disciplines dans ce chapitre (sociologie interactionnelle, anthropologie linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, philosophie) pour aboutir à une conclusion que je formule provisoirement ainsi : si la posture première empruntée a été principalement didactique (chapitre 1), mes travaux se situent par la suite, dans une approche écologique (chapitre 2) avec la prise en compte des parents dans un contexte plurilingue (chapitre 3). **Avec ce triangle spécialement conçu pour ce troisième chapitre, je défends l'idée que le plurilinguisme est fécond pour questionner la relation école-familles** avec une première arête *Langues en situation scolaire* et une seconde qui s'intéresse, suivant une double logique (synchronique/diachronique), aux relations que la famille entretient avec l'école mais aussi à celles que le père/la mère construit avec les langues qui environnent son enfant (à l'école/à la maison).



En août 2013, je suis recrutée en tant que MCF à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de La Réunion et au sein de l'équipe d'accueil EA 4549, dans l'équipe interne LCF-Icare³⁷. Mon multi-agenda devient source de trois types de préoccupations enchâssées (cf. Figure 2, page suivante) : des activités d'enseignement (en formation initiale et continue), des activités de recherche (au sein des deux axes du LCF-Icare) et des responsabilités administratives et pédagogiques (au sein de l'ESPE).

Figure 2 : Mon multi-agenda en tant que MCF



³⁷ Le LCF est alors sous la direction du Pr. M. Watin jusqu'en avril 2014 puis sous celle du Pr. J.P. Watbled.

C'est une étape professionnelle décisive avec la responsabilité de la formation initiale (hors PE) et le poste de directrice adjointe de l'ESPE de La Réunion, pilotée par le Pr. F. Tupin. Il s'agit également d'une période scientifique importante avec notamment, ma participation à l'organisation du 1^{er} colloque international du LCF-*Icare* en avril 2014³⁸ et ma contribution à deux tables rondes dont une, fait particulièrement date : organisée par Michel Candelier, la table ronde « **Parents, école, plurilinguismes** » se déroule en juin 2014, dans le cadre du colloque final du projet PLURI-L³⁹, intitulé « Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation » (Nantes, France). J'entrevois cette période, et donc ce chapitre, comme élément central dans la partie I de la note de synthèse, dès lors qu'**en devenant enseignant-chercheur, vont se tisser peu à peu des liens robustes entre recherche et formation, fondés par des approches théoriques relevant de paradigmes de référence pluriels.**

Mes activités d'enseignante en ESPE m'invitent à convoquer, avant même les enseignements, une multitude de cadres de pensée et d'expérience (Goffman). Certains sont en partie implicites et non verbalisés : ce sont des savoirs théoriques, des modèles didactiques, des *doxa*, des *habitus*, la micro socio-culture de chaque groupe (avec des cours en amphî mixant premier et second degrés pour les enseignements de tronc commun, divers profils de professeurs d'école mais aussi d'autres groupes comme ceux du master « Recherche en éducation » ou du master « Formation de formateurs »). D'autres cadres sont explicites : les contenus de savoir, exprimés dans les syllabus et les compétences attendues avec le référentiel de compétences des futurs enseignants et éducateurs. Tout ceci est ensuite ajusté *en ligne* dans le contexte de formation avec l'activité des étudiants/stagiaires dans leur diversité, ce que nous pourrions appeler un système d'activités situées (Goffman). La situation de formation est pensée dans un contexte dynamique et évolutif qui est créé par la co-activité du formateur et des étudiants/stagiaires, en partie par des éléments de contexte, externes au groupe (disposition des élèves, instruments didactiques, etc.).

De ma pratique de formatrice, se font jour des gestes de métier fortement communs à ceux qui faisaient mon quotidien d'institutrice. Néanmoins, de nouveaux gestes professionnels se manifestent, liés par exemple, au fait qu'il s'agisse d'un public d'adultes (*ce que d'une autre manière, j'avais pu apprécier avec les stagiaires de l'école des parents*) ou encore, que la formation soit orientée principalement vers la professionnalisation de futurs enseignants du premier et du second degrés.

³⁸ Le premier colloque international organisé par l'équipe interne *Icare* du LCF du 28 au 30 avril 2014, s'intitule *Interventions éducatives et sociales en contextes pluriels : quels défis ?* Il vise à mettre en débat l'intervention en tant que processus, pour en cerner davantage les contours, la questionner du point de vue de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. A travers une approche systémique de l'intervention éducative et sociale, la complexité est questionnée à trois niveaux : 1) axe macrocontextuel : approche territoriale de l'intervention (économique, idéologique, politique, social...); 2) axe mésocontextuel : dans et hors l'école, l'intervention des acteurs de la communauté éducative (enseignant, chercheur en éducation, artistes, partenaires associatifs, familles...); 3) axe microcontextuel : en classe, l'intervention et ses relations avec les médiations, notamment à travers les situations d'enseignement-apprentissage. Située dans l'axe 2, ma communication s'intitule « Analyse d'une intervention éducative en contexte plurilingue auprès de parents : construire la coéducation » et j'organise également une table ronde (avec Thierry Malbert) sur la thématique « Partenariats et coéducations ».

³⁹ Le projet PLURI-L (Plurilinguisme : Pratiques, Représentations, Acquisitions, Enseignement), financé par la Région des Pays de la Loire et coordonné par le professeur Tupin, a fédéré de 2009 à 2014, des travaux de recherche qui ont cherché à analyser les leviers et les freins au développement d'une éducation plurilingue dans différents contextes. Site : www.projetpluri-l.org

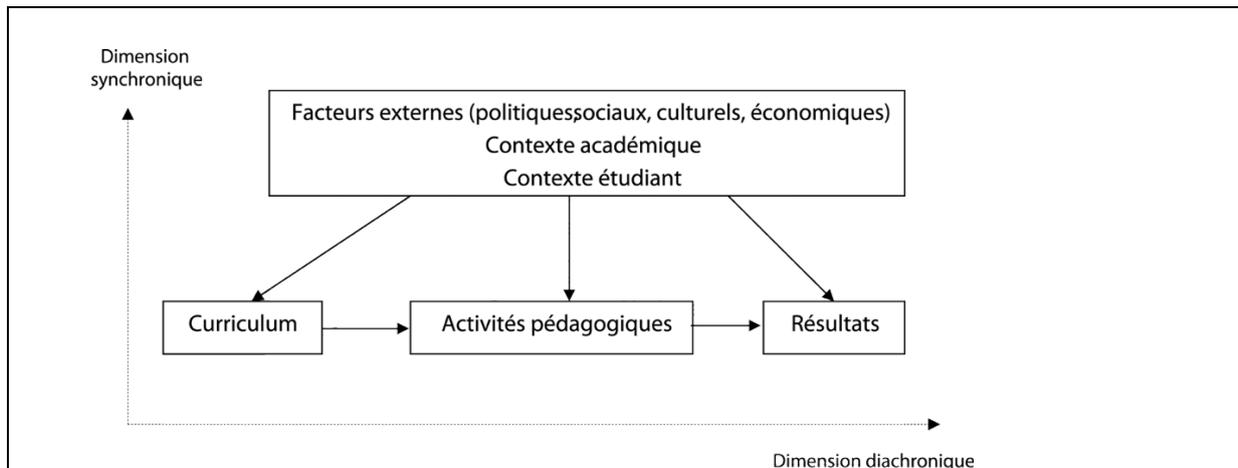
L'étude de macro et micro-*gestes* du métier de formateur d'adulte éclaire certains invariants du point de vue du *style* (Clot, 1999)⁴⁰, cette façon unique d'être « habile » en situation de travail et qui contribue en retour à renouveler le « genre » au gré des expériences du travail. Dit autrement, où se logent ces arts de faire d'ajustement et d'inventivité en acte de l'enseignant devenu formateur en ESPE ? Dans le même temps, je réalise de façon plus aigüe, (*ce qui avait été initié dans mon ancien métier*), que concevoir des formations n'est pas une activité seulement technique qui fonctionnerait par simple déduction de principes pédagogiques préalables ou, encore moins, une activité *hors-sol*.

Lorsqu'en août 2013, je fais mon entrée à l'université de La Réunion, la **pédagogie universitaire** est déjà un courant en plein développement (De Ketele, 2010 ; cf. Figure 3) qui est défini comme un système aux interactions multiples entre les composantes suivantes : au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le *curriculum* et en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Deux dimensions traversent le système : la première est diachronique (déroulement du processus de formation, à savoir du curriculum aux résultats en passant par les activités déployées) tandis que la seconde dimension est synchronique et fait référence aux différents facteurs de contexte externe et interne qui déterminent sous certains aspects le *curriculum*, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques. Déjà en 2011, j'avais initié cette réflexion, en concevant mon **portfolio, à la croisée des chemins entre recherche et formation**⁴¹.

⁴⁰ Nous reprenons ici la définition d'Yves Clot : le style comme actualisation dans la pratique singulière d'un genre. Sur la base des travaux sur « le genre professionnel » et « le style individuel » (Clot, 1999, p. 32), les *genres* en usage dans le milieu de travail se définissent comme « des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné » (Clot et Faïta, 2000, p. 14) et celui-ci se décline en *styles* individuels, qui traduisent l'appropriation et la transformation du genre par chacun et dans l'action. Autrement dit, sur la trame du « genre » s'élabore un « style », cette façon propre à chacun d'être « habile » en situation de travail et qui contribue en retour à renouveler le « genre » au gré des épreuves du travail.

⁴¹ Avec le portfolio, j'explore certaines dimensions dont la pédagogie universitaire et ma vision de l'enseignement supérieur : <https://eduportfolio.org/vues/view/28243/>. Cette année-là, j'avais fait le choix d'un congé sans solde car j'avais besoin de temps pour témoigner de mes cheminement et identité professionnelles. Ce fut un *arrêt sur image* qui a facilité la mise en réflexion conjointe de mon parcours académique avec certains éléments spécifiques des faits d'éducation : vision de l'enseignement, de la formation continue et de la didactique des langues. Cette étape m'a permis de mettre en lumière mes expériences professionnelles et de me rapprocher des activités universitaires, en candidatant en février 2011 au poste de professeur en didactique du français langue première au primaire à l'UQAM (Québec). Les points que je souligne à cette époque, sont les suivants : place du numérique dans l'enseignement universitaire, place du virtuel et du réel en formation, place de l'individu et du collectif dans les apprentissages et la question des compétences-clés sur laquelle je porte aujourd'hui, un regard plus critique qu'en 2011.

Figure 3 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (source : De Ketele, 2010, p. 6).



À partir de cette représentation du champ de la pédagogie universitaire, je suis alors tentée d'identifier l'ensemble des éléments qui contribuent à nourrir la dimension synchronique et ainsi renouveler le « genre » du métier de formateur en ESPE et ma façon unique d'être « habile » dans cette situation de travail. Quels sont les différents facteurs de contexte externe et interne qui conditionnent le *curriculum*, son implantation et les résultats des actes pédagogiques ?

Dès mon premier jour d'intégration à l'ESPE, je réalise que le site de Bellepierre n'est pas exclusivement un lieu de formation des enseignants et des éducateurs de l'académie de La Réunion mais qu'il s'agit d'un **site à forte charge symbolique** au sein duquel, 55 promotions d'enseignants ont été formées (à l'École Normale et au Centre Régional de formation des PEGC, puis à l'IUFM et ensuite à l'ESPE). Ensuite, je me base sur mes années de pratique enseignante en école primaire puis en centre de lecture-écriture dans l'académie de La Réunion pour exprimer la nécessité d'une formation initiale qui s'appuie *a minima* sur **trois dimensions contextuelles** développées cette année-là dans un article paru dans la revue *Spirale* (Pelletier, 2013a)^[LP1] : sociolinguistique (la prise en compte des contacts de langues dans un milieu plurilingue), sociohistorique (la jeunesse de l'académie de La Réunion et ses problématiques spécifiques d'illettrisme) et socioculturelle (l'histoire de la famille à La Réunion, le rapport des parents à l'école de la République, leur investissement dans l'apprentissage linguistique scolaire de leur enfant, la question des origines socioéconomiques...). Dès lors que la dimension socioculturelle (Daunay et al., 2009)⁴² devient une condition essentielle dans la formation en ESPE, elle est à intégrer dans le *curriculum* sous forme de cours de didactique du français (*tout comme elle l'était en CALE*), « tenant ainsi compte des espaces dans lesquels la langue se pratique, se vit, s'emploie et s'enseigne » (Pelletier, 2013a, p. 36)^[LP1] et des différents contextes socioculturels auxquels sont soumis l'enseignement et l'apprentissage du français à l'école primaire.

Le lecteur pourrait croire qu'il s'agit d'un détour mais ce long préambule m'a paru utile au motif que c'est dans l'entrelacs de mes actions et gestes de formatrice et chercheuse en éducation que je construis à partir de 2013, ma **nouvelle identité professionnelle**. C'est par ces

⁴² Une des contributions de l'ouvrage porte sur les « déterminants socioculturels de la réussite scolaire ». Elle met en évidence la notion de « pluriel des cultures » et pose la question de l'acculturation à propos de laquelle devront se jouer inévitablement des rapports de force culturels et sociaux.

préoccupations enchâssées que je tisse également des liens entre recherche et formation tout en me nourrissant des concepts du plurilinguisme pour déplier et expliquer ce qui se joue entre les deux arêtes de ce triangle particulier, présenté en début du chapitre.

Comme tout triangle, il est formé par 3 sommets dont le premier correspond à la fois au construit théorique [plurilinguisme] et au milieu éducatif [plurilingue] tandis qu'aux deux autres sommets, se trouvent les lieux institutionnels (école/maison) inéluctablement en relation quand il s'agit d'*intervention [éducative et sociale en contextes pluriels]*. Avec ce triangle spécialement conçu pour le chapitre 3, je défends l'idée que le plurilinguisme est fécond pour questionner la relation école-familles avec une première arête *Langues en situation scolaire* et une seconde qui s'intéresse, suivant une double logique⁴³, aux relations que la famille entretient avec l'école mais aussi à celles que le père/la mère construit avec les langues qui environnent son enfant (à l'école/à la maison). La focale dont je vais à présent faire usage, est celle du/des plurilinguismes avec un zoom sur le **concept de langue-culture**. Dès lors que le zoom permet d'éviter de changer d'objectif, c'est la focale utilisée qui gouvernera le rapport entre le sujet et le fond. Avec une longue focale, je choisis de ne toucher qu'une petite partie du décor (ex : l'usage des langues en situation scolaire), et avec une courte focale, je vais situer le premier plan dans le paysage (ex : la coéducation en milieu plurilingue). Enfin, je vais combiner le zoom avec le travelling, comme expression de l'attention soudaine du personnage sur un détail de la scène (ex : l'attention portée au parent et ses potentielles interactions avec son enfant/élève).

Si comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, il existe dans l'île de La Réunion, des situations de contacts de langues induits dans un processus dynamique, « produit » de la rencontre du français et du créole, le sort de cette double dialectique *Langue/langage* et *Pratiques langagières maison/école* est alors intimement imbriqué au concept de langue-culture (Humboldt, 2000 ; Spaëth, 2014). La position que je vais tenter de défendre ici, est plurielle dès lors qu'il s'agit, pour mieux rendre compte de cet objet à facettes, de **convoquer différentes disciplines⁴⁴ : la sociologie interactionnelle, le courant de l'anthropologie linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique et enfin la philosophie.**

Depuis mon arrivée en 2001 au sein de ce macrosystème sociolinguistique de la communication réunionnaise (Simonin et Wharton, 2013) et au cours de la décennie qui a suivi, les pratiques langagières observées réinterrogent sans cesse le sens classique du **couple langue/langage** et nourrissent l'idée de distinctions sensibles entre pratiques scolaires et familiales. A bas bruit, c'est la notion de bi/plurilinguisme qui est aussi questionnée. À cet égard, on peut se satisfaire provisoirement de la **vision holistique du bilinguisme⁴⁵** que défend le psycholinguiste suisse François Grosjean⁴⁶ :

⁴³ Dans la logique synchronique, on s'intéresse à l'ensemble des relations d'un système, indépendamment de la temporalité de celles-ci, de leur « trajectoire » temporelle (analyse de la situation à un instant « t »). Dans la logique diachronique, on prendra en revanche en considération l'évolution des relations entre elles, dans le temps et dans une approche généalogique (analyse de la situation en considérant l'histoire biographique du parent, ses expériences passées et présentes, les différentes trajectoires singulières dans la famille).

⁴⁴ Certaines sont présentes depuis le début de mon parcours scientifique comme la psycholinguistique et j'en investis de nouvelles à partir de 2013, dont la sociologie interactionnelle à partir des travaux de William Labov (1976) et de John J. Gumperz (1982).

⁴⁵ Avant de traiter la question du plurilinguisme, il me semble important de débiter par ma vision du bilinguisme, à l'origine de mes premiers travaux dans le champ de la psycholinguistique (maîtrise et DEA).

⁴⁶ François Grosjean défend une approche holistique de la personne bilingue, c'est-à-dire une approche globale de la personne comme un tout et bien davantage que la somme des parties.

Pour préciser la définition d'holistique, il m'incombe d'évoquer ses origines et ses auteurs de référence. Le terme « holisme » est dérivé du mot grec *holos* qui signifie « entier ». Dans cette conception philosophique, les connaissances acquises sur une personne ou sur un ensemble (groupe, société...) ne sont rendues possibles qu'à

« Le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique et qui doit donc être analysé en tant que tel. Si une comparaison doit être entre monolingue et bilingue, qu'elle se fasse alors au niveau de leur compétence communicative et plus au niveau de l'une ou de l'autre langue » (1984, p. 20).

Dans cette perspective, les élèves, leurs parents et leurs enseignants sont des êtres communicants à part entière et sont supposés user des deux langues (séparément ou ensemble) pour communiquer. Or, quel que soit l'âge des locuteurs, les pratiques effectives renseignent d'une part sur des situations de mutisme et d'hypercorrection, signes d'insécurité linguistique⁴⁷ et d'autre part, sur un usage des langues en fonction des contextes et des situations. A ce titre, je conserve pour partie l'idée du **principe de complémentarité** défini par le psycholinguiste :

« Les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues. Bien entendu, il existe des domaines et activités où il est possible de se servir de plusieurs langues, mais un certain nombre de domaines et d'activités sont réservés strictement à une langue [...] » (Grosjean, 2016 dans Grosjean, 2018, p. 9).

« [...] Le principe de complémentarité a un impact sur la connaissance linguistique de la personne bilingue. En effet, si une langue est utilisée dans un nombre restreint de domaines ou activités, forcément avec des interlocuteurs moins nombreux, il y a de fortes chances qu'elle ne soit pas aussi développée que la langue qui est utilisée dans des contextes plus abondants. Outre un vocabulaire plus restreint, les niveaux de styles et les connaissances discursives et pragmatiques risquent d'être affectés, à la fois au niveau oral, mais également à l'écrit lorsque la personne sait lire et écrire la langue la moins utilisée » (Grosjean, 2018, p. 9).

la condition de l'aborder dans sa totalité et non pas en étudiant chacune de ses parties séparément. Cette notion de totalité m'a souvent été résumée lors de ma formation universitaire à Toulouse par cette célèbre formule : « Un tout représente bien davantage que la somme des parties qui le compose ».

Si le terme d'holisme est introduit par Jan Smuts puis popularisé dans *Holism and evolution* (Smuts, 1926), il sert de cadre de référence à de nombreux auteurs tels que Ludwig von Bertalanffy qui s'en saisit pour définir sa *Théorie générale des systèmes* : « De tout ce qui précède, se dégage une vision stupéfiante, la perspective d'une conception unitaire du monde jusque-là insoupçonnée. Que l'on ait affaire aux objets inanimés, aux organismes, aux processus mentaux ou aux groupes sociaux, partout des principes généraux semblables émergent » (Bertalanffy, 1968, p. 220) ou encore le précurseur Emile Durkheim (1895) qui le choisit pour cadre de référence philosophique à son approche sociologique : « C'est qu'un tout n'est pas identique à la somme de ses parties, il est quelque chose d'autre et dont les propriétés diffèrent de celles que présentent les parties dont il est composé » (Durkheim, 1895, p. 126) ou enfin Edgar Morin (1980) qui s'y réfère pour développer le concept de « pensée complexe » : « le postulat implicite ou explicite de toute sociologie humaine est que la société ne saurait être considérée comme la somme des individus qui la composent, mais constitue une entité dotée de qualités spécifiques » (Morin, 1980, p. 107). En référence à cette idée de *tout*, je reviens maintenant à la vision holistique du bilinguisme de F. Grosjean sur laquelle je m'appuie. Afin de converser avec les personnes qui l'entourent, le bilingue se sert d'une langue, de l'autre ou des autres, ou de plusieurs à la fois sous la forme d'un « parler bilingue », à savoir l'utilisation d'une langue de base à laquelle s'ajoutent des éléments d'une autre langue sous forme d'alternances de code et d'emprunts de mots ou d'expressions. Je suis sensible à la ressemblance que le psycholinguiste propose, entre une personne bilingue et un coureur de 110 mètres haies qui combine en partie les compétences du sauteur en hauteur et du sprinter, mais qui le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence à part entière.

⁴⁷ Selon Bretegnier (2002, p. 9), le sentiment d'insécurité linguistique « apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours au regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ». Selon l'insécurité linguistique se définit alors comme « l'expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de légitimité linguistique et identitaire ».

Le principe de complémentarité lie ainsi de façon tangible la perception et la production de la parole, la mémoire verbale avec l'acquisition des langues chez les enfants bilingues et la dominance langagière. La personne en situation de bilinguisme utilise une langue, puis l'autre, ou les deux à la fois selon les paramètres de la situation de communication. Pour évaluer ce type de compétence, il faut étudier la communication du bilingue dans son ensemble et dans sa réalité, ce qui me conduira progressivement à privilégier une **double approche holistique et ethnographique** (cf. Chapitre 4).

C'est à partir de 2013, en devenant membre du LCF (dans l'équipe interne LCF-Icare), que les problématiques des contacts de langue et de culture, inscrite dans des questions sociales et culturelles vives à La Réunion et dans l'océan Indien étudiées par les membres du laboratoire, favorisent l'approfondissement de ma réflexion sur les types d'interactions entre l'école et les familles ainsi que les tensions générées par la question des langues en situation scolaire (arête du triangle entre école et milieu plurilingue, voir schéma) et celle des rapports que les parents entretiennent avec l'école et avec les langues en contact dans la société réunionnaise. Je puise alors dans les travaux du sociolinguiste, Jacky Simonin et de l'ethnologue, Éliane Wolff pour examiner de près certaines caractéristiques sociohistoriques de l'école et de la famille à La Réunion (Simonin et Wolff, 1992 ; 1996 ; 2002 ; 2003) et je m'approprie leur perspective, fondée sur une **démarche ethnographique** prenant appui sur l'analyse des interactions (et des représentations) fidèles, en cela, à l'approche mise en œuvre par James P. Woods (1990) qui sera précisée *infra*. **A l'inverse du premier paradigme décrit dans l'épisode de la thèse, les processus décrits ici s'inscrivent dans le singulier, dans la notion de singularité.**

Dans le même temps, les travaux de Jacqueline Billiez⁴⁸ sur **la langue comme marqueur d'identité** (1985), structurent de nouvelles perspectives de recherche⁴⁹. Ses recherches ainsi que celles conduites avec Frédéric Tupin sur la diversité des contextes et des élèves (2003)⁵⁰ ou les répertoires et parlars plurilingues (2005) contribuent à éprouver cette question fondamentale d'interdépendance entre langue et identité (Billiez et *al.*, 2003)⁵¹ et de la (re)situer au cœur de la relation école-familles. Si l'on peut réfléchir hypothétiquement à un modèle de coéducation en milieu plurilingue en choisissant la base du triangle⁵² comme axe et une courte focale, on ne saurait trop insister sur le fait que chaque action éducative et

⁴⁸ Pendant près de quarante ans, cette professeure émérite et sociolinguiste de renom, a développé au laboratoire Lidilem (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) de l'université de Grenoble des travaux de recherche sur les bi-plurilinguismes de personnes migrantes et de leur descendance en lien avec des questions identitaires et scolaires. Ces travaux feront figure de référence lorsque j'entreprends en 2016, une étude comparée sur la thématique de la relation école-familles migrantes, au Québec et à l'île de La Réunion. Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

⁴⁹ Pour exemplifier, l'étude comparée qui sera conduite en 2016 à La Réunion et au Québec ou encore la recherche menée sur le double processus de décrochage-raccrochage scolaires de 2014 à 2016 (cf. Chapitre 4).

⁵⁰ Tout au long du programme européen *Evlang* (1998-2002), sous la coordination de F. Tupin, « la réflexion menée entre les équipes des différents pays a mis en évidence à maintes reprises qu'il existe des manières dominantes de procéder propres à chaque site, qui révèlent à quel point chacun est pour ainsi dire imprégné par le cadre culturel scientifique et pédagogique dans lequel il travaille [...]. Tous les acteurs engagés dans l'aventure *Evlang*, y compris les chercheurs, sont donc, à des degrés divers, influencés par la situation sociolinguistique propre à leur pays, par l'organisation d'ensemble de son système éducatif et, plus particulièrement, par le statut et la place qui y sont accordés aux langues... » (Billiez et *al.*, 2003, p. 221).

⁵¹ Selon la sociolinguiste (1985, p. 102), « La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité. [...] Les expressions pour rendre compte de cette identité sont écartelées entre le sentiment exprimé par « je me sens » et le statut « je suis ». Elles sont révélatrices d'une situation vécue comme inconfortable et des difficultés à s'inscrire dans la société française. »

⁵² Pour rappel, le triangle mentionné ici, est schématisé en début de ce chapitre avec ses trois sommets : école, maison, plurilinguisme.

partenariale entre « école » et « maison » nécessite un examen attentif des contextes afin de pouvoir prétendre à une coéducation en actes ajustée aux contextes. La question de la contextualisation, déjà évoquée en chapitre 2, est considérée comme essentielle s'agissant de la collaboration entre l'école et les familles. Tous les acteurs engagés dans un format collaboratif sont, à des degrés divers, influencés par la situation sociolinguistique propre à leur pays, par l'organisation d'ensemble de son système éducatif et, plus particulièrement, par le statut et la place qui y sont accordés aux langues... » (Billiez et *al.*, 2003, p. 221). **Les interactions entre enseignants et parents s'ajoutent en tant qu'objet de recherche, à l'étude des représentations de ces acteurs, en vue de mieux comprendre ce qui se joue quand il s'agit de relever ensemble le défi d'une réussite pour tous.** Si fécond que soit cet éclairage,

« Il nous est apparu illusoire de croire que des liens mécaniques existent entre des types de représentations et des pratiques langagières. Ces liens s'avèrent la plupart du temps fort ténus, en tout cas non linéaires, et ne peuvent revêtir de ce fait qu'une très faible valeur prédictive. » (Billiez et Millet, 2001, p. 37)

Il y a sans doute autant de facteurs explicatifs (psychologiques, sociaux, situationnels, etc.) que de diversité dans les modes d'interaction entre deux individus, entre deux groupes sociaux, ce qui conduit insensiblement à la prise en compte des aspects d'ordre identitaire, comme le signale Moore (2001, p. 9) :

« [Les représentations] ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques « en général », mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. »

Convoquer une multiplicité de facteurs explicatifs prévient le risque de myopie scientifique et permet la construction d'une approche multiscalair⁵³ des difficultés à surmonter, en regardant à la fois celles des enfants et de leurs familles, celles des professionnels et des pilotes et enfin, celles des formateurs. Ces éléments autorisent l'idée d'une approche plurielle analogue pour accompagner le développement des compétences disciplinaires et didactiques des enseignants en adossant d'un côté, les contenus de formation aux résultats des recherches en éducation et d'un autre côté, des compétences transversales forgées par la conduite d'un travail de recherche à visée professionnelle. Dans une annexe du rapport rédigé par Desbiolles et *al.* (2015), Loisel et Sève⁵⁴ notent toutefois que l'utilité de la recherche dans la formation initiale des enseignants ne fait pas consensus :

« Certains formateurs (notamment des PRAG) questionnent le rôle de cette formation et l'estiment non prioritaire au regard de la multiplicité des autres enjeux à poursuivre lors du master » tandis que « si de manière générale les enseignants-chercheurs insistent, eux, sur l'aspect formateur de la recherche, ils ne se positionnent pas tous de la même manière. Pour certains, cet aspect va de soi et ne mérite pas d'être interrogé : conduire un travail de recherche développerait des compétences génériques qui seraient transférables dans n'importe quelle pratique professionnelle. Pour d'autres enseignants-chercheurs, il est indispensable de penser

⁵³ L'approche multiscalair telle que je la perçois, suppose que soit effectué un travail d'observation, de repérage et d'analyse des différents acteurs (représentations, pratiques, identités) et elle nécessite de « prendre en compte les différents types d'interactions (formelles/informelles), la répartition des ressources entre les différents acteurs (ressources matérielles, juridiques, institutionnelles, d'expertise, symboliques, de légitimité, de mobilisation...), les interdépendances (c'est-à-dire les modalités d'échange des ressources au sein du réseau), les rapports de pouvoir, les alliances existant au sein de la configuration étudiée. » (Hassenteufel, 2000, p. 112). C'est aussi permettre l'analyse d'un processus qui se déroule dans le temps au sein d'un contexte lui aussi en évolution.

⁵⁴ Cf. leur annexe 2 : La recherche en ESPE : entre affichage politique volontariste, structuration amorcée et quête de légitimité (Desbiolles et *al.*, 2015, p. 67-90).

une formation à et par la recherche spécifique en relation avec les enjeux de la professionnalisation des enseignants. »

Des tensions recherche/formation résistent ainsi depuis la mastérisation (2010)⁵⁵. Même si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013)⁵⁶ a profondément modifié la formation, elle a rencontré un certain nombre d'obstacles qui n'ont pas permis de réduire ces tensions. Avec la nouvelle loi pour une école de la confiance⁵⁷ promulguée en juillet 2019, le défi à relever reste celui d'une **formation « à » et « par » la recherche en relation avec les enjeux de la professionnalisation des enseignants** (cf. Partie III de la note de synthèse). Un premier facteur pour concevoir un modèle de formation qui conforte la relation à l'université et renouvelle la relation entre recherche et formation est sans doute celui du **transfert de la recherche**, qui ne doit pas être considéré comme

« une application des résultats de recherche, mais comme des processus scientifiques permettant de questionner les pratiques pédagogiques et éducatives. Il faut alors renforcer ou favoriser les structures de dialogue, d'échange et d'élaboration de projets partagés entre le monde académique et le monde scientifique. » (Filâtre, 2016, p. 25).

Comme le souligne le Recteur Filâtre dans son rapport *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*,

« Les évolutions attendues sur la réussite des élèves, la prise en compte de leur hétérogénéité, les principes d'une école inclusive montrent l'urgence à renforcer – par la recherche et par ses résultats - l'expertise pédagogique et éducative des personnels et des collectifs de travail » (Filâtre, 2016, p. 25).

Ces évolutions nécessitent dans le même temps, de **réinventer la notion de partenariat** évoquée dans le chapitre précédent, car la collaboration entre école et familles ne va pas de soi. A ce stade, la coéducation ne me paraît possible qu'à condition de s'appuyer sur des pratiques langagières et de prendre en compte la diversité des parents dans leurs rapports à la langue et à l'école. Selon cette logique, la collaboration entre école et familles est considérée comme un élément essentiel d'intégration sociale, linguistique et culturelle (Lenoir, 2014).

Les interrogations scientifiques que je mène à cette période autour de la place des parents dans la communauté éducative scolaire, m'amènent aussi à réfléchir à leur place dans l'offre de formation des enseignants et des éducateurs. Dans le cadre du renouvellement d'accréditation de l'ESPE de La Réunion (2015), l'offre de formation initiale est révisée et est notamment intégré dans les enseignements de tous les parcours MEEF, une entrée du tronc

⁵⁵ La réforme de la Masterisation a modifié de façon importante le fonctionnement de la formation des enseignants. Pour rappel, la réforme est adoptée le 2 juillet 2010 en Conseil des Ministres. Elle sera mise en pratique à partir de la rentrée de l'année scolaire 2010-2011 et donc à partir de la session 2010 des concours de recrutement.

⁵⁶ Suite à l'alternance politique du premier semestre 2012, et à la volonté de mettre en chantier la nouvelle loi d'orientation et de programme "Refondation de l'école de la République", une concertation se déroule en 2012. Elle donne lieu à la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui à nouveau, modifie profondément la formation des enseignants à partir de la rentrée 2013 avec la création des ESPE et des Master MEEF. Dans l'arrêté du 27 août 2013 définissant le master MEEF, sont associés explicitement, stage et mémoire. L'article 19 spécifie en effet que « dans le cadre du stage de la formation en alternance du master MEEF, chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ».

⁵⁷ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019.

commun, intitulée « Climat scolaire »⁵⁸ dont je prends la responsabilité (à partir de 2015-2016). Parmi les contenus, un volet est réservé au climat d'établissement (mésocontexte) avec quelques heures consacrées à la relation entre l'école et les parents dans des contextes plurilingues (*5 heures sans doute insuffisantes mais qui ont le mérite d'exister*). En ce qui concerne la formation continue des enseignants en éducation prioritaire, une inspectrice de l'éducation nationale en charge de l'éducation prioritaire me demande cette année-là, de participer au titre de consultante à la création d'un parcours hybride de formation continue puis à sa mise en œuvre (2016-17, m@gister intitulé *En REP+, coopérer avec les parents pour une meilleure réussite scolaire*). Pour exemplifier mes propos (en cours magistral ou en formation continue), j'ai recours à certains verbatim de parents réunionnais⁵⁹, évoquant d'un côté, une triple tension entre implication parentale/aide aux devoirs et expérience scolaire du parent⁶⁰ et d'un autre côté, un lien entre la difficulté de l'enfant à s'exprimer en français et le sentiment d'incompétence scolaire du parent⁶¹. L'étude de ces verbatim (en formation initiale ou continue) fait prendre conscience aux (futurs) enseignants et éducateurs du rôle clé des pratiques langagières (Bautier, 1995) dont on doit tenir compte dans la relation école-familles⁶².

La position que je soutiens au cours de cette période scientifique est liée au concept de langue-culture⁶³ avec l'idée prônée par le philosophe allemand, Wilhelm Von Humboldt, que **les discours priment sur la langue**. Selon l'auteur, la langue se fonde également sur le lien entre les individus et leurs communautés d'appartenance (groupe) : « La langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées » (*Ibid.*, p. 97).

Certes, la relation entre langue et culture est ancienne mais elle apparaît sous un nouveau jour à la fin du XX^{ème} siècle quand l'approche communicative, sous l'impulsion des recherches de la sociologie interactionnelle tend à s'imposer comme le modèle de l'enseignement/apprentissage des langues. Moi qui ignorais tout à l'époque du concept de langue-culture, il va nourrir ma réflexion de chercheur en contexte ultramarin et je commence à examiner la langue sous toutes ses coutures : après avoir eu recours principalement aux

⁵⁸ L'entrée 4 relative à la question sensible du climat scolaire (cf. annexe 16, p.7) est un élément essentiel en matière de culture commune. Le climat scolaire y est décliné en cinq formes interdépendantes et étudié selon trois angles : macrocontexte (institution), mésocontexte (établissement) et microcontexte (classe). Cette entrée est proposée dès le M1 (semestre 2) et elle est complémentaire de l'entrée 3 relative à la posture et l'éthique professionnelle proposée au même semestre (Cf. Mémoire d'accréditation. Version 6 du 24 juin 2015 à destination du Ministère pour avis du CNESER du 8 juillet 2015, p. 52).

⁵⁹ Par exemple, deux verbatim qui sont extraits du rapport d'évaluation externe rédigés par D. Alaoui et moi-même sur les effets d'un dispositif de « rattachage » scolaire, mis en place dans un collège réunionnais entre 2014 et 2016 (rapport remis en mars 2017 à l'institution). Les verbatim suivants (Cf. note 57 et note 58) sont ceux de deux mères d'élèves décrocheurs en 4^{ème}, bénéficiant du dispositif. Durant les entretiens, les mères s'expriment tour à tour en français, en créole et ont le plus souvent recours à l'interlecte réunionnais (Souprayen-Cavery, 2010).

⁶⁰ Emeline explique son manque d'implication par sa courte expérience scolaire : *Non, je ne le suis pas [impliquée], quand j'étais petite j'ai pas eu la chance d'aller à l'école, je suis allée jusqu'en CM2 et là pour ses devoirs je peux pas l'aider parce que je comprends rien.* (Emeline, p. 46)

⁶¹ Isabelle explique les difficultés en français de sa fille en écho à sa propre histoire scolaire.

Isabelle : *Pour mwin c'est que elle y peut apprendre mais elle y veut pas et surtout elle y connaît pas koze français.*
E2-Run : *Est-ce que vous l'avez aidé ? Essayé de l'aider ?*

Isabelle : *Bein non parce que a mwin aussi dans les langues mi té vraiment très nulle.* » (Isabelle, p. 50)

⁶² Les pratiques langagières sont construites par chaque individu dans un milieu donné avec des manières de dire spécifiques qui s'inscrivent nécessairement dans sa propre histoire de vie.

⁶³ Ce concept est né au début du 19^{ème} siècle ; il est construit par le philosophe Wilhelm Von Humboldt qui a déjà commencé à réfléchir sur la relation entre individu, langue, culture, société. Pour lui, la langue est d'abord constitutive de l'humain : « L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, 2000, p. 157).

champs de la psycholinguistique et de la didactique du français, je fais appel à trois registres supplémentaires : la sociologie⁶⁴ avec les travaux d'Elisabeth Bautier (1992, 1995, 1999, 2007), la sociolinguistique (De Robillard, Castelloti, Coste, Moore et Zarate) et enfin la sociologie interactionnelle et compréhensive (Gumperz, Hymes, Goffman).

Revenant sur les vingt ans de recherches en sociolinguistique scolaire qui ont suivi la publication des travaux de Bernstein, la sociologue E. Bautier décrit dès 1992, l'hétérogénéité des pratiques langagières d'enfants, d'adolescents et d'adultes en difficultés et étudie les liens entre rapport au langage, rapport au savoir et démarches d'apprentissage. **Cette question des « rapports à... » conditionne ma manière d'examiner singulièrement les interactions entre école et maison comme des usages du langage socialement construits.**

Grâce à la lecture de travaux en sociolinguistique, je précise ma pensée sur la langue parlée ou bien le discours en la définissant comme le produit d'une culture et renvoie à la définition de Geneviève Zarate et d'Aline Gohard-Radenkovic : « La langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. » (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2003, p. 57). La langue n'est donc pas le tout du langage comme le rappelle Patrick Charaudeau (2001) et elle n'est rien sans le discours,

« C'est-à-dire ce qui la met en œuvre, ce qui régule son usage et qui dépend, par conséquent, de l'identité de ses utilisateurs. [...] Cela veut dire que ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours. [...] ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire ». (Charaudeau, 2001, p. 343).

Depuis ma thèse en 1998, le couple langue(s)/langage(s) s'impose progressivement dans ma façon d'interroger les interactions entre les acteurs (principalement les enseignants, les apprenants et leurs parents). Dès lors, **ce couple dynamique langue(s)/langage(s) devient mon fil rouge de chercheuse**⁶⁵, préoccupée par la coéducation mais également par des questions socialement vives au rang desquelles on compte le double processus de décrochage-raccrochage scolaire (Pelletier et Alaoui, 2016) ^[LP3]⁶⁶. Dans tous les cas, c'est en termes de

⁶⁴ Le registre sociologique s'intéresse aux pratiques langagières socialement situées. Dans *Langue et discours*, Elisabeth Bautier (2007) rappelle ce que Bernstein (1975), en son temps, avait mis au jour : « le code intégré, pour être porteur de « progrès » intellectuel est une difficulté plus grande pour les élèves de milieux populaires. Ce constat est particulièrement important pour l'apprentissage des propriétés de la langue qui nécessite systématiquement, répétitions, mise en évidence des relations entre les unités pour penser le système dans sa globalité, pour amener à la décontextualisation nécessaire qui constitue la langue en objet d'étude. » (Bautier, 2007, p. 62).

⁶⁵ C'est aussi celui de ma pratique de formatrice en ESPE. Le lien que je fais entre recherche/formation est omniprésent : il s'exprime par exemple, avec la conception d'une unité d'enseignement à deux voix/voies (psycholinguistique et sociolinguistique) intitulé *Problématiques de l'enseignement du français en contextes* qui se distingue à cette époque, du dispositif institutionnel intitulé *Enseignement du Français en Milieu Créolophone* (EFMC) parce qu'il tient compte du milieu plurilingue (et ne se centre pas uniquement sur la langue créole) et que la prise en compte de la langue maternelle est au service de la maîtrise du français (cf. *infra* : intermède 3).

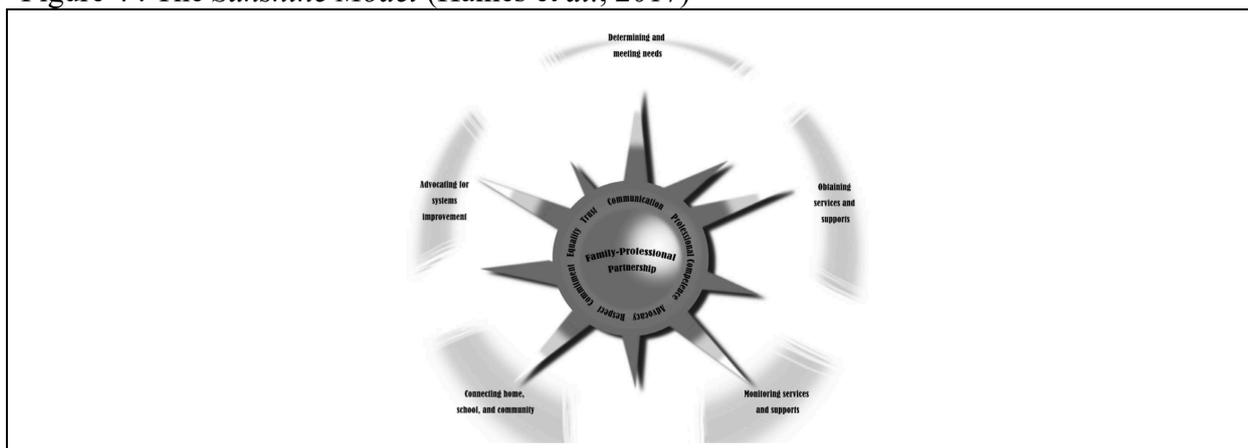
⁶⁶ L'article coécrit avec Driss Alaoui, qui paraît en 2016 dans le numéro spécial sur l'activité des enseignants face au décrochage scolaire, au sein de la revue *Question Vives*, rend compte d'une partie des résultats de l'évaluation externe commandée par l'établissement « Les Tamarins » (Académie de La Réunion) qui a fait l'objet d'un rapport final (Pelletier et Alaoui, 2017). Comme stipulé dans l'article 1 de la convention établie entre l'université de La Réunion et le collège des Tamarins, l'évaluation externe a pour objectif principal de mesurer les effets des actions sur les comportements des acteurs impliqués dans le projet, à deux niveaux d'analyse : le regard porté par les acteurs sur les élèves « décrocheurs et le travail en équipe (au sein de l'établissement et au niveau territorial).

processus, de mouvement, d'interaction, de donation de sens et de tensions qu'il convient d'appréhender les situations et dans cette optique, je me réfère à une microsociologie interactionniste (De Queiroz & Zolovtski, 1994 ; Goffman, 1974 ; Lapassade, 1997, 1998 ; Le Breton, 2004 ; Thomas, 1984). Partageant avec Driss Alaoui, une conception de l'individu et de la société enracinée dans une tradition philosophique – le pragmatisme –, et un style de travail hérité des sociologues de Chicago, je fais appel à l'**interactionnisme symbolique** qui repose sur les trois principes de Jean-Manuel De Queiroz et Marek Ziolkowski (1994) que nous (D. Alaoui et moi) avons repris plus tard (2016, p. 3) :

- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.
- Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.
- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.

Avec ces principes qui mettent l'accent sur la question du sens et sur la capacité des individus à agir sur le monde qui les entoure, à partir du sens qu'ils confèrent à leur « ici et maintenant » (Pelletier et Alaoui, *ibid.*)^[LP3], **je remobilise la notion de situation**, inscrite ici comme un des concepts majeurs de l'interactionnisme symbolique et jugé pertinent pour saisir et interpréter les points de vue des élèves engagés dans un processus de décrochage scolaire (Pelletier et Alaoui, 2016)^[LP3] et plus tard, ceux de leurs parents (Pelletier, 2019a)^[LP7]. C'est donc l'occasion d'approfondir ma réflexion sur le couple conceptuel situation/médiations précédemment mobilisée (chapitre 2) en supposant que la situation est la résultante de rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » du milieu familial (cf. schéma en début de chapitre ; la « maison ») et « les différents cercles contextuels » assujettis aux diverses formes de collaboration parentale avec l'école. Je conforte ici l'hypothèse d'une situation scolaire à **penser bien au-delà des frontières de l'espace social de la classe et à envisager sous l'angle de la communication et du partenariat** entre les parents et les enseignants. Plus tard⁶⁷, cette hypothèse sera confortée par le modèle de Haines et *al.* (2017), inspiré de Turnbull et Turnbull (2017) (cf. Figure 4).

Figure 4 : The *Sunshine Model* (Haines et *al.*, 2017)⁶⁸



L'évaluation externe doit également porter sur l'étude de l'impact des actions réalisées tout au long du projet sur les représentations et les pratiques des élèves et de leurs parents, vis-à-vis de l'École.

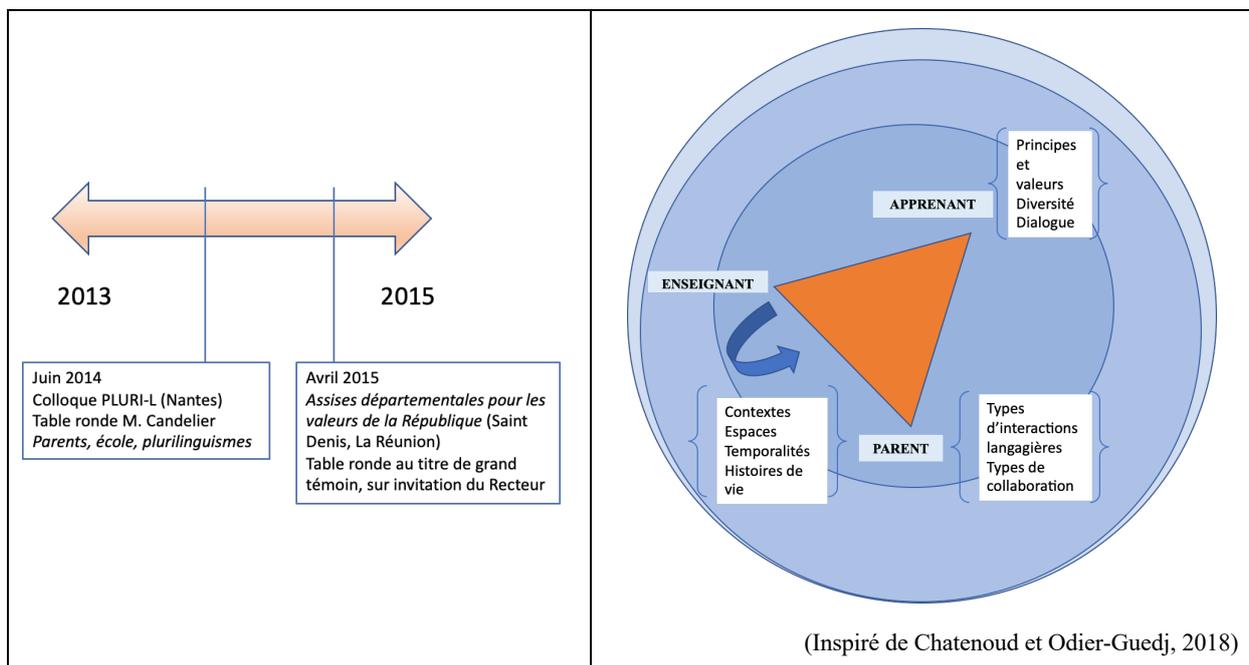
⁶⁷ Voir chapitre 5, partie I de la note de synthèse.

⁶⁸ Cette figure illustre les éléments du partenariat famille-professionnel autour du centre et les types d'activités entreprises dans le cadre du partenariat famille-professionnel dans les rayons extensifs. Les rayons multi-tons représentent l'intensification de l'activité au sein de chaque type d'activité. Cette figure est modifiée par rapport à Turnbull & Turnbull (2017).

En 2018, deux chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) s'en inspireront pour proposer dans leur modèle, une réflexion sur les langages de la collaboration (Odiër-Guedj et Chatenoud, 2018)⁶⁹, sur lequel je vais prendre appui. Je conçois alors les premiers éléments d'un triangle dit *interactionnel* qui repose sur trois ensembles de facteurs (cf. Figure 5) :

- une dimension axiologique avec des principes et des valeurs, le concept de diversité en toile de fond et les constituants du dialogue ;
- des facteurs qui contribuent à définir la situation : contextes, espaces, temporalités, histoires de vie et,
- la notion de variabilité de la situation en fonction des types d'interactions langagières et des types de collaboration.

Figure 5 : Les langages de la collaboration. Vers un triangle *interactionnel*.



Dans ce triangle dynamique en gestation, la communication entre parent et enseignant apparaît en filigrane. En revanche, elle se manifeste explicitement dans plusieurs mémoires de recherche à visée professionnelle que j'accompagne durant cette période 2013-2015. Parmi eux, je citerai le travail de cette étudiante inscrite en master MEEF dans la mention « encadrement éducatif » et qui se forme au métier de conseiller principal d'éducation (CPE). Son mémoire intitulé « La communication entre les familles et l'école » (Robert, 2015), porte sur les outils et les situations de communication entre l'École et les parents.

S'appuyant notamment sur les travaux de l'école de Palo Alto⁷⁰, son intention est de montrer en quoi les outils et situations de communication traditionnels sont insuffisants pour

⁶⁹ Rencontres en 2016-17 lors de mon séjour scientifique au Québec (cf. chapitre 4 de la note de synthèse), elles sont invitées au titre de conférencières, dans le cadre du colloque international *Vers une société inclusive : diversité de formations et de pratiques innovantes*, organisé par le laboratoire *Icare* et dont je suis à l'initiative (octobre 2018 ; cf. chapitre 5 de la note de synthèse).

⁷⁰ L'école de Palo Alto fondée par l'anthropologue Gregory Bateson dans les années 50, oriente ses travaux dans trois grandes directions de recherche : une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. L'école s'installe dans la ville de Palo Alto (Région de San Fransisco) regroupant des chercheurs et des psychothérapeutes qui fonderont à la fois une conception interactionnelle et synchronique du comportement et une méthode de résolution de problèmes psychologiques, révélant ainsi une vision originale de

augmenter la communication entre l'établissement et les parents et ainsi, développer l'implication parentale. Elle recourt à des techniques de recueil de données mixtes (enquête par questionnaire et observation d'un cas pratique). Les résultats qu'elle recueille montrent que les outils et situations de communication traditionnels (carnet de liaison, appel téléphonique de/à la vie scolaire, logiciel Pronote⁷¹, etc.) sont nécessaires et permettent une meilleure connaissance institutionnelle. En revanche, les parents et les professionnels de l'éducation s'accordent sur la nécessité de nouvelles modalités de communication plus conviviales (Ortega Ruiz, 2006)⁷². De ce mémoire de recherche (et d'autres mémoires de Master MEEF non présentés ici), il en résulte que la communication joue un rôle déterminant dans la relation école-familles et que le succès de l'interaction entre parents et enseignants dépend à la fois d'un ensemble de connaissances des codes scolaires et de compétences langagières et sociales⁷³.

Dans cette perspective, **l'analyse des interactions** développée par Erving Goffman, se présente comme l'essai le plus abouti. Ses concepts de face et de rôles définis en 1974 fournissent de premiers soubassements au triangle *interactionnel* (cf. Figure 6, page suivante). La « compétence de communication » telle qu'elle fut élaborée en 1972 par l'anthropologue et linguiste Dell Hymes⁷⁴ ainsi que le concept de répertoire verbal défini en 1964 par le

l'être humain. Ce courant de pensée ouvre la voie à une nouvelle science de la communication et du changement. Dans son mémoire de master MEEF, Stéphanie Robert (2015) prend appui sur la théorie de communication de P. Alto qui avance que toute relation est perçue comme un vaste système de communications qui interagissent : « Il est impossible de ne pas communiquer ».

⁷¹ Dans ses résultats d'enquête auprès de 90 parents, S. Robert (2015, p. 33) indique que, malgré la connaissance que les parents ont de « Pronote » (près d'1 sur 2), la majorité des parents (30 sur 41) n'utilisent jamais cette application. Quand ils l'utilisent, les 11 parents le font majoritairement pour consulter les notes de leurs enfants. De leur côté, les 30 professionnels qui ont répondu à l'enquête (majoritairement en lycée professionnel), utilisent davantage le carnet de liaison (50%) et l'appel téléphonique (23,33%) que tout autre moyen de communication avec les parents. Enfin, dans ses résultats (2015, p. 39-40), il est intéressant de noter que 60 parents sur les 90 qui ont répondu à l'enquête, aimeraient voir se mettre en place d'autres formes de communication parmi lesquelles : des rencontres « autres » que sur les difficultés de leur enfant (30 parents/60) ou des rencontres entre parents de la même classe (26 parents).

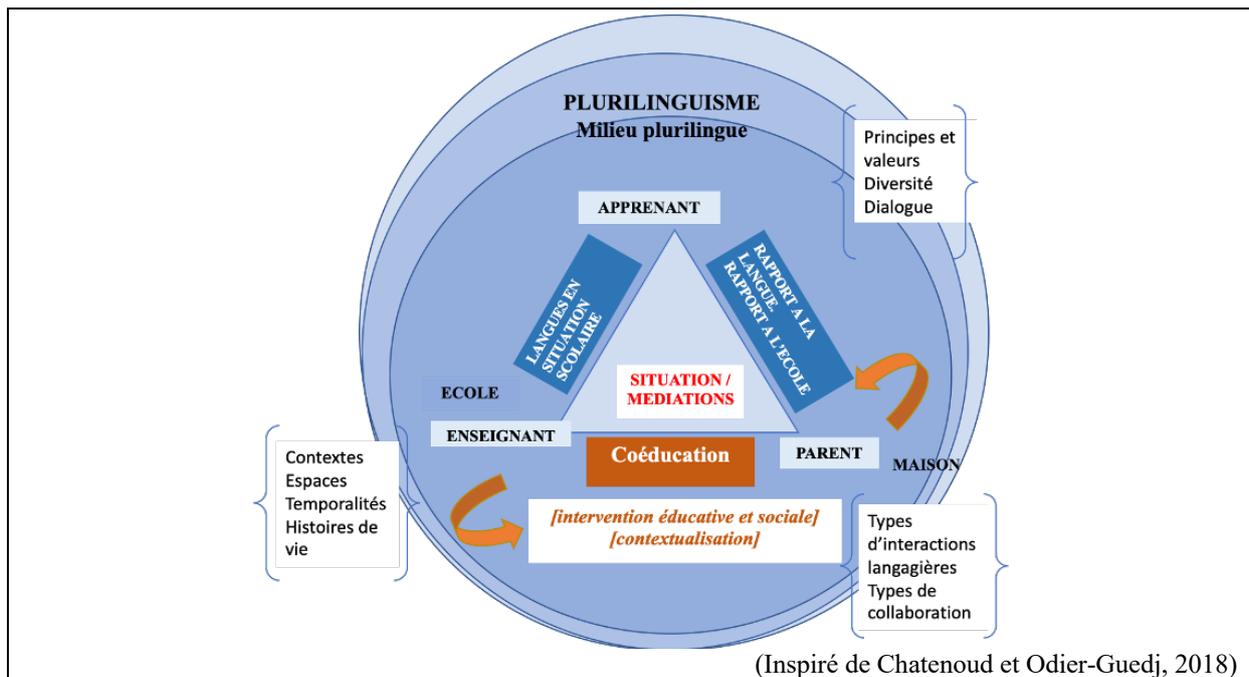
⁷² Rosario Ortega Ruiz, professeure de psychologie de l'éducation et du développement à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Cordobá, met en place en 1996 un projet intitulé SAVE (Séville contre la violence scolaire) dont l'ambition est de prévenir les mauvais traitements entre élèves en améliorant la convivialité et les relations au sein des groupes. Ses travaux (Ortega et al., 1998 ; Ortega-Ruiz, 2006, etc.) figurent dans mes enseignements au sein de l'entrée du tronc commun « Climat scolaire » (cf. note 23 de ce chapitre).

⁷³ « En pratique, les présuppositions qu'un « acteur » fait et la signification qu'il attribue aux règles dépendent de schèmes de jugements permettant de situer socialement son interlocuteur et de se positionner en conséquence. Elles se fondent sur une connaissance implicite, intériorisée par les agents, de la réalité des rapports sociaux et de leurs implications sur les modes de comportement et de communication. Cette connaissance pratique, non réflexive, leur permet ainsi d'ajuster leur manière d'être et leur communication, du moins s'ils disposent des compétences requises par ce processus d'ajustement qui conditionne le succès de l'interaction. Or, ces compétences et, en particulier, les compétences langagières sont indissociablement des compétences sociales. Les analyses de B. Bernstein apportent un éclairage précieux sur ce point. Elles montrent et démontrent que les fondements de la compétence langagière résident dans la maîtrise de codes sociolinguistiques élaborés permettant d'user de ressources syntaxiques et d'exprimer symboliquement intentions et sentiments (Bernstein, 1975, p. 70 et 129). L'acquisition de ces compétences répond en premier lieu aux nécessités inhérentes aux rapports sociaux dans lesquels les individus sont pris. L'origine sociale joue en ce sens un rôle prépondérant » (Olivesi, 1997, p. 233).

⁷⁴ Je fais référence ici au texte de Daniel Coste, Jean-François de Pietro et Danièle Moore (2012), sur lequel je m'appuie pour décrire brièvement la compétence de communication et son évolution vers la compétence plurilingue. Selon les auteurs (2012, p. 106), « Hymes retient le couple compétence / performance, mais il en déplace les définitions. La compétence de communication ne se ramène pas à une compétence linguistique (même différentielle), elle inclut aussi des règles d'usage. Et cela vaut pour toute compétence. Selon la formule qui sera souvent reprise dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères : « There are rules of use without which the rules of grammar would be useless » (1972, p. 278). En outre, la compétence est caractérisée comme « dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use* » (1972, p. 282) ». Depuis la première moitié des années 1970 où se développe la notion de « compétence de communication » jusqu'aux années 2000 où se répand

sociolinguiste John J. Gumperz⁷⁵, complètent le raisonnement offrant un cadre aux langages de la collaboration/ relation école-familles. Issue de la sociologie interactionnelle, ces concepts sont mobilisés pour explorer les liens qui s'opèrent entre langue et culture et définir les différents sous-basements d'une coéducation en milieu plurilingue comprenant des principes et valeurs (1^{er} ensemble de facteurs), la prise en compte des contextes, des espaces et des temporalités (2^{ème} ensemble de facteurs) et enfin, l'examen des types d'interaction langagières et de collaboration (3^{ème} ensemble de facteurs).

Figure 6 : Le triangle *interactionnel*



En considérant l'interaction en face-à-face, c'est-à-dire les situations où deux personnes sont physiquement en présence l'une de l'autre, comme un authentique *objet sociologique*, et en consacrant toutes ses analyses à cet unique objet, le sociologue américain E. Goffman a transformé la conception du rôle de la structure et du sujet en sciences humaines. Il a insisté sur les aspects dynamiques de la relation à l'œuvre dans l'interaction, aussi bien dans le processus de socialisation que de subjectivation. De l'ensemble des ouvrages qu'il rédige portant sur cet ordre de l'interaction, j'en retiendrai quatre : *Les rites d'interaction* et *les cadres de l'expérience*⁷⁶ dont les premières éditions datent de 1974 suivi par *Stigmates. Les usages*

la notion de « compétence plurilingue », on la trouve dans de nombreuses références relevant de domaines très divers mais c'est dans l'espace didactique qu'elle est la plus travaillée. Quant à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP), elle est développée à partir des années 1990 sous l'influence des travaux de Hymes et d'une relecture de la compétence de communication au travers du prisme du plurilinguisme. Cette compétence se révèle aujourd'hui sous d'autres angles d'analyse et d'intervention, notamment quand il s'agit de caractériser la relation école-familles migrantes en contexte de pluralité culturelle et linguistique (Pelletier, 2020).

⁷⁵ Un répertoire verbal est définissable à la fois en termes linguistiques et sociaux. Je suis reliée au concept du sociolinguiste John J. Gumperz, que je considère comme un concept-pont pour étudier les relations entre parents et enseignants et examiner dans leurs interactions langagières, non plus uniquement des « façons de parler » mais aussi des « façons d'entendre » qui conduisent souvent à des malentendus entre parents et enseignants et/ou à l'émission d'un jugement normatif concernant un des interactants et/ou à l'augmentation de la différence sociale des acteurs.

⁷⁶ Le sociologue démontre que les interactions s'inscrivent dans une pluralité de cadres qui s'emboîtent, mais qui se distinguent par leur degré de structuration. Ceux-ci jouent un rôle important dès lors qu'ils permettent aux

sociaux des handicaps, en 1975 et enfin, *Façons de parler*, datant de 1981. En accord avec la sociologie Goffmanienne, je considère que **le véritable acteur est la relation**, une relation mentale qui contribue au développement progressif d'une compétence sociale, spécifiée comme relation cognitive, qui permet de construire son/ses identités en partageant les attentes d'autrui. Deux formes d'identité se dégagent alors, une identité pour autrui (*identité virtuelle*, chez Goffman) et une identité pour soi (*identité réelle*, chez Goffman) qui ne sont pas nécessairement en correspondance l'une avec l'autre⁷⁷ ; nous y reviendrons dans le prochain chapitre de la note de synthèse.

Pour poursuivre la réflexion qui s'opère au cours de la période 2013-2015, j'aborderai la **perspective plurilingue** dans laquelle se situe le triangle interactionnel proposé à la figure 6 (cf. page précédente)⁷⁸. Bien que la langue, considérée comme objet linguistique et culturel, reste au cœur de mes préoccupations, ce sont les **interactions langagières** que je cherche à comprendre, c'est-à-dire le rapport que les acteurs entretiennent avec les activités qui caractérisent des types de situation et des types d'expérience. Comme en témoigne les travaux d'E. Goffman, ces différents types permettent de mieux définir la relation qui s'instaure entre deux acteurs impliqués dans une situation ou un fait d'éducation et, dans cette période scientifique, il s'agit pour moi d'explorer les relations entre parents et enseignants ainsi qu'entre parents et enfants. Qu'elle s'actualise à l'école (avec l'enseignant à un premier sommet du triangle interactionnel) ou dans d'autres espaces sociaux comme la « maison » (avec le parent situé au second sommet), la perspective plurilingue (incluant simultanément le concept d'identité et de milieu plurilingues) envisage le sujet (apprenant, enseignant, parent) en tant qu'acteur social, placé au centre d'un faisceau d'interrelations complexes liant les questions de langues, de citoyenneté et d'éducation au niveau plus large de la société (Coste et Simon, 2009 ; Moore et Gajo, 2009). Dans ce cadre, ce sont les concepts de compétence plurilingue et pluriculturelle [(CPP) ; Coste, Moore et Zarate, 1997]⁷⁹, d'insécurité linguistique associée au sentiment d'illégitimité linguistique (Bretegnier, 2016)⁸⁰ et d'acteur social plurilingue (Coste

individus de caractériser la situation et de se livrer à des interprétations admettant le caractère provisoire des définitions de la situation. Goffman soutient l'idée selon laquelle « toute définition de la situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme de « cadre » désigne ces éléments de base » (Goffman, 1991, p. 19).

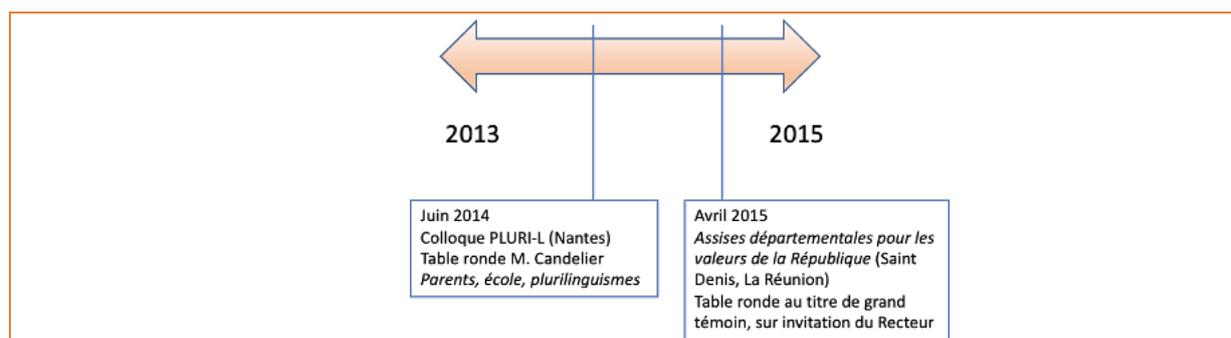
⁷⁷ Voir *infra*, chapitre 4 (partie I). Dans les actes du colloque « France-Canada : identités en mouvance, regards croisés » paru aux éditions des Presses universitaires de Vincennes (2020), je commets un chapitre intitulé « Relation école-familles migrantes en contexte de pluralité culturelle et linguistique », dont les résultats sont issus d'une étude comparative menée au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France), de septembre à décembre 2016. Dans ce texte, il est précisément question du lien entre socialisation langagière et phénomène migratoire qui lui-même éclaire la question des identités, celle pour soi et celle pour autrui, au sens Goffmanien.

⁷⁸ La perspective initiale portant sur le bilinguisme, me paraît incomplète et à ce stade, je lui préfère la notion de bi/plurilinguisme avec l'idée que les pratiques bi/plurilingues varient et configurent des ressources langagières souples au sein de ce qu'il est convenu d'appeler la compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997).

⁷⁹ La CPP est définie comme la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

⁸⁰ Aude Bretegnier (2016, p. 50) dit que « l'idée de sentiment de légitimité ou d'illégitimité en lien à la/aux langue(s) marque ici la déconstruction d'une légitimité qui ne serait qu'attribuée de l'extérieur, ouvre l'idée qualitative de légitimité perçue dans la dialectique d'une auto- et hétéro-légitimation ». La sociolinguiste (2016, p. 88) prend ensuite « pleinement conscience de la manière dont chaque échange, chaque interaction sociale pouvait se lire en termes de construction-négociation identitaire-altéritaire, ce qui me renvoyait à mon idée de *positionnements socio-interactionnels communautaires* produits au gré de sentiments de légitimité ou d'illégitimité linguistique-identitaire, de la manière dont les interlocuteurs perçoivent mutuellement que leur discours, dans l'ici-et-maintenant de l'interaction, et des normes, tensions et enjeux qu'elle rejoue pour eux, marquent (*disent* et / ou *agissent*), (se) signifient de la *communauté* ou au contraire de la *dys-communauté* ».

et Simon, 2009)⁸¹, qui sont convoqués. En dernier lieu, l'hypothèse Sapir-Whorf⁸² est rappelée non pas comme une hypothèse scientifique mais plutôt comme une vision générale du rapport entre langage et réalité, autrement dit, que **la façon dont chaque individu perçoit le monde, dépend du langage**. Cette thèse admet une variabilité de représentations et de catégorisations du monde dans les langues, ce que W. Von Humboldt avait déjà introduit en linguistique. Aussi, dans le triangle *interactionnel*, au cœur des débats ici, les principaux acteurs de la situation scolaire (enseignant, apprenant, parent) pensent-ils, vivent-ils, selon leurs cultures dans des univers mentaux très distincts qui se trouvent exprimés par les langues (parfois) différentes qu'ils parlent⁸³.



A ce stade, je tiens à souligner **deux faits marquants** de ma trajectoire (cf. rappel du schéma présenté au départ de ce chapitre), sous la forme initiale d'une didascalie :

Juin 2014. Mon intervention à la Table ronde n°2 « Parents, école, plurilinguismes » animée par Michel Candelier dans le cadre du Colloque PLURI-L « Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation », 11-12-13 juin, Université de Nantes, France. A la table : deux sociolinguistes, Aude Bretegnier et Cécile Goï.

Organisée par Michel Candelier, Professeur émérite de politiques linguistiques éducatives et didactiques du plurilinguisme à l'Université du Maine (Le Mans, France)⁸⁴, la table ronde s'intitule « Parents, école, plurilinguismes ». La problématique en est la suivante : au moment où les approches plurilingues / plurielles trouvent leur place dans les curriculums ou projets curriculaires d'un nombre toujours croissant de pays, il importe de s'intéresser de façon accrue à l'accueil que les parents peuvent faire aux nouvelles démarches qu'elles initient. De même, il convient de s'interroger, par l'étude de situations éducatives, expérimentales ou non, sur les possibilités, modalités et bénéfices de l'implication des parents dans ces démarches.

⁸¹ Le concept d'acteur social plurilingue renvoie ici à la relation entre l'action menée dans un contexte spécifique et le recours par les acteurs sociaux concernés à différentes langues, ou à la pluralité linguistique.

⁸² Dans les années 50, ce sont deux linguistes et anthropologues américains, Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf, qui formulent l'hypothèse qui a constitué pendant longtemps une référence pour le relativisme linguistique et qui a aussi fait l'objet d'un certain nombre de critiques, que je ne mentionnerai pas dans cette note : « La langue d'une société humaine donnée organise l'expérience des membres de cette société et par conséquent façonne son monde et sa réalité. ». « Le fait est que la "réalité" est, dans une grande mesure, inconsciemment construite à partir des habitudes linguistiques du groupe. Deux langues ne sont jamais suffisamment semblables pour être considérées comme représentant la même réalité sociale. Les mondes où vivent des sociétés différentes sont des mondes distincts, pas simplement le même monde avec d'autres étiquettes » (Détrie, Siblot et Vérine, 2001, p.138).

⁸³ C'est le cas en milieu plurilingue où se côtoient une grande variabilité dans les habitus linguistiques des locuteurs, natifs ou non du milieu.

⁸⁴ Président de l'Association internationale *Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle* (EDiLiC) et Coordinateur du programme CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) mis en place par le Conseil de l'Europe, Michel Candelier constitue pour moi, une figure de référence des approches plurielles. Je tiens ici pour déterminante, ma découverte du projet de recherche européen *Evlang* consacré à *l'éveil aux langues*.

Cela vaut également pour les activités extrascolaires ayant recours à des approches plurielles, dont on assiste également à la multiplication. Inscrite dans la problématique des didactiques plurilingues, un des objectifs de cette table ronde est de solliciter le développement des recherches concernant les parents pour toutes les approches. Conformément à la demande qui m'a été faite par Michel Candelier, j'interviens en premier⁸⁵, pour éclairer la question des relations entre l'école et les parents en me référant à des recherches dites « généralistes » menées en Sciences de l'éducation autour de cette thématique, en liant cela à mes propres recherches. Cette double tâche me vaut d'ailleurs un bonus de quelques minutes supplémentaires d'intervention.

Avril 2015. Mon statut de grand témoin aux Assises départementales pour les valeurs de la République sur invitation du Recteur de l'académie de La Réunion, 22 avril 2015, Nordev - Parc des Expositions et des Congrès Auguste Legros, Sainte-Clotilde, La Réunion, France. L'évènement est préparé dans la plus grande urgence, suite aux attentats contre Charlie Hebdo en date du 7 janvier.

Sous la responsabilité du Préfet Sorain et du Recteur Terret dans le cadre des Assises pour les valeurs de la République, qui font suite aux événements de janvier de la même année⁸⁶, cette table ronde a pour ambition d'apporter des éléments de réponse à deux questions majeures : Comment associer les parents d'élèves au dialogue éducatif ? Comment faire partager aux parents le règlement intérieur et la charte de la laïcité ? Mon intervention s'intitule « La question de la coéducation : construire une relation de confiance » et propose des regards croisés sur les différents moyens, dispositifs, actions au quotidien d'un partage d'outils nécessaires à la co-construction d'une culture de l'école que sont le règlement intérieur et la charte de la laïcité. Par l'étude d'interventions éducatives en contextes plurilingues, je fais l'hypothèse de « possibilités, modalités et bénéfiques de l'implication des parents » dans l'École en prenant appui sur des travaux réalisés dans certains contextes (coordination de dispositifs innovants en contextes plurilingues) et en m'appuyant sur des recherches en cours (école des parents, livret d'accueil des parents, classes passerelles).

De manière concrète, **le lien entre recherche et formation se précise** grâce à une lecture approfondie des contextes ainsi qu'à l'approche fine des enjeux de formation « à » et « par » la recherche. Dans cette optique et pour les étudiants inscrits en master MEEF « Cadres de l'éducation nationale » (CEN) et MEEF « Formation de formateurs » (FdeF)⁸⁷, je crée avec l'une de mes collègues d'Icare, un plan d'étude spécifique sur la construction du lien entre stage et mémoire avec la mise en place de séminaires de recherche inter-MEEF et de sessions « poster », afin d'élaborer un processus de recherche⁸⁸. Par cette forme d'enseignement

⁸⁵ Mon intervention s'intitule « Le paradigme émergent de la coéducation (apports des recherches « anciennes » et des études émergentes en sciences de l'éducation) ».

⁸⁶ Je précise que fin janvier 2015, je suis nommée « référent laïcité » au sein de l'ESPE de La Réunion, par son directeur.

⁸⁷ Au sein de ces deux master MEEF sous la responsabilité conjointe de l'ESPE et du Service Universitaire de la Formation Permanente de l'université, la visée de recherche est de transformer les milieux et terrains investis, la ou les questions de départ du travail pouvant être reprises de certaines questions vives issues du domaine professionnel d'exercice.

⁸⁸ Ces deux unités d'enseignement au sein du Tronc Commun (TCR1 et TCR2) contribuent à questionner :

- l'outillage méthodologique dans le processus de recherche ou comment bien choisir ses outils de recueil et de traitement des données ?
- l'appareillage conceptuel (paradigmes et cadres théoriques, définition des concepts, auteurs, etc.) ou comment définir son « univers de référence » ;
- la définition de l'objet d'étude (citations d'auteurs croisées, définition contradictoire, approche critique, etc.)

adressée à des stagiaires en formation continue et, dans le cadre d'une recherche sur leur terrain professionnel la plupart du temps⁸⁹, on perçoit certains traits de ressemblance avec la recherche interventionniste nécessairement contextualisée⁹⁰ (cf. Chapitre 5, partie I).

Pour compléter le triangle *interactionnel* (cf. Figure 6) dans lequel l'*intervention* apparaît sous l'angle des interactions entre différents acteurs (apprenant, enseignant, parent) situés dans différents contextes institutionnels (école-maison-société plurilingue), il me paraît indispensable d'évoquer ma participation à un programme international de recherche⁹¹ qui s'inscrit dans une démarche comparative et dans lequel le recours à la notion de contexte et à celle de contextualisation est central.

Ce projet *Instruction et Socialisation à l'école primaire, Comparaison internationale* (ISEP-CI, 2013-2015) conçu et piloté par le Professeur Y. Lenoir, débute en 2013 et je le rejoins en août 2014. Cette expérience de recherche internationale est déterminante et bien que je n'en sois pas consciente à cet instant-là, elle sert de propédeutique à mon projet de mobilité au Québec, en tant que chercheuse invitée à l'université de Sherbrooke (Voir *infra*, chapitre 4). L'étude exploratoire se réalise sur plusieurs territoires (Brésil, France, île de la Réunion, Mexique, Nouveau-Brunswick, Québec, Roumanie, Turquie) pour analyser les finalités éducatives scolaires (FES) chez les enseignants du primaire :

« Parce que les finalités de l'éducation scolaire s'inscrivent dans des contextes spécifiques, historiquement, spatialement, socialement et culturellement marqués, leur analyse requiert de les insérer dans les différents contextes qui caractérisent et connotent le système d'enseignement

- la méthodologie (nature quali/quantitative de l'enquête, variables et indicateurs, population étudiée, méthode appropriée d'investigation et échelle optimale pour le calibrage des observations).

⁸⁹ Pour illustrer, je citerai deux mémoires d'étudiants/stagiaires de la formation continue, qui ont réalisé un travail de recherche sur leur terrain professionnel :

- mémoire en doublette de stagiaires préparant le concours de personnels de direction (PERDIR), inscrites en master MEEF CEN : *Gestes professionnels et construction identitaire du personnel de direction. Étude de cas des chefs d'établissement du second degré dans l'académie de la Réunion*. Leur recherche porte sur la manière dont se construit l'identité professionnelle des chefs d'établissement. Leur méthodologie allie enquête par questionnaire en ligne auprès des PERDIR (N=63) et entretien semi-directif (N=4). Parmi les résultats significatifs, on note l'influence du parcours professionnel antérieur sur les ressources du pouvoir mobilisées par les personnels de direction. Il y aurait un socle de ressources communes sur lequel ils s'appuieraient : la confiance instaurée et l'organisation rigoureuse. Les autres ressources dépendraient de leur corps d'appartenance professionnel antérieur. Ces résultats révèlent que le parcours du PERDIR joue un rôle sur le type de management déployé. Certaines composantes de l'identité professionnelle antérieure sont intégrées à l'identité du PERDIR (novice ou expert). L'enquête montre également que le regard d'autrui est un élément prépondérant dans sa construction identitaire. L'importance que l'individu accorde à ce regard, les valeurs qu'il y rattache, l'identité de cet autrui, le moment où cet autrui intervient, conditionnent la part et le poids de ce regard dans le processus de construction identitaire. L'identification du PERDIR, soit à l'institution, soit au statut, soit à un groupe d'appartenance (différent ou pas, de celui de référence) contribue à colorer son identité professionnelle de gestes professionnels assortis.

- mémoire MEEF FdEF, sous ma direction : *La case à lire du Tampon : dispositif d'amorce de construction ou de reconstruction identitaire*. Animatrice de case à lire, la stagiaire fait émerger certaines préoccupations de son terrain professionnel qui la conduit à questionner le rôle et la place des contextes sur les apprentissages des adultes en situation d'illettrisme. La méthode choisie est celle des récits de vie avec une analyse thématique de contenus (Bardin, 2001). Neuf entretiens sont réalisés : 6 personnes sont natives de La Réunion et 3 sont respectivement nés à Mayotte, Anjouan et au Maroc. Les résultats extraits des récits de vie, font apparaître le dispositif « case à lire » comme un lieu fécond de (re)construction identitaire pour le participant. En perspective d'un renouvellement de pratiques chez les animateurs des cases à lire, la stagiaire propose une ingénierie de formation à destination des animateurs sur la démarche de projet et la mise en place d'ateliers autour du récit de vie.

⁹⁰ « En critiquant les limites du paradigme de la simplification, l'épistémologie du complexe souligne l'importance de lier, de relier et de contextualiser. D'ailleurs, Morin (2007) considère que la contextualisation est un principe de connaissance » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018, p. 4).

⁹¹ Cette contribution scientifique est à compter parmi les faits notables de mon curriculum scientifique.

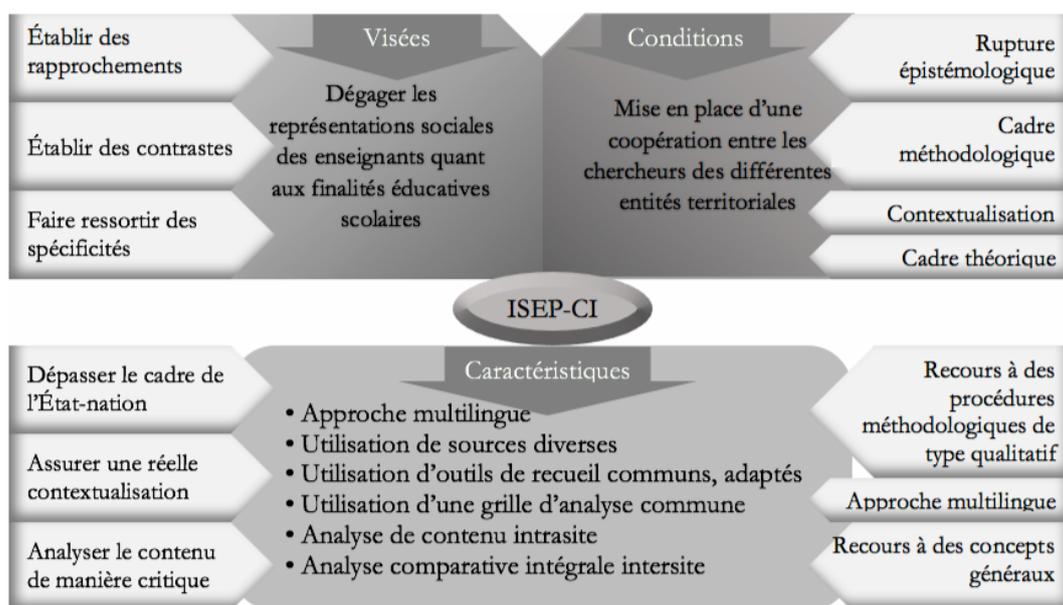
de chaque pays et des milieux dans lesquels œuvrent les enseignants du primaire qui participent à la recherche » (Lenoir, Esquivel, Froelich et Jean, 2013, p. 6).

Aborder la question des finalités de l'éducation n'est pas chose simple et pour reprendre le propos de Christiane Gohier (2002, cité dans Lenoir, 2013, p. 1),

« La détermination des finalités de l'éducation apparaît comme une étape non seulement nécessaire, mais prioritaire, puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula. Or, ces fondements, qui devraient apparaître en amont de tout changement important dans les orientations d'un système éducatif, sont trop souvent formulés en aval, servant, à rebours, les fins de réformes curriculaires soumises à des impératifs économiques, politiques, bureaucratiques, ou encore aux diktats de modes de qui n'ont de théorique que le nom » (Lenoir, 2013, p. 1).

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des spécificités de la recherche ISEP-CI (cf. figure 7) en tenant compte des caractéristiques d'une recherche comparative. Dans chacune des entités territoriales, l'analyse des données est réalisée selon une méthodologie qualitative afin de mieux cerner les conceptions d'enseignants, ancrées dans un contexte et dans leurs pratiques.

Figure 7 : Spécificités de la recherche ISEP-CI



En territoire ultramarin, le recueil a lieu en septembre-octobre 2014 et les résultats font l'objet d'un chapitre coécrit par Christine Françoise, Maryvette Balcou-Debussche et moi-même, dans le tome 2 sur les finalités éducatives scolaires, sous la direction d'Y. Lenoir et al. (2020) ^[LPXIV] : *À La Réunion, la recherche d'un équilibre entre instruction et socialisation ?* Parmi les résultats, je n'évoquerai que ceux qui mentionnent les parents (cf. paragraphe 3.3.3 *Socialiser ou éduquer, avec ou sans les parents*, p. 171-172), dès lors qu'ils caractérisent assez bien l'impression générale des enseignants de La Réunion qui pensent que

« L'apprentissage de la vie sociale est devenu la seule affaire de l'école, palliant ainsi une socialisation familiale réduite progressivement à une peau de chagrin. Certains enseignants insistent sur le lien entre l'implication des familles et l'expérience scolaire des parents. [...] Enfin, il est question de changements au niveau de la famille, intrinsèquement liés au passage

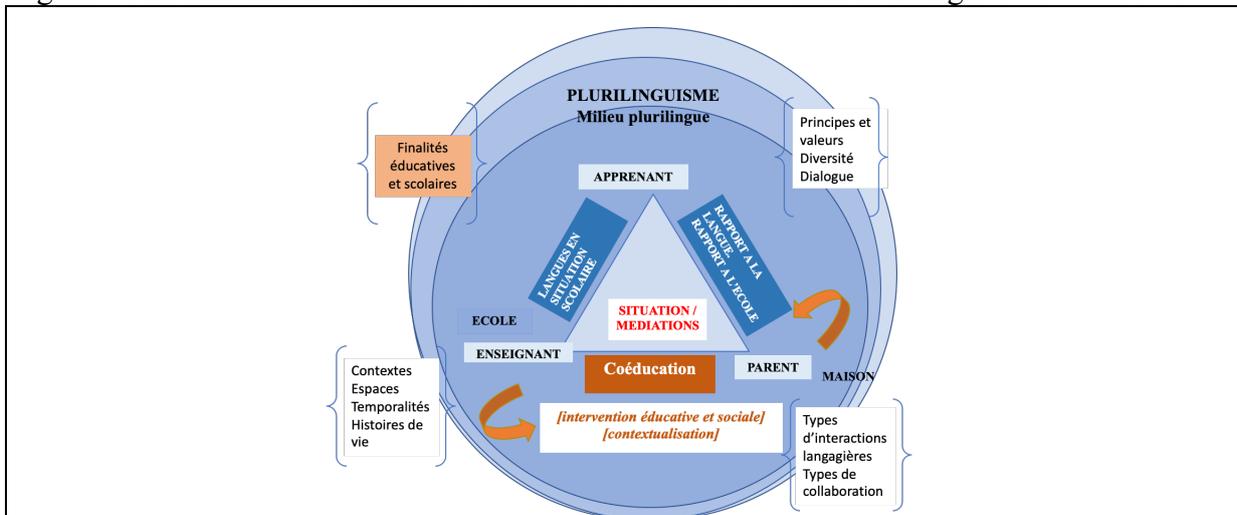
d'une "société traditionnelle" à une "société réunionnaise contemporaine" qui apparaît comme la résultante d'un "télescopage entre deux modèles" (Simonin et Wolff, 1996, p. 45). » (Francoise, Pelletier et Balcou-Debussche, p. 172) [LPXIV].

Pour prolonger la position de J. Simonin et d'E. Wolff on peut citer ce verbatim extrait des entretiens de l'enquête exploratoire :

« Les enfants ont changé, mais le rôle des parents aussi a changé dans la société. Les familles ne sont plus comme les familles, ce qu'elles étaient autrefois. Je crois que c'est là, qu'il faut se poser réellement la question. Qu'est-ce qu'on ... Qu'est-ce qu'on apporte à ces familles-là effectivement, qui ne sont plus tout à fait les mêmes. La famille traditionnelle, c'est la grande famille, enfin c'était la grande famille. Enfin moi, je sais, je suis né dans ce genre de famille... (Denis). » (Dans Francoise, Pelletier et Balcou-Debussche, p. 172) [LPXIV].

De façon générale, les résultats (questionnaires, entretiens, focus groups) montrent que **les enseignants réunionnais mettent en tension instruction et socialisation**. En fin de discussion (Francoise, Pelletier et Balcou-Debussche, 2020, p. 178) [LPXIV], nous confirmons que la formation des enseignants et l'accompagnement des parents demeurent au rang des défis à relever et montre l'importance des finalités éducatives scolaires (FES) que j'ajoute au schéma (Cf. Figure 8), dès lors qu'elles sont supposées contribuer à la définition des langages de la collaboration et de mieux cerner les éléments d'une coéducation réussie en milieu plurilingue. Par la suite, les FES vont bénéficier d'une place de choix dans mes études, en prenant soin d'interroger le binôme configurations familiales/relations enseignants-parents (familles défavorisées, familles migrantes, familles ayant un enfant en situation de décrochage scolaire et plus récemment les familles monoparentales et les pères)⁹². C'est une dimension que j'aborde de manière quasi-systématique avec les parents rencontrés depuis 2014 (à l'île de La Réunion, à Mayotte, au Québec) ; elle est aussi mise en dialogue avec d'autres recherches menées en France, au Québec et en Suisse. Cette série d'éclairages argumentés met en perspective et dévoile les limites et les implicites d'une collaboration portée par l'institution scolaire en direction des parents, sans que ces derniers aient été réellement associés à l'élaboration de ce qui les concerne directement. Sur cet aspect, j'ai d'ailleurs codirigé avec Annick Lenoir un ouvrage publié en mai 2020, intitulé « Regards critiques sur la relation école-familles », aux éditions des archives contemporaines.

Figure 8 : La dimension « Finalités éducatives et scolaires » dans le triangle *interactionnel*.



⁹² Et j'interroge moins ce que font les enseignants en interaction avec les élèves.

Quand s'achève la période fin 2015, avec les préparatifs d'un séjour au Québec en tant que professeure invitée, j'ai le sentiment d'être au milieu du gué.

Si la posture première empruntée a été principalement didactique (chapitre 1), mes travaux se situent par la suite, dans une approche écologique (chapitre 2) avec la prise en compte des parents dans un contexte plurilingue (chapitre 3), ce qui autorise l'option d'un nouveau triangle pour étudier la situation scolaire et ses médiations, tout en me nourrissant des concepts du plurilinguisme. **En prenant la contextualisation pour cap (Pelletier et Marcel, 2018)^[LPVI], je choisis la pluri-dimensionnalité⁹³**, relativement typique de la recherche en sciences de l'éducation (Mialaret, 2006)⁹⁴, dès lors qu'elle autorise des emprunts à d'autres disciplines (psycholinguistique, sociolinguistique, philosophie et sociologie interactionnelle) et des grilles de lecture croisées avec la mobilisation de concepts saillants (langue-culture, répertoire verbal, faces et rôles, identité pour soi/pour autrui, compétence plurilingue et pluriculturelle, insécurité/illégitimité linguistique et acteur social plurilingue). Ces regards conjoints justifient le recours à l'expression « approches plurielles »⁹⁵ (*utilisée d'ordinaire pour les didactiques du plurilinguisme*), car il apporte une nouvelle grille de lecture au triangle *interactionnel*, dès lors que ce dernier est sous influence de la sociologie interactionnelle.

Avec le recul qu'autorise ce chapitre⁹⁶, j'analyse avec clairvoyance comment ma lecture des contextes et des enjeux liés à la recherche et la formation s'est peu à peu affinée au fil du temps. J'en comprends mieux les ressorts aujourd'hui par le choix assumé d'approches théoriques relevant de paradigmes de référence pluriels. Il est enfin une étape liminaire au chapitre 4 au cours duquel je vais envisager ce « voyage » comme une manière de bousculer certaines idées et poser mes valises pour quelques mois au Québec⁹⁷. **Faire un nouveau pas de côté devient alors déterminant pour documenter l'approche écologique en me nourrissant de la démarche ethnographique** (cf. Chapitre 4).

⁹³ La pluri-dimensionnalité complexifie la tâche du chercheur. Qu'il s'agisse du préfixe « pluri » (Tupin, 2006) ou « multi » (Ardoino, 1993 ; Hassenteufel, 2000), ce que je retiens ici, c'est l'expression de choix épistémologiques que j'ai pu faire soit simultanément, soit successivement, durant mon parcours scientifique.

⁹⁴ « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2006, p. 69).

⁹⁵ Pelletier, L. (2014, décembre). *De la pluralité des possibles aux approches plurielles : un itinéraire de recherche en évolution*. Communication présentée dans le cadre du séminaire *Icare*, 12 décembre, Saint Denis, ESPÉ/Université de La Réunion

⁹⁶ Chapitre 3 que je considère comme **central** dès lors qu'il préfigure la démarche interventionniste pour une école (et une société) plus inclusives, développée dans le chapitre 5 de cette partie de la note de synthèse.

⁹⁷ « [...], je bénéficie en 2016 d'un programme mobilité et je reprends la route à la découverte d'une nouvelle contrée (le Québec), envisageant alors le voyage comme une manière de bousculer certaines idées (processus de dé-contextualisation) dont la langue envisagée comme composante identitaire majeure. Appareiller est alors pour moi, un moyen d'éprouver cette question fondamentale d'interdépendance entre langue et identité (Billiez, Tupin et al., 2003) en la situant au cœur de la relation école-familles immigrantes. Professeure invitée à l'université de Sherbrooke, ma rencontre avec les principaux acteurs de l'école québécoise (parents, élèves, enseignants) dans leurs environnements social, familial et scolaire (processus de contextualisation), me permet d'explorer leurs rapports aux langues et les relations qu'ils entretiennent entre elles. Cette croisière dans l'hémisphère nord, mise en perspective avec ma régate ultramarine, ouvre sur des pistes de publication [...] et la préparation d'une Habilitation à Diriger des recherches (HDR) ». (Pelletier et Marcel, 2018, p. 367-368).

Intermède 3

Innovier en formation initiale et continue

A partir de la rentrée 2012-13.

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de La Réunion.

Co-conception et intervention au sein d'une nouvelle unité d'enseignement :
« Enseignement du français en milieu créolophone », auprès des futurs professeurs des écoles inscrits dans le master MEEF.

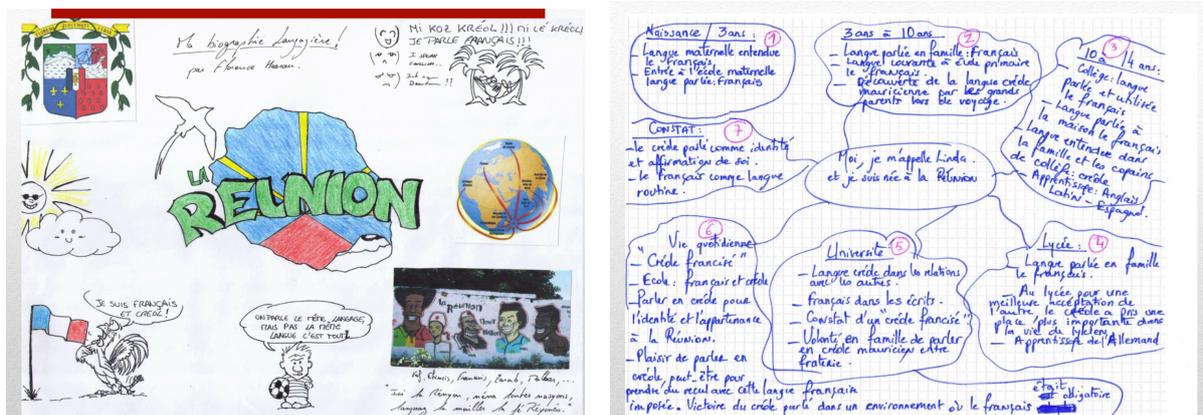
Cet intermède se situe en plein cœur de la formation. Les activités innovantes que j'ai choisies de mettre en lumière concernent toutes le domaine du *français en contextes*. Elles s'adressent aussi bien aux futurs Professeurs des Ecoles qu'aux titulaires expérimentés. Les productions que je vais évoquer sont principalement celles de Professeurs d'école stagiaires (PES) de l'IUFM-ESPE-INSPE de La Réunion.

Nous sommes en août 2012 et je viens d'être recrutée au titre de formatrice à l'université de La Réunion dans un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). L'institut qui me recrute a besoin d'un formateur ayant notamment des **compétences en psycholinguistique**.

À la même période, une collègue MCF 7^{ème} section, spécialiste de l'interlecte réunionnais, est recrutée pour former les enseignants à la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage du français en milieux plurilingues (compétences en sociolinguistique scolaire).

La problématique centrale a trait aux difficultés rencontrées par une importante proportion des élèves réunionnais qui interroge fortement la situation sociolinguistique réunionnaise.

Dans le dispositif innovant conçu dès la rentrée 2012-13, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, la question de la **biographie langagière** prime. Dans celui que je déploie pour des formations d'école (en formation continue), la problématique de départ est la même et elle est complétée par des éléments de formation en **didactique de l'orthographe et plus largement en didactique du français écrit**. Je ne développerai pas ici cet aspect pour privilégier le récit de professeurs d'école stagiaires.



Je débiterai par un verbatim d'une future professeure des écoles en formation à l'ESPE (Marie, 2017-18), qui exprime son ressenti à propos de la biographie langagière :

« **Écrivez votre biographie langagière** ». Dès que j'ai entendu ces mots, une petite boule au ventre est apparue. Pourquoi ? Peut-être que je savais inconsciemment que quelque chose était bloqué à ce niveau-là, que mon rapport aux langues a toujours été difficile pour moi. Je vais vous présenter dans un premier temps ma biographie langagière, qui a été finalement plus simple à écrire de ce que je m'y attendais. »

*En refaisant surface, ces mots me confortent encore dans l'idée ô combien essentielle d'interroger son propre **rapport à la langue**, lorsque l'on veut devenir enseignant. Il l'est tout autant pour des enseignants plus expérimentés (cf. biographie de Linda, page précédente).*

Je poursuivrai avec cet autre verbatim d'une PES, en formation à l'ESPE :

« Je suis née à la Réunion et ma famille parle le créole. J'ai donc grandi avec cette langue. Ma rencontre avec la langue française se fait à l'école maternelle, puis avec les différents médias (télévision, radios, etc.). Pendant toute ma scolarité, j'ai utilisé les deux langues en conservant la langue créole pour ma sphère familiale et la langue française pour l'école et les relations amicales. **A partir du collège, j'utilisais plus le français que le créole.** J'étais d'ailleurs incitée à utiliser le français dans ma sphère familiale. En effet, j'ai vite compris que beaucoup de membres de ma famille considéraient cette langue comme complexe. **Ce n'est qu'en allant poursuivre mes études en France métropolitaine que j'ai compris que le français que je parlais était approximatif et que je mélangeais les deux langues.**

Mais si mon apprentissage de la langue française s'est relativement bien déroulé, celui des langues étrangères a toujours été plus laborieux. Malgré une première approche positive de l'anglais en CM2, ma rencontre avec un professeur dès l'entrée du collège a engendré un blocage avec les langues que j'ai encore du mal à dépasser, et ce malgré ma volonté de découvrir d'autres cultures et de parler plusieurs langues. Ainsi même avec une volonté d'apprendre de nouvelles langues telles que l'espagnol ou le chinois, **l'utilisation des langues reste pour moi très difficile.**

Aujourd'hui, avec le recul, je me rends compte qu'il m'arrive encore de faire de l'interlecte sans m'en apercevoir, surtout à l'oral. Ma vision sur la langue créole a aussi beaucoup évolué et je la considère aujourd'hui comme une partie de mon identité qui n'est pas complètement exprimée. En tant qu'enseignante, il me semble important de dépasser les barrières que j'ai rencontrées avec les langues car il me semble indispensable que mes élèves puissent bénéficier de l'apport des langues et des cultures étrangères pour mieux comprendre le monde et s'ouvrir aux autres. »

*Par cette exemplification (un peu longue mais riche d'enseignements), j'éclaire l'importance que revêt pour moi, en tant que formatrice et chercheuse, la **dimension langagière** grâce à ces nombreuses lectures biographiques (plus de 1000 depuis 2013), qui me perturbent chaque année, par la récurrence de leurs contenus et continuent à me conforter dans la nécessité de former les enseignants à enseigner le français en contextes muti/plurilingues (voire plus largement, à enseigner en milieu plurilingue).*

*De mon point de vue, la **biographie langagière** est une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités (Audemar, 2017). À partir de cette biographisation des expériences langagières, les enseignants prennent davantage conscience du cheminement langagier singulier que chaque élève parcourt, en parallèle du parcours de scolarisation.*

*Le dispositif d'enseignement, tel qu'il a été conçu, permet aux étudiants de définir avec leurs élèves, le **profil langagier de chacun et leurs compétences linguistiques associées**, pour préparer ensuite des activités didactiques contextualisées aux profils des élèves, celles qui rendent visibles la ou les langues qui traversent leur vie (ex : la fleur des langues ; voir plus bas) et celles qui développent des pratiques langagières ajustées aux situations et des savoirs sur la langue associés. Enfin, l'unité d'enseignement du master MEEF s'appuie sur **La feuille de route du créole dans l'académie de La Réunion**, qui a été adoptée à l'unanimité lors du Conseil académique Langue et Culture Régionales du 16 septembre 2014 et promeut le créole réunionnais comme outil au service de la maîtrise du français à l'oral et à l'écrit.*

*Je poursuivrai l'intermède, en faisant le choix de m'attarder sur certaines parties de dossiers d'enseignement du français en contextes plurilingues, réalisés par des professeurs d'école stagiaires (PES en binômes) dans le cadre de leur évaluation à l'unité d'enseignement intitulé « Problématiques de l'enseignement du français en contextes ». **Trois types d'illustrations qui cherchent à éclairer la diversité des profils et des supports didactiques proposés par les PES pour approcher la question de l'enseignement du français en contextes multi/plurilingues. En les choisissant, je pose une toute première balise lumineuse sur la langue qui deviendra plus tard, un pivot central de ma réflexion scientifique.***

Illustration 1 : Deux PES qui enseignent dans l'est de l'île.

La première PES enseigne en classe de CE2 avec 27 élèves dont 16 filles et 11 garçons (classe A). Elle a grandi en métropole et évolué dans un milieu scolaire francophone. Voici ce qu'elle dit de sa posture d'enseignante :

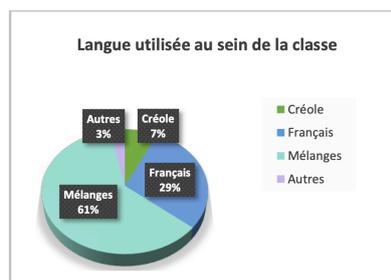
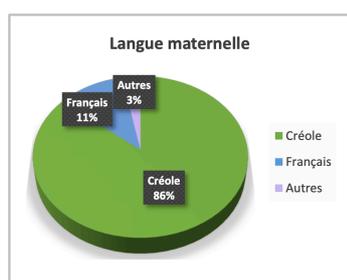
« J'ai conscience que mes origines « métropolitaines » peuvent créer une distance que je ne souhaite pas avec mes élèves. Dès le début de l'année, j'ai intégré assez rapidement des lectures magistrales en créole ainsi que des chants en créole en ayant pris soin au préalable de m'entraîner. De plus, j'accepte évidemment qu'ils s'expriment en créole et je leur dis que c'est une chance pour eux d'être bilingue afin qu'ils comprennent que ce n'est pas parce que leur enseignante ne s'exprime pas en créole qu'ils doivent « mettre de côté » cette belle langue. Par ailleurs, j'ai un élève allophone mahorais qui était mutique au début d'année du fait de difficultés de compréhension de notre langue mais également car il n'avait pas l'habitude de s'adresser à un adulte. Aujourd'hui, il s'exprime davantage et lève même le doigt pour répondre aux questions que je pose au groupe classe. La communication directe avec moi étant toujours difficile, c'est parfois l'élève que j'ai désigné pour être son parrain qui lui pose les questions à ma place (en français également) et me donne ses réponses. »

La seconde est née à La Réunion et a grandi à Sainte-Marie. Elle a également une classe de CE2 de 25 élèves dont 11 filles et 14 garçons (Classe B). Sa posture d'enseignante est la suivante :

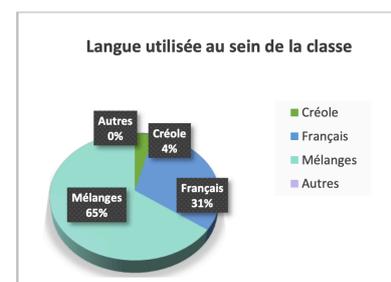
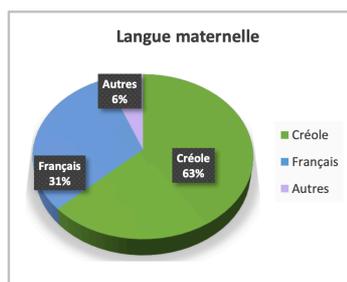
« Comprenant et parlant parfaitement le créole, je peux rebondir sur certaines situations de classe, notamment:

- Lorsque des élèves ont des difficultés de compréhension lors de la passation de consigne (je la reformule donc en créole).
- Lorsqu'ils mélangent le créole et le français en essayant de leur faire prendre conscience des deux langues en présence et en leur demandant de préciser ce qui est en créole et ce qui est en français.
- Dans mes relations avec les parents, il m'arrive aussi d'employer le créole afin de faciliter la compréhension et favoriser une meilleure relation parents/école et cela particulièrement pour les parents éloignés du système scolaire. Non seulement, ils se sentent compris et en retour un véritable échange peut se faire sans barrière ou incompréhension. »

D'après une étude faite respectivement au sein de chacune de leur classe (observation, écoute, grille d'analyse et questionnaire simple sous forme de biographie langagière), voici les résultats, en pourcentage, de la langue maternelle de leurs élèves ainsi que de la langue utilisée en classe.



Classe A



Classe B

Illustration 2 : Une autre manière de présenter profils langagiers et difficultés en français dans une classe de CM1 à Saint Louis (REP+).

Les élèves ont été questionnés sur les langues qu'ils parlaient à la maison et à l'école.

¹Les élèves ont déclaré parler malgache et mahorais chez eux.

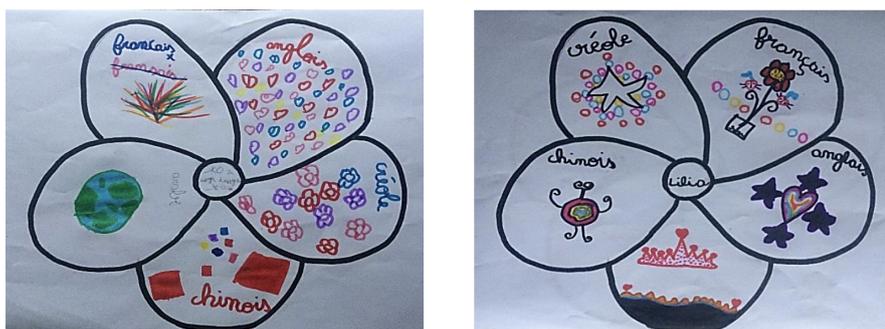
Langues parlées	Créole	Français	Créole et français	Autre(s)
A l'école	4	4	13	-
A la maison	11	6	2	2 ¹

Difficultés rencontrées avec la langue française	
Aucune difficulté	9
Parler en français, prononcer les mots	4
La conjugaison des verbes (notamment aux temps du passé)	2
L'orthographe des mots	18
La construction des phrases	2
L'association de différentes graphies à un seul son	15
« Je ne sais pas. »	2

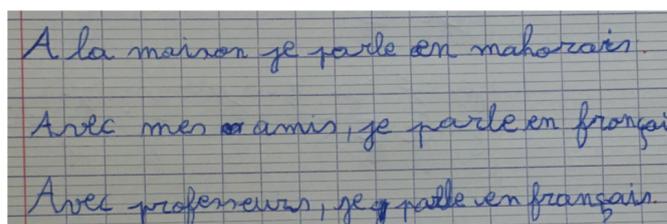
PES : « J'ai dans ma classe 24 élèves dont une en situation d'handicap et un en dispositif d'inclusion. Tous sont créolophones. Sur 23 élèves, seuls 8 se sentent capables de s'exprimer en français tout au long d'une journée de classe (même s'il arrive qu'ils fassent quelques petites fautes). Pour ce qu'il s'agit des autres, ils trouvent ça « trop difficile », ou que « les phrases sont trop compliquées à construire en français ». Au-delà d'un manque de vocabulaire assez important, ces élèves n'ont pas de difficultés particulières à comprendre lorsqu'on s'adresse à eux en français, les difficultés se présentent principalement au niveau de la production. Il me semble alors pertinent de proposer des situations didactiques dans lesquelles les élèves ont la possibilité de constater les similitudes et différences qui existent entre le français et le créole afin qu'ils puissent donner plus de sens à leurs apprentissages en français.

Illustration 3 : Réaliser les profils langagiers avec des élèves du CP au CM2

En CP à Saint Denis (nord de l'île). Deux PES en binôme ont fait réaliser à leurs élèves une fleur des langues. Dans cette classe où les élèves parlent majoritairement le français à l'école, les stagiaires ont relevé que dans leur environnement familial, certains déclarent parler d'autres langues qui sont : l'anglais, le turc, le malgache, le chinois, le créole et l'arabe.



En CE1 dans une classe du Tampon. C'est Anna, PES qui a fait produire à ses 27 élèves ce type de biographie langagière :



Lors de l'analyse des biographies, Anna déclare dans son dossier : « Quelques élèves étaient étonnés de savoir qu'ils sont « bilingues » et qu'ils parlent le créole et le français couramment. »

En CM2, dans une classe située en REP+ (Le Port).

PES : « Avant cette séance, les élèves n'avaient jamais entendu parler de biographie langagière. Par conséquent, une découverte de ce qu'est une biographie langagière a été réalisée à partir de l'étymologie des termes. La réalisation de la biographie langagière s'est faite en atelier de 20 min sur ordinateur, et la fleur des langues en atelier autonome. Avant la réalisation de la biographie langagière, un rappel de la consigne a été effectué et une lecture d'un exemple de biographie langagière a été proposée. Suite à cette séance, nous avons pu constater une grande diversité des pratiques langagières au sein de la classe, ce qui n'avait pas pu être distingué. En effet, au sein de cette classe qui semblait être majoritairement créolophone et francophone au premier abord, d'autres pratiques langagières ont été identifiées tel que l'arabe, le shi-mahorais, "l'hindi", le malgache. »

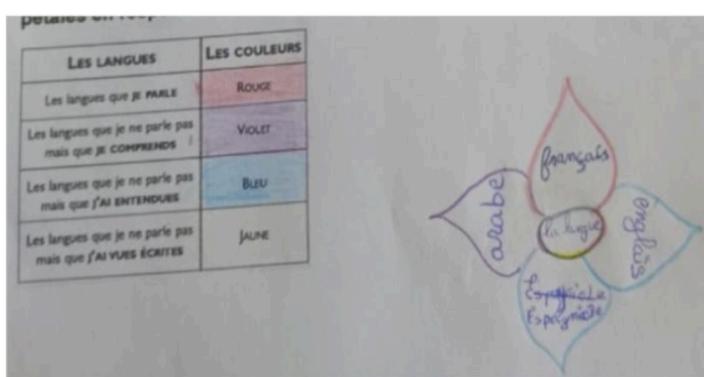


Illustration 2: Fleur des langues de l'élève 2

Trois verbatims d'élèves dans la classe de cette PES :

- “ Je suis née à La Réunion. A la maison je parle créole avec ma maman et mon papa. Je parle aussi l'hindi. Quand je suis à l'école je parle français en classe et dans la récréation, créole. J'aime bien l'anglais mais je ne parle pas beaucoup.” (élève A, CM2).
- “Je suis née à Mayotte. Je parle le français et le shi-mahorais. A l'école je parle français surtout en classe mais dans la récré, je parle créole.” (élève B, CM2).
- “ Je suis née à l'île de la Réunion. Je parle le français à la maison mais aussi à l'école. J'aime bien parler français avec mes sœurs. A l'école, j'apprends de l'anglais.” (élève C, CM2).

Cet intermède met en relief le concept de « langue-culture » (Humboldt, 2000), dont je me suis saisie par la suite et, dans un même mouvement, l'idée très forte d'une insécurité linguistique (Bretegnier, 2002) qui irrigue tous types de publics, y compris les futurs enseignants : « Depuis le cours de psycholinguistique où nous avons lu nos biographies langagières, j'ai pris conscience de mon insécurité linguistique. J'en ai parlé autour de moi ; et depuis, j'arrive mieux à m'exprimer en créole au quotidien. Et je me force également à parler en anglais avec mes frères et sœurs lors de nos conversations, afin de surmonter cette peur. » (Marie, PES née en France métropolitaine et ayant grandi dans une famille parlant français à la maison, 2017-18). Enfin, ce dernier verbatim permet d'éclairer l'importance de l'écriture mais aussi de la lecture d'autres écrits autobiographiques comme moyen pour les sujets (apprenants, étudiants, stagiaires de la formation initiale et continue, etc.) de prendre conscience de leur itinéraire linguistique et du processus d'acquisition des langues qu'ils parlent et/ou écrivent et/ou comprennent à l'oral et/ou à l'écrit.

Chapitre 4 – Se nourrir de la démarche ethnographique pour documenter l’approche écologique

« Je fais l’hypothèse qu’en s’intéressant à une situation ordinaire, on se pose la question : “Que se passe-t-il ici ?” (*What is it that’s going on here ?*). Que la question soit formulée explicitement dans les moments de doute et de confusion, ou implicitement lorsque les circonstances ne menacent pas nos certitudes, elle est posée et ne trouve de réponse *que dans la manière dont nous faisons ce que nous avons à faire.* »

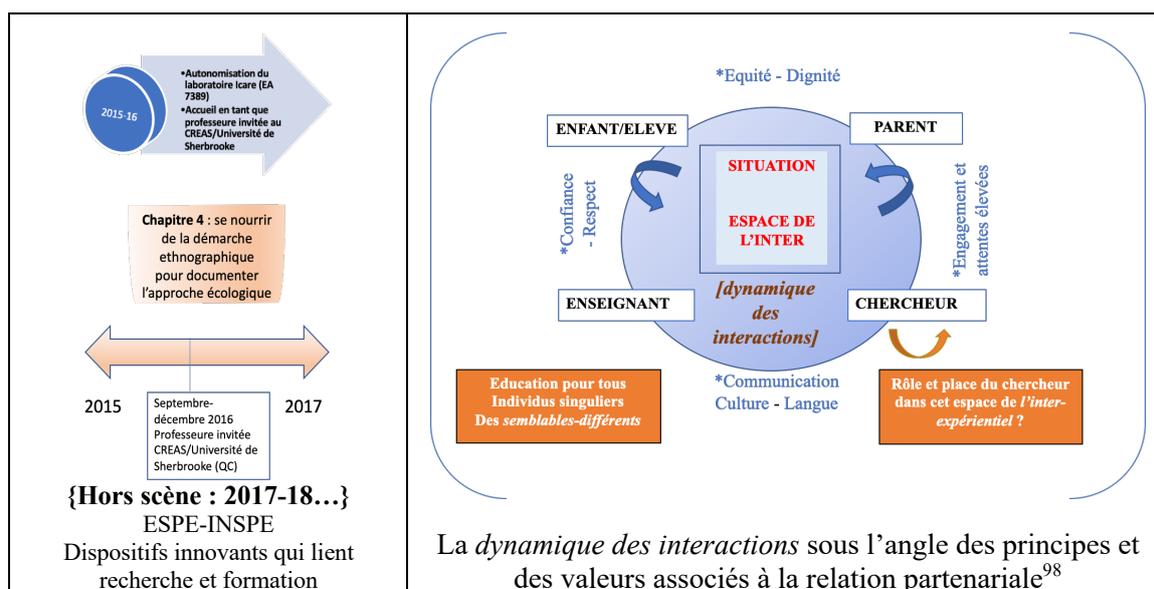
Erving Goffman (1974).

Stigmates. Les usages sociaux des handicaps, p. 16.

Souligné par Daniel Cefai et Edouard Gardella (2012, p. 247).

Introduction

Dans ce chapitre, mon intention est double : d’une part, éclairer la manière dont la **démarche ethnographique** éprouvée dans deux territoires distincts (Québec et Réunion) permet de documenter mon approche écologique et d’autre part, expliciter ma manière **d’envisager le chercheur comme acteur** du triangle *interactionnel* (cf. Chapitre 3) dont la base devient alors carrée. Avec le schéma conducteur présenté ci-dessous, je questionnerai la *dynamique des interactions* entre les 4 catégories d’acteurs (enfant/élève, parent, enseignant, chercheur) sous l’angle des principes et des valeurs associés à la relation partenariale en m’appuyant sur la notion de partenariat évoquée *supra* (cf. Chapitre 2) et en me référant aux travaux de mes collègues québécoises, Delphine Odier-Guedj et Céline Chatenoud (2018) qui, elles-mêmes, s’inspirent de Blue-Banning et *al.* (2004), Bouchard et Kalubi (2001), Chatelanat et Panchaud Mingrone (2004), Park et Turnbull (2002), Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, et Poston (2005). Il est important de souligner que leurs appuis sont essentiellement nord-américains et que leurs études portent principalement sur l’implication active de la famille dont l’enfant présente des incapacités intellectuelles.



⁹⁸ J’attire l’attention du lecteur sur deux « disparitions » dans ce schéma : - l’absence de 3 familles de facteurs qui ont permis dans le chapitre précédent de poser les bases d’une coéducation réussie en milieu plurilingue (cf. Chapitre 4) : finalités éducatives et scolaires (1^{er} ensemble de facteurs), contextes, espaces et temporalités (2^{ème}

Quand se termine l'année universitaire 2014-15, l'équipe de direction de l'ESPE de La Réunion, dont je suis membre, rend son mémoire d'accréditation (2015-2019)⁹⁹ au Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). Nous le soutenons pour avis du CNESER le 8 juillet et obtenons par l'arrêté du 10 août 2015, son renouvellement pour 4 ans¹⁰⁰. Dans ce contexte, et au regard du premier bilan 2013-2015, la politique de l'ESPE de l'académie de La Réunion pour le prochain contrat quinquennal, se définit à partir de trois axes stratégiques : 1) la consolidation du modèle de l'alternance intégrative ; 2) le déploiement de dispositifs de formation contextualisés ; 3) le renforcement de l'adossement à la recherche en éducation¹⁰¹.

Le début de l'année universitaire 2015-16 est marqué par la mise en place des nouvelles maquettes de formation et les équipes se mettent au travail afin de relever de premiers défis parmi lesquels on compte :

- la mise en œuvre et le suivi de cohortes d'étudiants de licence du parcours de certification « vers le professorat des écoles » ;
- le développement du continuum formation initiale, formation continue universitaire, formation continue académique (notamment par le recours à un comité de liaison ESPE/Rectorat) ;
- pour les deux années 2015-2017, la mise en place d'une formation de formateur destinée conjointement aux formateurs de l'ESPE et aux professionnels de l'éducation nationale (conseillers pédagogiques, tuteurs, maîtres d'accueil, ...) afin de renforcer les éléments d'une culture partagée au service de l'alternance et
- un renforcement du volet recherche au cœur de la formation professionnelle, en complément des UE spécifiques d'initiation et de méthodologie de la recherche et du cadre commun de référence pour les mémoires des 4 mentions MEEF.

ensemble), types d'interaction langagières et de collaboration (3ème ensemble) pour mieux se centrer sur l'ensemble des principes et des valeurs associés à la relation partenariale qui apparaissent par paire dans le schéma ; - la disparition du terme « apprenant » au profit du couple « enfant/élève » dès lors qu'on admet l'idée d'une relation partenariale potentiellement source d'apprentissage pour chacun des acteurs du système complexe examiné et ainsi de penser cet ensemble d'acteurs apprenants en capacité de se construire en collectif pour une école plus inclusive (cf. Chapitre 5)

⁹⁹ Ce second mémoire d'accréditation, sous la houlette d'un groupe de suivi académique dont je fais partie en tant que directrice adjointe de l'ESPE, est remis au ministère le 24 juin 2015 ; il comporte 162 pages et 53 annexes. Parmi les dossiers que j'instruis et pilote, je citerai ceux qui me paraissent les plus significatifs dans l'ordre où ils apparaissent dans l'accréditation : 1) la création d'un parcours de préprofessionnalisation au métier de PE : *Vers une certification « professorat des écoles » au sein de tous les domaines* (p. 17-24 du mémoire) ; 2) l'offre de formation initiale et son premier pilier : le Tronc Commun (p. 45-53) ; 3) la place de la laïcité dans le continuum académique FI/FC (p. 100-101) ; 4) la conception d'un nouveau parcours intitulé « accompagnement et interventions auprès des publics à besoins éducatifs particuliers », intégré dans la mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation ». Il avait été envisagé dans la première accréditation de 2013, il est révisé dans celle de 2015 (p. 118-120) et ouvrira en 2015-16 ; 5) la mise en place d'un partenariat novateur dans le cadre du master MEEF « Cadres de l'éducation nationale », avec l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESEN-ESR, aujourd'hui IH2EF), au moment du dépôt du mémoire. Ce parcours de master, accrédité par le ministère en 2013 et ouvert en master 1 à la rentrée 2014, est intégré à la mention « encadrement éducatif » et a l'ambition de se construire en cohérence et complémentarité de la formation aux concours de cadres de l'EN. Dans cette optique, deux UE inscrites dans le parcours du master 2 vont contribuer dès la rentrée 2015 à la formation statutaire, en lieu et place de 2 regroupements à Poitiers (regroupements 3 et 5).

¹⁰⁰ Par arrêté du 3 décembre 2019, l'accréditation de l'ESPE de l'académie de La Réunion au sein de l'université de La Réunion (devenu INSPE à la rentrée 2019-20), est prorogée d'un an à compter du 1er septembre 2020.

¹⁰¹ Dans son courrier du 27 juillet 2015, Simone Bonnafous, alors directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), souligne la qualité du dossier, « très dense, exhaustif et prospectif » qui fait apparaître des axes forts correspondant à la fois aux attendus de la réforme et aux problématiques et spécificités du site.

Du point de vue des responsabilités administratives et collectives, j'entame ma troisième année en tant que directrice adjointe, en charge du premier degré depuis l'année 2014-15. Depuis la création de l'École en septembre 2013, les effectifs des usagers de l'ESPE ont augmenté de 9% en formation initiale et de 20% en formation continue. Quand débute l'année 2015-16, j'ai sous ma responsabilité 412 étudiants et stagiaires qui se préparent au métier de professeur des écoles (216 en M1 et 196 en M2).

Du côté de la recherche, l'équipe interne LCF-Icare est devenue depuis janvier 2015, l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Education (Icare), une équipe d'accueil (EA 7389) de l'université de La Réunion, dans le cadre du contrat quinquennal 2015-2019 (cf. Figure 1, Chapitre 2). En début d'année 2015-2016, elle est forte de 15 enseignants-chercheurs (4 PU et 11 MCF), 3 chercheurs associés (docteurs-formateurs en poste à l'ESPE de La Réunion) et 8 doctorants. Ce collectif constitue au sein de l'ESPE de La Réunion, le premier pôle de développement de recherche en éducation et formation. Le cadre de référence qui balise le projet scientifique du laboratoire, est celui de *l'intervention éducative en contextes variés* (ex : école, famille, association, ...) notamment en zone Océan Indien¹⁰².

Dans la continuité de mes travaux sur la coéducation et le double processus de décrochage-raccrochage scolaire, j'organise un premier symposium avec Annick Lenoir dans le cadre de l'AMSE 2016 en Turquie¹⁰³ et un second symposium, quelques semaines plus tard, en collaboration avec Driss Alaoui dans le contexte de l'AREF 2016 en Belgique¹⁰⁴. Ces deux

¹⁰² Pour rappel, ce concept a été questionné collectivement lors du colloque organisé par le laboratoire Icare en avril 2014 et a déjà été évoqué dans les chapitres 2 et 3 de la partie I de cette note.

¹⁰³ Ce symposium a déjà été mentionné dans le chapitre 2 de la note de synthèse : À l'occasion du 18ème congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE, Eskisehir, Turquie, 30 mai - 2 Juin 2016), le symposium s'intitule « La relation école-familles comme espace de réflexion pour une coéducation active ». Il regroupe des chercheurs de trois territoires distincts : Québec (Université de Sherbrooke), Suisse (Universités de Fribourg et de Genève) et La Réunion. Les travaux présentés au cours du symposium ont pour la plupart adopté une démarche de type ethnographique et les investigations portent : soit sur le processus de construction de la relation entre l'école et les familles à des moments clés de la scolarité (entrée à l'école de l'enfant aîné pour Xavier Conus et Tania Ogay ; entrée à l'école : quand l'enfant devient élève et le parent, parent d'élève pour Nilima Changkakoti et Laurent Fahrni) ; soit sur les perceptions des familles de la collaboration école-familles (parole aux familles natives québécoises ou immigrantes pour Annick Lenoir ; parole aux familles ayant bénéficié d'un dispositif de soutien à la parentalité pour Thierry Malbert). Ce que je propose en introduction du symposium est une réflexion sur la contextualisation dans la relation école-familles et un étayage théorique de la *coéducation*, terme fréquent dans la sphère politique et objet de prescription pour les professionnels de l'éducation. Parmi les fondements théoriques, on retrouve certains éléments présentés dans les chapitres précédents :

- Une situation de coéducation est une intervention éducative (Lenoir, 2009 ; Lenoir, 2014a), « intrinsèquement sociale et dialectique ».

- Le processus de coéducation est à traiter sous l'angle de la contextualisation (Marcel, 2002 ; Tupin, 2012).

- La reconnaissance de chacun des acteurs est essentielle dans le processus de coéducation (Honneth, 2010).

¹⁰⁴ Ce symposium est organisé dans le cadre du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Cette quatrième édition se tient à Mons (Belgique) du 4 au 7 juillet 2016. Son thème transversal est le suivant : À quelles questions cherchons-nous réponse ? La démarche retenue par les organisateurs est d'inviter les participants à adopter une posture réflexive en complément de leur communication, en répondant à certaines des questions suivantes : quels processus et facteurs les ont conduits à se poser les questions qu'ils/elles se posent ? Pour qui ces questions sont-elles pertinentes ? A quels enjeux sont-elles liées ? Le congrès AREF 2016 invite donc les chercheurs à s'interroger sur leurs questions de recherche, dans une triple démarche de compréhension, d'évaluation et de proposition. C'est un symposium clé dans le processus de construction de la posture « méta » que je vais adopter à partir de cette période. Le symposium que j'anime seule en Belgique, porte sur « Le rôle des acteurs et des alliances dans les processus de décrochage et de raccrochage scolaires ». Il regroupe des chercheurs de trois territoires distincts : Québec (Université de Sherbrooke), Suisse (Laboratoire international sur l'Accrochage scolaire et les Alliances éducatives [LASALÉ] à la Haute école pédagogique de Vaud [Hep]) et Le laboratoire Icare à l'université de La Réunion. Le symposium comporte 7 contributions : 3 communications de l'Université de Sherbrooke avec Anne Lessard, Sylvain Bourdon, Jean Gabin Ntebutse puis Chantal Poulin et

événements scientifiques créent en moi l'urgence de questionner l'action et le point de vue du chercheur, son rôle et sa place dans la recherche et ils me conduisent en définitive, à l'envisager comme un acteur du carré dit *interactionnel* (Cf. schéma en début de ce chapitre), au sein duquel s'instaurent des *dynamiques interactionnelles* entre 4 catégories de personnes (élève/enfant, parent d'élève/parent, enseignant et chercheur). Ainsi positionné à un sommet du carré, le chercheur adopte une toute autre posture méthodologique, celle de l'ethnographe en éducation ou d'un anthropologue¹⁰⁵ et s'écarte de celle de l'expérimentateur¹⁰⁶. C'est cet intérêt pour le point de vue des acteurs et la dimension culturelle mobilisée par des activités qui les engagent dans une relation de personne à personne, qui est ici le point de jonction entre la discipline « anthropologie de l'éducation » et l'ethnographie de l'éducation (Anderson-Levitt, 2006). Plus tard, Jean-François Marcel et moi (2018) avons mis au jour notre rapport particulier au terrain, relevant certes d'une posture qui accorde une **place particulière aux acteurs**¹⁰⁷, mais plus largement d'une **démarche générale de recherche**¹⁰⁸.

enfin, Amanda Lopez ; une présentation de l'université du Québec à Trois Rivières (Pierre Potvin, Danielle Leclerc et Line Massé) ; une contribution du LASALÉ de la Hep de Vaud avec Chantal Tièche Christinat, Anne-Françoise de Chambrier et Valérie Angelucci et enfin, 2 communications de l'université de La Réunion (Driss Alaoui et moi-même). Le symposium propose de réfléchir autour de deux axes :

- la part des alliances éducatives au sein des dispositifs de prévention ou de lutte contre le décrochage scolaire ;
- l'éclairage apporté par les perceptions du double processus de décrochage et de rattrapage scolaire à travers des points de vue exprimés par les acteurs du système (parents, enseignants, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, etc.) sans négliger les premiers concernés, les élèves pré-décrocheurs ou décrocheurs (passifs ou actifs). Dans ce symposium, le débat est nourri par des approches complémentaires de chercheurs en sciences de l'éducation qui s'intéressent à ces questions dans des contextes distincts, d'un côté ceux qui examinent l'articulation entre les processus de décrochage provisoire et de rattrapage scolaire ainsi que les facteurs explicatifs de cette dynamique et de l'autre, ceux qui tentent de mieux décrire les élèves dits « fragiles », de les « catégoriser » selon des outils de de dépistage. Tous cherchent à identifier les leviers d'un accompagnement réussi conduisant le jeune à rattracher. Dans ce symposium, ma communication rend compte d'une partie d'une recherche qualitative sur le décrochage scolaire dans un collège de l'académie de La Réunion réalisée entre 2014 et 2016. Enracinée dans le paradigme de la complexité et à partir de l'analyse du discours des acteurs en contexte éducatif ultramarin, complétée par l'observation (participante) en comité de pilotage de l'attitude des acteurs et des micro-transformations qui s'opèrent dans le regard qu'ils portent sur le décrochage, les élèves et leurs partenaires au sein de la communauté éducative, cette contribution donne du relief aux préoccupations de chacun, à l'évolution de leurs attitudes vis-à-vis de leurs partenaires : comment se construit progressivement une vision plurielle et globale de la situation d'un jeune, comment sont questionnées les variables scolaires en contextes et, dans le même mouvement, comment se construisent des alliances éducatives au service de la (re)connaissance des élèves en situation de (r)accrochage.

¹⁰⁵ Selon Kathryn Anderson-Levitt (2006, p. 10), « L'ethnographie de l'éducation est une méthodologie –ou plutôt une philosophie de la recherche– qui ressort en partie de l'anthropologie de l'éducation mais aussi de la sociologie qualitative de l'éducation [...] Les ethnographes cherchent à décrire les comportements observés, mais aussi à décrire comment les acteurs donnent sens à leur vie quotidienne. Autrement dit, ils s'intéressent à la culture (Anderson-Levitt, 2006 ; van Maanen, 1988) ». Dans son *Anthropologie de l'éducation*, l'anthropologue américaine présente ses divers courants (anthropologie de l'éducation philosophique, anthropologie ou ethnographie de l'apprentissage et anthropologie de l'école ayant un lien étroit avec la sociologie de l'éducation) et parvient à la conclusion qu'*il faut sans doute parler d'anthropologies de l'éducation au pluriel*.

¹⁰⁶ Je m'éloigne des principes de l'expérimentation (cf. Chapitre 1) qui consistent à faire varier une (ou plusieurs) variable(s) qualifiées de « variable(s) indépendante(s) » (celle(s) sur laquelle/lesquelles l'expérimentateur peut agir) et d'observer les conséquences de ces variations sur des variables dites dépendantes en cherchant à neutraliser toutes les autres sources possibles de variation, c'est à dire les variables parasites (loi dite du "toutes choses égales par ailleurs").

¹⁰⁷ « Par ailleurs, cette posture accorde une place particulière aux acteurs qui se trouvent invités, voire enrôlés, dans l'élaboration de connaissances relatives à leurs pratiques. Dès lors, cette « participation » interroge le statut épistémologique des connaissances produites, leur mobilisation potentielle au service des contextes et dispositifs professionnels ou de la formation et, par là même, l'utilité sociale de la recherche, soumise ici à un double processus de validation, la validité scientifique et la validité sociale » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 375).

¹⁰⁸ Démarche analogue à laquelle s'ajoute une préoccupation commune pour les processus de contextualisation.

Le choix d'une **démarche de type ethnographique** est ainsi guidé par l'idée de réduire la distance entre acteurs du terrain et chercheur, de questionner la place de ce dernier *vs* celle des « autres » acteurs et finalement de poser les premiers jalons d'un édifice conceptuel qui repose non seulement sur la recherche d'interactions¹⁰⁹ dans un **rapport d'horizontalité** (*vs* verticalité, hiérarchie, rapport de pouvoir) mais aussi sur la **notion de curseur entre « expertise » et « partage »** (cf. Chapitre 5)¹¹⁰.

De surcroît,

« le recours à la démarche ethnographique évite une isolation par catégorisation qui fige et transforme le provisoire en trait définitif, alors susceptible de favoriser la stigmatisation. Cette posture interactionniste (« École de Chicago » puis Woods, Lapassade) et compréhensive (Weber, Goffman), requiert une « bonne distance épistémique » (Le Grand, 1989), car l'activité ethnographique n'est jamais solitaire ; coopérative, elle facilite la compréhension des situations « avec », « par » et « pour » les acteurs mais elle risque alors d'entraîner des conséquences sur leurs manières de vivre et/ou leurs pratiques professionnelles (dimension émancipatrice). » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 375) ^[LPVI].

Enfin, la vigilance est de mise puisque le chercheur est partie prenante¹¹¹ dans cet espace que je qualifie d'*inter-expérientiel*¹¹². Ce néologisme, construit à partir du préfixe « inter » (inter-relations, inter-actions, inter-métiers)¹¹³ est associé à la **notion d'expérience**. Ainsi, au même titre que le projet scientifique du chercheur est largement empreint de ses propres expériences, les acteurs se définissent par leurs expériences antérieures (personnelles ou professionnelles). Selon l'idée que « l'expérience, ce n'est pas ce qui nous arrive, mais ce que nous faisons de ce

¹⁰⁹ La définition basique de l'interaction est ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies. Selon Véronique Traverso (2007), « cet objet empirique, la rencontre sociale, est devenu au cours des quarante dernières années un objet scientifique à travers l'étude des pratiques communicatives, c'est-à-dire des procédures et des ressources que les individus utilisent afin de mener à bien leurs interactions » (Traverso, 2007, p. 21). Les propositions d'Erving Goffman sur les cadres participatifs dans *Façons de parler* (1987), accompagnent la réflexion sur la façon dont les personnes/acteurs en interaction, sont engagés dans l'activité en cours et dont ils l'organisent.

¹¹⁰ Étymologiquement, le mot « expert » vient du latin classique *expertus*, qui veut dire « éprouvé, qui a fait ses preuves ». L'adjectif « expert à, en, dans... » se réfère à « une personne, à ses activités, à ses gestes et désigne quelqu'un qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience » (Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales).

La notion d'expert peut être comprise de plusieurs façons complémentaires : « une personne ayant une expertise dans un domaine, reconnue par la société, et une personne vivant une expérience, qu'elle soit subie (l'expérience de la vie, l'expérience de la maladie), choisie (faire l'expérience de la vie à l'étranger), voire même décidée pour vérifier des hypothèses » (Jouet et al., 2010, p. 65).

Lié pour partie à la notion de « don », cher à Marcel Mauss (1924), le mot « partage » est polymorphe. Néanmoins, il peut être compris de deux façons distinctes : en premier, le « partage » désigne l'action de diviser en plusieurs éléments distincts un ensemble (notions de distribution, répartition, don, échange, contributions, prestations : pour un développement, se référer au texte d'Etienne Autant paru dans la « Revue du Mauss » (2010). « Il existe un second sens du mot « partage » qui désigne le fait d'avoir ou de faire en commun quelque chose avec quelqu'un. Dans ce cas, on ne transmet plus quelque chose à d'autres, mais on participe (on prend part) à une réalité commune et, là aussi, on « partage avec » d'autres mais d'une autre manière » (Autant, 2010, p. 589). Les deux sens apparaissent de façon complémentaire dans la notion de curseur qui sera développée dans le chapitre 5 de la note.

¹¹¹ Le « chercheur partie prenante » est également une des caractéristiques de la recherche-intervention qui sera développée dans le dernier chapitre de cette partie de la note de synthèse.

¹¹² Pour rappel, le qualificatif « expérientiel » apparaît en 1998 dans le champ de la santé (à propos du diabète puis d'autres maladies chroniques, en parallèle avec la notion de patient expert introduite, elle, aux États-Unis dès 1985).

¹¹³ C'est l'un des sens du préfixe *inter* qui est utilisé ici, c'est-à-dire l'interaction, l'échange.

qui nous arrive » (Huxley, 1932)¹¹⁴, mon intérêt est double : il se situe du point de vue de la trajectoire personnelle/professionnelle de chaque acteur impliqué dans le système (expérience vécue) ou encore à l'activité de travail de certains des acteurs (les enseignants par exemple) ainsi qu'au niveau de la « prise de conscience » ou de la « mise au travail » de cette expérience vécue par les acteurs eux-mêmes¹¹⁵.

Cette option implique sans doute de **redéfinir le lien entre deux mondes aux frontières marquées** quand il s'agit de formats classiques de recherche, et pour cela, je m'appuie sur ce que nous dit Antoine Prost en entretien avec Odile Luginbühl (2002) :

« Si les chercheurs et les praticiens ou les décideurs, comme on dit, se rencontrent seulement quand les uns ont un problème à poser aux autres, cela ne peut pas marcher. Les temporalités et les problématiques ne sont pas les mêmes. Ces deux mondes ne sont pas exactement dans la continuité l'un de l'autre. Pour qu'ils se rencontrent efficacement, il faut organiser leur rencontre sur des terrains communs. C'est ce que nous avons souligné en relevant la nécessité de développer ce que nous avons appelé une « culture-recherche »¹¹⁶, c'est-à-dire une sensibilisation des praticiens et des décideurs à la recherche et inversement des chercheurs aux problèmes des praticiens et des décideurs. Ce qui nous a amenés à souligner l'importance de « lieux intermédiaires » où puisse s'épanouir cette culture-recherche. [...] Les IUFM¹¹⁷ peuvent jouer un rôle non seulement avec la formation permanente mais en organisant des cycles de conférence, des débats. Il faut faire vivre un milieu d'échanges sur les problèmes d'enseignement avec une approche de recherche. C'est de ce tissu que peut naître une fécondation réciproque de la recherche par la pratique et de la pratique par la recherche. » (Prost, 2002, p. 6).

Il est séduisant de penser au **développement d'une « culture-recherche »** favorisant les interactions entre chercheurs et praticiens (sous forme d'un « lieu intermédiaire » : un *tiers-espace* ?), mais il est dans le même temps essentiel de préciser les rôles et les positions de chacun des acteurs de ce carré dit *interactionnel* dans cet espace de l'*inter* (cf. Chapitre 5) considéré comme espace(s) *anthropologique(s)*¹¹⁸ (vs espace géométrique) pour reprendre la

¹¹⁴ *Le meilleur des mondes*, première édition en 1932. Cette citation célèbre sera reprise par plusieurs auteurs dont Jean-Marie Barbier (2013, p. 72). Comme le souligne Vanessa Remery (2019), l'expérience réfère à deux niveaux de signification complémentaires qui renvoient notamment à la distinction faite en langue allemande entre « Erlebnis » (l'expérience en tant que vécu de l'activité) et « Erfahrung » (l'expérience en tant qu'élaboration ou conscience du vécu de l'activité) (Barbier, 2013a ; Barbier, 2013b).

¹¹⁵ Dans ces conditions, « l'intention d'agir avec l'expérience et d'agir sur elle, constitue une originalité de la formation des adultes » (Mayen, 2009, p. 764). L'expérience se trouve ainsi « mise au travail » (Barbier & Thievenaz, 2013 ; Mayen & Mayeux, 2003 ; Pastré, 2013) dans des formats conjoints variés dans lesquels sa verbalisation et son analyse [de l'expérience] constituent un moyen pertinent d'identifier, d'évaluer ou de développer les acquis que détiennent ou que se reconnaissent les acteurs. Cet aspect sera développé dans le prochain chapitre à propos du dispositif méthodologique mis en œuvre dans une recherche collaborative que je mène depuis 2017 (dispositif académique des classes passerelles).

¹¹⁶ Extrait du rapport d'Antoine Prost (2002) : « Le développement de cette culture-recherche passe par plusieurs types d'action : la recherche elle-même, surtout la recherche contextualisée, qui met en rapport des chercheurs et des praticiens, la formation des personnels de l'éducation, les actions d'innovation, qui peuvent remonter vers la recherche, les actions d'expérimentation, qui descendent vers le concret des établissements, les actions de diffusion et de valorisation, notamment les publications. S'il est essentiel de ne pas couper artificiellement cet ensemble multiple et complexe en affectant rigidelement telle compétence à telle instance, il n'est pas moins essentiel d'éviter de tout confondre et donc de clarifier les rôles et les positions » (Prost, 2002, p. 54).

¹¹⁷ Ex ESPE (2013-2019) et INSPE depuis la rentrée 2019-20.

¹¹⁸ « La perception ouvre un espace naturel sur lequel se greffe une multitude foisonnante d'espaces anthropologiques ; quand le sujet percevant se projette naïvement dans le monde, son espace est un espace anthropologique ; quand le sujet revient à soi et se pense, il se retire de l'espace anthropologique et reconnaît l'espace naturel qui en est le socle. » (Dupond, 2007, p. 24). Comme le rappelle Maurice Merleau-Ponty, la perception s'inscrit donc dans une histoire, une téléologie de l'esprit. Ce paysage précise Pascal Dupond (2007, p. 25) « se modifie profondément dans les années qui suivent la *Phénoménologie de la perception* : a/ l'espace

formule de Maurice Merleau-Ponty dans la *Phénoménologie de la perception* (1945) et sur laquelle s'appuie Michel de Certeau (1980) pour définir la notion d'espace¹¹⁹ et la distinguer de celle de lieu¹²⁰. Face à la simple localisation des choses, **la notion d'espace à laquelle je recours, renvoie à une relation singulière au monde, à la dimension existentielle d'un lieu habité, pratiqué.**

Au sein de cet espace, il sera enfin déterminant de distinguer « recherches contextualisées » et « recherches situées » (Dessus et Carpanèse, 2004)¹²¹, dès lors qu'à mon retour du Québec (cf. Chapitre 5), je donnerai l'avantage aux recherches dites *situées*¹²² pour constituer le programme scientifique « Vers une société inclusive » (2017-2019) puis le projet d'interfaces « École et société(s) inclusives » (2020-2024)¹²³. L'expérience vécue au Québec, que je peux résumer sous le titre *Trainer pour prendre place* en référence à la note de synthèse de Véronique Bordes en 2015, conduit au choix de modalités ethnographiques pour approcher la connaissance de l'action par les acteurs mais cela n'exclut pas, dans d'autres phases, notamment au travers d'observations, de préserver l'extériorité nécessaire à l'investigation des influences des contextes. Comme le souligne Antoine Prost (2002, p. 5), « Le terrain est habité et il y a des acteurs sur place qui ont une volonté, une capacité d'initiative... » et ils vont nécessairement interpréter librement certains résultats de la recherche¹²⁴.

existentiel perd les connotations anthropologiques qu'il présentait dans l'ouvrage de 1945 et reçoit une signification ontologique, en devenant l'espace de l'être brut ou sauvage (l'espace topologique) ; b/ l'espace dit « naturel » apparaît de plus en plus comme ayant une dimension historique et symbolique : l'espace naturel, ce n'est peut-être rien d'autre que l'espace euclidien ou l'espace de la physique classique. »

¹¹⁹ « Il y a *espace* dès qu'on prend en considération des vecteurs de direction, des quantités de vitesse et la variable de temps. L'espace est un croisement de mobiles [...]. L'espace serait au lieu ce que devient le mot quand il est parlé... En somme, *l'espace est un lieu pratiqué* » (Certeau, 1980, p. 173).

¹²⁰ « Est un *lieu* l'ordre (quel qu'il soit) selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence. S'y trouve donc exclue la possibilité pour deux choses, d'être à la même place ». (Certeau, 1980, p. 172).

¹²¹ Philippe Dessus et Jean-Yves Carpanèse s'entendent pour dire qu'Antoine Prost dans son rapport de 2001, propose une définition en creux des recherches contextualisées et ne va sans doute pas assez loin dans ses propositions. Selon les auteurs (2004, p. 2), « Ce ne serait pas seulement le contexte (*i.e.*, l'environnement) qu'il faudrait prendre en compte dans les recherches, mais la situation (*i.e.*, l'interaction des sujets avec leur tâche) et ce, non seulement du point de vue du chercheur (Marcel, 2002), mais de celui du sujet lui-même ». Il est utile de préciser (et j'y reviendrai dans le chapitre 5 de cette note) que cet article « Transformation de savoirs et de connaissances pour l'enseignement » est un chapitre de l'ouvrage collectif *Recherches contextualisées en éducation*, sous la direction de Jean-François Marcel et de Patrice Rayou, résultat d'une rencontre organisée lors de la 6e Biennale 2002 de l'éducation et de la formation. À partir de la notion de « recherche contextualisée » développée dans le rapport Prost, les organisateurs ont proposé 4 ateliers en fonction des quatre manières principales de contextualiser les recherches en éducation : par les théories de références, par les sujets étudiés, par le champ professionnel concerné ou par les commanditaires. Chaque participant devait interroger le sens de « recherches contextualisées » à partir de ses propres travaux.

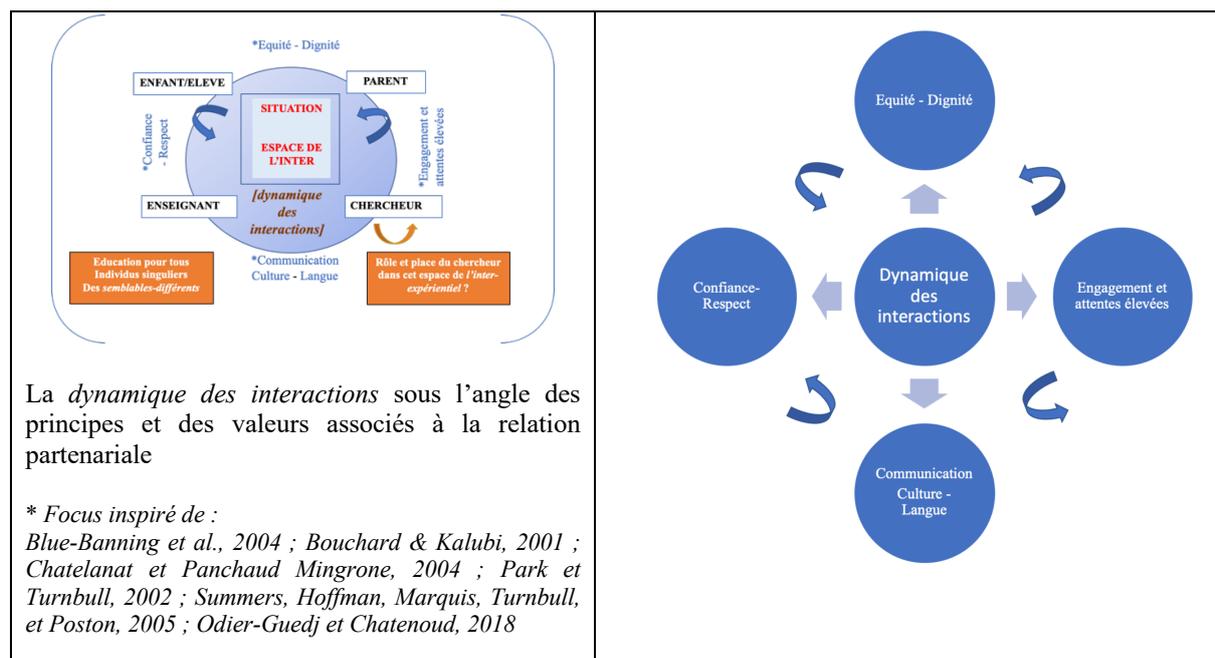
¹²² En référence aux travaux d'Haraway (1988) sur les recherches « situées » réalisées par des chercheurs impliqués (ici dans le mouvement féministe), Gilles Monceau et Marguerite Soulière (2017) interrogent la manière de *Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ?* Ils y précisent le dispositif *Recherche avec* à partir duquel il s'agit de « développer des recherches dont la rigueur repose d'abord sur la prise en compte des singularités individuelles et collectives situées dans des contextes sociaux, économiques et politiques ». C'est exactement la question que je vais poser dans le prochain chapitre de manière à circonscrire un format de recherche-intervention qui prenne en compte les singularités individuelles et collectives situées, en milieu plurilingue.

¹²³ Ces projets scientifiques seront évoqués dans le chapitre 5 ainsi qu'en partie III de la note de synthèse.

¹²⁴ Pour exemplifier, la diversité des situations proposées par les enseignants pour introduire dans leur classe, la grille typologique des erreurs orthographiques, suite à une formation en didactique de l'orthographe que je propose et anime en formation continue (sous diverses formes depuis 2003, cf. Plan Académique de Formation de La Réunion). Deuxième illustration plus ancienne, extraite de mes observations en classe de CP dans l'académie de Toulouse (1998-99) : dans certaines classes qui avaient mis en œuvre la démarche d'écriture-lecture développée par Jacques Fijalkow (ECLEC), figurait le nom du chercheur dans l'emploi du temps affiché, comme s'il s'agissait

Dans cet espace *inter-expérientiel*, la dynamique des interactions n'est possible qu'à la condition de l'envisager **sous l'angle des principes et des valeurs**¹²⁵ associés à la relation partenariale (cf. Figure 9). Ainsi, comme cela a été évoqué en chapitre 2, le *partenariat* est un élément fécond pour étudier un processus dynamique en développement selon une approche écologique qui va s'enrichir, au cours de cette période, d'une démarche ethnographique et, en fin de période, d'une réflexion sur les principes et les valeurs (cf. Chapitre 3) susceptibles de favoriser une coopération *inter-métiers*.

Figure 9 : Focus sur les principes et les valeurs associés à la relation partenariale



Lorsque l'université de La Réunion lance fin 2015, un appel à projets sur les dispositifs incitatifs pour l'année 2016 (volet recherche et formation à/par la recherche), je tente le passage à gué, dont il a été question *supra* (cf. Chapitre 3). Par ce projet que je vais engager puis mener pendant plusieurs mois au Québec, je choisis de poursuivre le voyage, comme Ulysse le fit dans l'épisode de Charybde et Scylla, en suivant la route que Circé la magicienne lui avait décrit¹²⁶. Je l'avais entendu dire mais ne l'avais pas encore éprouvée : **la première traversée d'un gué est une expérience unique.**

Au-delà de l'expérience personnelle, l'ambition de ce programme, qualifié par l'institution de « Projet Mobilité », est de contribuer aussi bien au rayonnement du jeune

d'une discipline scolaire. Les observations dans ces classes permettaient également de constater que les enseignants conservaient principalement la technique de la « roue » (ateliers tournants) ou le temps de « lecture-cageot » (comportement de lecteur) au détriment de la démarche proprement dite.

¹²⁵ La dimension axiologique constitue le premier ensemble de facteurs (cf. Chapitre 3) qui est associé au concept de diversité formant la toile de fond avec les constituants du dialogue qualifié d'*interculturel* (voir *infra*).

¹²⁶ « La route vous mène entre les Deux Écueils. L'un dresse jusqu'au vaste ciel sa cime pointue ; un nuage l'entoure, bleu sombre. Aucun mortel ne pourrait y monter ni s'y tenir, [...] car la roche est lisse et semble polie tout autour. Au milieu de cette roche, une sombre caverne donnant au nord-ouest vers l'Érèbe. Droit sur elle vous mettez le cap de votre creux navire, ô noble Ulysse ! D'une flèche, un homme robuste tirant d'un creux navire ne toucherait pas le fond de cette caverne. Scylla au cri retentissant y habite. » (Odyssée, XII, 73-85 dans Pelletier et Marcel, 2018, p. 385).

laboratoire *Icare* qu'à celui de mon université de rattachement. La mobilité s'inscrit également dans un contexte collaboratif entre les universités de La Réunion et de Sherbrooke, comme préconisé dans l'axe scientifique n°2 du contrat quinquennal 2015-2020 de l'université, visant ainsi au développement de la collaboration scientifique à l'international. Mon projet se situe enfin dans le prolongement d'un programme de recherche internationale dirigée par le Pr. Yves Lenoir, alors professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Éducative (CRCIE) durant deux mandats (2001-2015). Ce programme fait suite au projet exploratoire intitulé ISEP-CI développé dans le chapitre précédent. Ce nouveau projet sur les finalités éducatives scolaires (ESE 21 pour "École-School-Escuela 21") a pour titre "*Quelle école au XXIe siècle ? Une enquête internationale auprès des différentes catégories d'acteurs*". Son objectif premier est de dégager les conceptions de l'École de différentes catégories d'acteurs et réunit 76 co-chercheurs provenant de 8 entités territoriales (Brésil, Mexique, Nouveau-Brunswick, Québec, Roumanie, Turquie, France, île de La Réunion). Pour le territoire ultramarin, c'est le laboratoire *Icare* qui est sollicité pour participer à ce projet de recherche ambitieux. L'enquête internationale est pensée pour une durée de 5 années et comporte 6 volets.

A- 2016-2017	B- 2016-2017	C- 2017-2018	D- 2018-2019	E- 2019-2020	F- 2020-2021
Analyse de la documentation relative à ces diverses notions	Contextualisations territoriales	Conceptions des enseignants, des futurs enseignants et des formateurs d'enseignants	Conceptions des parents, du grand public et des associations	Conceptions des responsables politiques et administratifs	Conceptions des organisations économiques, syndicales, culturelles, sociales, religieuses
M. Poggi	M. Balcou-Debbusche	T. Gaillat	L.Pelletier	N. Wallian	M. Vauthier

Début février 2016, au moment où je soutiens mon « Projet Mobilité » devant la Commission Recherche de l'université, le programme international ESE 21 est soumis pour financement au Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH) dans le cadre de son programme "Partenariat". Ma proposition, qui obtient un avis favorable de l'université courant février, vient s'ancrer directement dans le projet dirigé par le Pr. Lenoir. Membre de l'entité territoriale "Réunion", je vais participer à l'ensemble des activités menées par l'équipe et il est aussi prévu que j'assume, si la demande est acceptée¹²⁷, la responsabilité du volet D (cf. Tableau 1, souligné en caractères gras) décliné en trois étapes : préparation des procédures méthodologiques de recueil et de traitement en 2017-2018, mise en œuvre de ces procédures en 2018-2019, et diffusion des résultats et mobilisation des connaissances en 2019-2020. C'est précisément dans cette optique (considérer les conceptions des parents) que j'ai conçu l'objet de ma mobilité. Plus précisément, le projet va se centrer sur la relation école-familles avec une **étude du rôle de la contextualisation dans le processus de coéducation dans une perspective comparative entre publics migrants de deux territoires (Québec, La Réunion)**. Il constitue ainsi un prolongement important du projet de recherche international ESE 21 par la sous-thématique que je soulève qui constitue, depuis plusieurs années, un enjeu socioéducatif majeur et un champ de recherches en sciences de l'éducation à enrichir¹²⁸.

¹²⁷Au sein du CRSH, le comité chargé d'évaluer le projet ESE 21, lui attribue de très bonnes notes tout particulièrement en termes de retombées positives mais la subvention demandée n'est finalement pas attribuée.

¹²⁸ Cette problématique de la coéducation comme processus émancipatoire avait déjà fait l'objet d'une étude en contexte ultra-marin entre 2006 et 2010 (cf. Intermède 1 : CALE). Elle a également été abordée au cours d'une table ronde portant sur "École, parents et plurilinguismes" en 2014 (cf. Chapitre 3) pour en cerner davantage les contours par un éclairage des recherches dites "anciennes" et des études émergentes en sciences de l'éducation. Elle fait ensuite l'objet de deux études, la première portant sur le dispositif "École des parents" (cf. Intermède 2 :

Mon entrée à l'université de Sherbrooke (UdeS) a lieu début septembre 2016. J'y suis accueillie par le Pr. Lenoir en tant que spécialiste des questions relatives aux finalités éducatives scolaires et par le Pr. Hasni en tant que directeur du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Sur place, je rencontre Annick Lenoir, professeure agrégée à l'École de travail social de l'UdeS, qui est membre de l'entité territoriale "Québec" dans le cadre de la recherche ESE 21. Cette anthropologue a développé une expertise reconnue internationalement sur les questions d'immigration et, entre autres, sur les rapports qui se tissent entre l'école et les familles tant de souche qu'issues de l'immigration. Ces préoccupations que nous avons en commun, témoignent de l'intérêt de renforcer la collaboration.

Dès lors que les chercheurs de Sherbrooke avec qui je vais travailler durant cette période, sont particulièrement soucieux d'approcher la question des *finalités* et de la *coéducation* dans une perspective comparative, il y a un intérêt accru pour une recherche qui compare chaque cas à tous les autres, c'est-à-dire une comparaison¹²⁹ dont l'objectif est « de ramener la diversité observée à une rationalité quelconque, à dégager un ou des principes généraux qui servent à ordonner les différentes figures (classifier, identifier des modèles, des types idéaux, etc.) » (Lenoir, 2008, p. 44). Pour reprendre les éléments d'analyse du Pr. Lenoir, les *finalités*¹³⁰ (inscrites dans le triangle *interactionnel* en figure 8, chapitre 3) me fournissent un cadre conceptuel pour « cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques » qui en découlent et analyser les définitions que les différents acteurs donnent des finalités éducatives et scolaires dans des contextes distincts (Québec vs Île de La Réunion). Dans un même mouvement, la *coéducation*¹³¹ (compris comme processus émancipatoire dans un espace contextualisé, Pelletier, 2016, p. 122) est l'objet principal de l'étude pour un public particulier, celui des familles qui ont fait l'expérience de la *migration*¹³², celles qui sont issues de

EDP) et la seconde, traitant d'un dispositif de "raccrochage scolaire" proposé à des élèves de 4e et de 3e (cf. Chapitre 3 : rapport d'évaluation externe publié en 2017). Elle sera enfin le thème central d'un ouvrage collectif en 2020 intitulé *Regards critiques sur la relation école-familles*.

¹²⁹ « L'approche ici utilisée est comparative en ce qu'elle adopte ce que Bouchard (2000) appelle le modèle intégral utilisé en histoire comparative » (Lenoir, 2008, p. 44) : « La comparaison fait partie des procédés d'objectivation parce qu'elle est un moyen de créer une distance entre le sujet et sa culture, parce qu'elle permet de casser la chaîne de production du savoir là même où naissent les paradigmes, bien en amont de la théorie et des concepts. Il est utile en effet de briser cette articulation du savoir à son enracinement socioculturel, non pas pour la récuser, ce qui reviendrait à enlever toute substance et toute signification aux énoncés scientifiques, mais bien pour en négocier les ancrages, pour la soumettre elle aussi au processus critique de la construction de l'objet. » (Bouchard, 2000, p. 75).

¹³⁰ Pour ce qui est du mot « finalité », je choisis de reprendre la définition de Renald Legendre dans sa deuxième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), soit un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (p. 612). Cette définition est d'ailleurs reprise en 2008 par Yves Lenoir dans un de ses premiers textes sur les finalités en éducation.

¹³¹ « Sans remettre en question la pertinence de la coéducation développée par Gilles Brougère postulant que « toute éducation est coéducation » (2010, p. 133), nous cherchons davantage à rendre visibles les conditions du « avec », cet « en commun » défini par Dominique Glasman comme un principe d'action, une manière d'inviter tous les acteurs à une mise en confrontation et prenant appui sur les notions de « éduquer avec » et de « s'éduquer avec » de Rayna, Rubio et Scheu (2010, p. 17) ». (Pelletier, 2016, p. 120). Le terme de « coéducation » est compris comme processus émancipatoire dans un espace contextualisé (Pelletier, 2016, p. 122) : « S'il n'est pas aisé d'en rendre compte par une définition consensuelle, le terme « coéducation » met *a minima* en relation deux acteurs : l'École et les parents. Certains mots reviennent dans les discours politiques, éducatifs ou encore économiques : démission parentale, soutien à la parentalité, accompagnement, prévention, implication, *empowerment*. . . Cette pluralité de référentiels pour l'action publique rend, en partie, incertain l'avenir et l'efficacité des dispositifs tels que « École des parents », « café des parents », « stages parentaux » etc., et offre à la communauté scientifique un mot-valise qu'il est nécessaire de repenser ».

¹³² Selon Abdelmalek Sayad (1992), l'émigration et l'immigration sont « deux mots qui, il ne cessait de le rappeler, disent deux ensembles de choses tout à fait différents mais indissociables qu'il fallait à toute force penser

l'immigration et qui vivent les unes, à La Réunion (département français) et les autres, au Québec (province du Canada). L'approche privilégiée est donc comparative dès lors que je vais « considérer les unités observées, ces segments du social, en les resituant dans leur environnement, dans leur contexte plus global (historique, social, culturel, géographique, politique, etc.) et [...] les insérer dans les interactions que ces environnements et ces segments sociaux ont entre eux » (Lenoir, 2008, p. 44)¹³³.

À l'origine, lorsque le projet scientifique est élaboré, la dimension comparative a pour ambition le **repérage de certains traits communs** entre Québec et La Réunion, entre publics migrants (Africains de l'Est vs Archipel des Comores ; Africains de l'Est vs Haïti ; Haïti vs Réunion ; Archipel des Comores vs Madagascar) d'une part, et **de découvrir (ou de confirmer) des spécificités** selon les contextes et les trajectoires migratoires, d'autre part. Le choix méthodologique qui prévaut est donc au service de la connaissance sur la manière dont les deux territoires pensent et gèrent leur pluralité linguistique et culturelle. Les personnes rencontrées sont des parents qui ont migré et leurs enfants qui sont scolarisés au Québec (pour certains, ils sont nés au Québec et d'autres sont arrivés très jeunes dans le pays d'accueil) et les enseignants qui les accueillent et les accompagnent. Ces personnes (adultes et enfants) sont susceptibles d'utiliser leur langue maternelle, puis la langue du pays d'accueil, ou plusieurs langues à la fois selon les paramètres de la situation de communication. Cela a déjà été dit dans le chapitre précédent, la langue est considérée comme une manifestation de l'identité culturelle (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2003) et elle n'est rien sans le discours (Charaudeau, 2001), raisons pour lesquelles, au cours de cette période, mon approche sera **holistique et ethnographique**. *In fine*, elle conduit à des études croisées de cas présentées pour la première fois en juin 2017 à Angers¹³⁴ puis, en septembre 2019 à La Réunion¹³⁵. Certains cas croisés feront l'objet d'un chapitre au sein des actes du colloque pluridisciplinaire « France-Canada : identités en mouvance, regards croisés » (2021, sous presse).

Pendant mon séjour à Sherbrooke, le directeur du CREAS met à ma disposition un espace de travail au sein de la faculté d'éducation et je bénéficie de cette infrastructure de recherche au même titre que les autres membres du laboratoire. Je suis également invitée à participer activement à l'ensemble de la programmation du centre de recherche : conférences, midi-

ensemble » (Bourdieu, préface de *La double absence*). Je les considère comme deux phénomènes aussi indissociables que le recto et le verso d'une même feuille mais les considère pourtant différents : le terme d'« immigration » est abordé du point de vue de la société d'accueil (ou société d'installation), tandis que celui de « migration » accorde toute sa place au sujet, au point de vue de la personne, de la famille (parents et enfants). Les notions de pluralité d'identités ou de configurations identitaires pouvant être mobilisées différemment selon les contextes (Lahire, *Ibid.* [1998] ; Dubar, 2000), la thèse que je défends dans ce chapitre est que ces dimensions deviennent singulières quand les familles ont connu l'expérience de la migration, et qu'elles se situent alors plus ou moins harmonieusement entre une identité « d'origine » et celle construite dans la société d'installation (Camilleri et al, 1990).

¹³³ Cette approche comparative « fournit entre autres des moyens de récuser les généralisations abusives et les fausses singularités auxquelles donnent naissance l'ignorance ou la méconnaissance de l'ailleurs, ou encore une perspective par trop ethnocentrique, ce qui peut être le cas, par exemple, pour les représentations que l'on se donne d'un système d'enseignement, d'une culture, de la citoyenneté, d'une formation professionnelle, etc. » (Lenoir, 2008, p. 45).

¹³⁴ Pelletier, L. (2017, juin). *Relation école/famille(s) en contexte de pluralité culturelle et linguistique : Réflexions sur les attentes, les tensions et les défis au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France)*. Communication dans le cadre du colloque pluridisciplinaire "France-Canada : identités en mouvance, regards croisés", 28-30 juin 2017, Université d'Angers (France).

¹³⁵ Pelletier, L. (2020, septembre). *Migration et socialisation langagière*. Communication dans le cadre du séminaire *Icare*, 6 septembre, Saint Denis, INSPÉ/Université de La Réunion.

rencontres¹³⁶, rencontres scientifiques, séminaires étudiants¹³⁷, etc. Au cours de cette période qui durera 4 mois (1^{er} septembre - 31 décembre 2016), je découvre d'autres manières d'appréhender l'objet *Éducation* dans un contexte bien différent de celui de l'Outre-mer. Cela va nécessiter d'un côté, des échanges scientifiques et des entretiens avec de nombreux acteurs (parents, enfants, enseignants, etc.) et d'un autre côté, des temps d'observation en condition écologique, afin de confronter pratiques déclarées et pratiques effectives et *in fine*, cerner davantage ce qui se joue dans l'école québécoise.

Pour documenter l'approche écologique présentée au chapitre 2 de cette note, et pour aller à la rencontre des parents, je vais me nourrir de la démarche ethnographique ne cherchant pas à expliquer (Herman, 1993) mais m'attachant plutôt à déplier et expliciter ce que les sujets (situés au 4 sommets du carré *interactionnel*, voir schéma en début de ce chapitre) confèrent à leur *ici et maintenant*. Pour atteindre cette **posture interactionniste et compréhensive**, je prends le temps de *Prendre place* (Bordes, 2015)¹³⁸. Du point de vue méthodologique, je choisis de rencontrer d'abord parents et enfants « à la maison » puis j'accède aux classes et m'entretiens par la suite avec les enseignants des enfants rencontrés en famille et à leur domicile. En procédant ainsi, ma préoccupation de chercheur-explorateur est de comprendre de l'intérieur le sens que des familles migrantes installées au Québec vs La Réunion confèrent à l'idée d'une collaboration avec l'école. Je prends donc appui sur l'analyse des interactions (et des représentations) fidèle en cela, à l'approche mise en œuvre par James P. Woods (1990).

¹³⁶ C'est dans le cadre d'un midi-rencontre que j'interviens (26 janvier 2017 : je suis alors au terme de ma mobilité), sur la thématique de la contextualisation dans une approche compréhensive des situations d'enseignement-apprentissage : le cas de la relation école-familles immigrantes. Johanne Lebrun, professeur titulaire, co-directrice du CREAS, anime la rencontre scientifique ; le Pr. Yves Lenoir est présent. Il y a 14 participants (7 professeurs et 7 étudiants) à cette rencontre. Deux objectifs sont visés lors de mon intervention : 1) présentation de mes travaux de recherche en lien avec le programme mobilité au Québec ; 2) exploration de pistes de recherche collaboratives entre l'équipe *Icare* et le CREAS. Je présente mes travaux en sciences de l'éducation, ayant pour trait commun le questionnement simultané de plusieurs catégories d'acteurs du système éducatif dont principalement les enseignants, les parents et les élèves/enfants. Après avoir présenté mon cadre conceptuel et théorique et les implications méthodologiques qui en découlent, je présente de premiers résultats sous la forme de traits saillants, à partir de l'analyse du corpus 1 qui concerne les parents originaires d'Afrique de l'Est résidant à Sherbrooke. L'analyse des résultats porte sur les rapports que les acteurs entretiennent avec l'autre, l'école, la langue, le savoir. Une réflexion sur la contextualisation des situations d'enseignement-apprentissage est amorcée avec les membres du CREAS et il est proposé que cette réflexion soit prolongée en 2017 dans le cadre de séminaires en visioconférence entre l'université de Sherbrooke et celle de La Réunion. Malheureusement, ce projet ne verra pas le jour pour des raisons multiples (départ à la retraite de la directrice du CREAS et autres partenariats scientifiques engagés pour le projet « Vers une société inclusive » (cf. *infra*).

¹³⁷ Je vais également inviter des chercheurs québécois aux séminaires mensuels dans le cadre du dispositif de formation « à » et « par » la recherche que j'expérimente tout au long de l'année universitaire 2016-17 avec mes étudiants de La Réunion inscrits en master MEEF « Professeur des écoles » et MEEF « CPE ». Je développerai ce point *infra*.

¹³⁸ Véronique Bordes (2015), choisit cette formule pour titre de sa note de synthèse. Je la reprends à mon compte car je la trouve éclairante. Son intention est de réinterroger sa posture socio-ethnographique et sa manière de « traîner » sur le terrain. Reprenant les principes développés par les sociologues de l'École de Chicago, la démarche ethnographique que j'utilise au Québec et dont ont recours à l'île de La Réunion, les étudiants que je forme à cette technique d'entretiens, permet d'abord d'accepter de « se laisser surprendre par le terrain » (Bordes, 2015, p. 168) puis de développer de la recherche qui pourra sans doute être utile à l'évolution des pratiques sur le terrain, ce que V. Bordes définit par « trainer pour accompagner à prendre place » et « prendre place soi-même » (Bordes, 2015, p. 46). Ainsi, au cours de l'automne 2016, je crois avoir fait « bon usage de la lenteur » au sens défini par Pierre Sansot (2000) : « dans toutes ces expériences, la lenteur ne signifie pas l'incapacité d'adopter une cadence plus rapide. Elle se reconnaît à la volonté de ne pas brusquer le temps, de ne pas se laisser bousculer par lui, mais aussi d'augmenter notre capacité d'accueillir le monde et de ne pas nous oublier en chemin. » (Sansot, 2000, p. 12).

Pour les familles, l'échantillon est constitué grâce à de nombreux partenaires associatifs, organismes communautaires et culturels (SAFRIE, SANC, OPP...) ¹³⁹. Pour les enseignants, le contact est pris par l'intermédiaire des directions d'école (2 écoles primaires et 2 écoles secondaires) ¹⁴⁰, une fois que tous les entretiens avec les familles ont été réalisés ¹⁴¹.

Prendre place nécessite de questionner inévitablement la **place du chercheur dans la recherche** et, dans le même mouvement, d'analyser ce changement méthodologique de cap (chapitre 1 vs chapitre 4) et d'aborder plus finement la *contextualisation comme espace* (Pelletier et Marcel, 2018, p. 371-372) ^[LPVI] ¹⁴². Dans cette perspective, je dois

« faire preuve de nouvelles formes de vigilance pour relever le défi d'une approche ethnographique (développée par les sociologues de l'École de Chicago dont Becker, Katz et Emerson), voire d'un « engagement ethnographique » en référence à Daniel Cefaï (2010) qui s'inscrit dans ce courant de pensée américain et dans celui de la philosophie pragmatiste (Mead et Dewey). Ses trois niveaux de réflexion (observer, décrire, comprendre ; éthiques et politiques du terrain ; espaces et temps de l'enquête) m'invitent à déterminer l'approche ethnographique comme une démarche globale de compréhension intersubjective d'un phénomène qui rend cohérent un travail de terrain, un questionnement de recherche progressif et la production de connaissances (Laplantine, 2005). » (Pelletier, 2019b, p. 69) ^[LPVIII].

Mon dispositif méthodologique est le suivant : je commence par de nombreux échanges avec les partenaires associatifs de manière à comprendre de l'intérieur enjeux et fonctionnement de la politique d'accueil des nouveaux arrivants au Québec et ils m'aident ensuite à trouver les familles. J'ouvre naturellement un **carnet de terrain** ¹⁴³ (que je désigne sous le nom de *Carnet*

¹³⁹ SAFRIE : Soutien Aux Familles réfugiées de la Région de l'Estrie ; SANC : Service d'aide aux Néo-Canadiens de l'Estrie ; OPP : Organisme des Parents Participants de l'école primaire Jean XXIII, commission scolaire de Sherbrooke.

¹⁴⁰ Une pratique d'entrée en contact avec les familles, peu courante au Canada car les demandes sont de préférence, dirigées vers les commissions scolaires. La démarche scientifique que j'ai présentée sur place, a reçu un avis favorable des différents comités d'éthiques et les formulaires que j'ai conçus, ont été réalisés en conformité aux attentes de la recherche au Canada avec la présence des clauses suivantes : équipe de recherche, objectif principal du projet, procédure, nature de la participation, avantages et risques potentiels, confidentialité et anonymat, participation volontaire, compensation financière ou autre (pour les sujets majeurs), clause de responsabilité, des questions sur le projet ou sur vos droits, autorisation parentale (pour les sujets mineurs), remerciements.

¹⁴¹ Au total, 36 entrevues ont été réalisées au Québec avec des parents, leurs enfants et les enseignants au Canada au cours des quatre mois de la mobilité.

¹⁴² « Marquée par la triple dualité de Jean-François Marcel (voir *supra*) [Pelletier et Marcel, 2018, p. 371], je considère aussi la contextualisation comme processus de distanciation par le biais d'une opération de (dé)contextualisation-(re)contextualisation. Telle une longue-vue associée à l'art de la cartographie, le concept de « recontextualisation » (Bernstein, 1990, 1996) relie les microprocessus (langage, transmission et pédagogie) aux formes macros — à la manière dont les codes culturels et pédagogiques ainsi que le contenu et le processus pédagogiques sont reliés à la classe sociale et aux relations de pouvoir. Il est nécessairement élargi à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dont font partie les parents, car il renvoie d'une part à la recontextualisation d'idées en circulation internationale dans les politiques éducatives nationales (Ball, 1998 in Mathou, 2016, p. 75) puis régionales, et d'autre part à la recontextualisation de ces politiques par les acteurs contribuant à assurer leur mise en œuvre. Cette réflexion sur le processus de distanciation comme outil du chercheur-explorateur nourrit également la démarche ethnographique » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 372).

¹⁴³ Le carnet de terrain est un principe fondamental de la recherche de terrain. Il prend plusieurs appellations : carnet de bord, journal de notes, journal, *diary*, *fieldnotes book*, *notesbook*. Florence Weber (2009, p. 40) en distingue trois formes : le « journal d'enquête », le « journal de recherche » et le « journal intime » qui, dit-elle, sont le plus souvent enchevêtrés et font l'objet d'une « auto-censure sélective » lorsqu'il s'agit de produire un texte scientifique. Celui que j'ouvre en septembre 2016, prend le nom de « Carnet de recherche » (pour un développement, voir note suivante). « Le carnet intéresse d'autant plus pour ce qu'il dissimule. Il reste ainsi l'humble témoin d'un moment, d'un instant saisi dans la transcription du geste en signes. Cette écriture plus ou moins automatisée sera l'ébauche d'une notation qui dans le cadre de l'étude sur la marche marque un *momentum*,

de recherche)¹⁴⁴. D'emblée, les membres des associations sont intéressés par mon approche qui part du point de vue des familles (*vs* vision éducative « scolarocentrée »). Ils soutiennent ma démarche et me mettent en contact avec des familles selon les critères que je leur ai exposés¹⁴⁵. Toutes les entrevues sont organisées en fonction des possibilités et des volontés des parents. Je suis accueillie au domicile de toutes les familles. Avec certaines, je suis invitée à déjeuner, elles m'autorisent à observer leur manière de vivre à la maison, je discute avec les parents et les enfants de façon informelle. Je suis presque toujours accompagnée d'un interprète. Je reviens souvent plusieurs fois. A leur demande, je leur parle de l'île de La Réunion et leur apporte des photos de ce département français, que les familles trouvent à la fois exotique et proche de leur pays d'origine (Burundi, Rwanda, République démocratique du Congo). Les enfants et les parents sont curieux, étonnés que je sois en capacité de prononcer quelques mots dans leur langue (swahili) comme « karibu » (Bienvenue) ou « marahaba » (merci)¹⁴⁶. Ils ne s'attendent pas non plus à ce que ma peau soit blanche...

« La première question que je me suis posée [alors] fut la suivante : Qui suis-je, socialement, moi qui dis ce que je dis ? Étant donné ce que je suis, c'est-à-dire les variables qui me caractérisent (âge, sexe, profession, lieu de naissance, lieu de vie, voire ma couleur de peau), étant donné ces variables, quelles sont les catégories de perception que j'ai toutes les chances d'appliquer à la personne que je regarde ? » (Bourdieu, 1983, p. 233). L'objectivation participante se révèle, non pas comme « un scrupule d'épistémologue, mais une condition indispensable de la connaissance scientifique de l'objet » (Bourdieu, 1979, p. 103). Ainsi, je défends l'idée d'une approche plurielle sous haute vigilance afin d'éviter l'épistémocentrisme scolastique décrit par Nunez Moscoso (2013)¹⁴⁷. » (Pelletier, 2019b, p. 67) [LPVIII].

Dès lors, je ne vais avoir de cesse que de « veiller au grain », en m'administrant une autoanalyse susceptible de faciliter la prise de conscience de mes catégories de perception du monde social et d'essayer de produire des savoirs sur les instruments de connaissance à travers lesquels je comprends le monde social, ce qui est illustré par mes rencontres avec les familles migrantes et les enseignants québécois.

fruit d'une oscillation entre un *ductus* et un *continuum*. L'inscription du mouvement dans la figure de la ligne oscillante s'impose dans toute forme de narration de l'écoulement du temps dans l'espace. » (Lanoix, 2014).

¹⁴⁴ Le terme de *Carnet de recherche* est l'alliage entre le carnet de terrain cher aux pratiques des ethnographes et le journal de recherche, une pratique ancienne selon Rémi Hess (1998) : « On trouve trace de cette pratique en 1808 avec un livre de Marc-Antoine Jullien dans lequel il est fait mention d'un « journal de ses acquis scientifiques », susceptible d'aider à la construction d'une identité de chercheur. Ensuite, la pratique du journal de recherche est liée au courant de l'analyse institutionnelle portée par René Lourau. [...] Tout comme Gilles Monceau, je dirai que « ce qui se trouve décrit dans le journal, c'est d'abord la pratique de recherche de son auteur. Cette pratique est rapportée de l'intérieur. Elle apparaît ainsi véritablement comme praxis, c'est-à-dire qu'elle transforme le praticien (de la recherche) à mesure que celui-ci la met en œuvre. » L'écriture du journal est une plus-value dans le développement de la posture critique du chercheur : Gilles Monceau dit du journal qu'il joue un rôle « d'accélérateur de l'analyse des implications du chercheur dans l'institution de recherche comme dans son objet » (Monceau, 2001, p. 20), dès lors qu'il permet une forme d'auto-analyse » de ses propres manières de faire et de connaître. » (Pelletier, 2020c, p. 153) [LPXXVIIa]. Je suis en parfait accord avec cette idée d'accélération, et c'est à mon avis aussi le cas avec d'autres techniques d'écriture (cf. Intermèdes 3 et 4).

¹⁴⁵ L'enquête ethnographique porte sur six familles issues de l'Afrique de l'Est (Région des Grands Lacs) qui résident dans la ville de Sherbrooke (province de l'Estrie), depuis 6 mois à 2 ans, entre 2 et 5 ans, entre 5 à 10 ans. J'ai procédé à l'identique avec des familles haïtiennes à Montréal.

¹⁴⁶ Car ce sont les mêmes mots utilisés en shimaoré à Mayotte.

¹⁴⁷ « Penser que dans la compréhension rien ne se transforme ou que dans la transformation rien ne se comprend est la conséquence d'une vision unidirectionnelle de la recherche » (Nunez Moscoso, 2013, p. 69). En ce sens et parce qu'elle recouvre de façon simultanée les deux volets (heuristique et praxique), la recherche-intervention (qui sera l'objet du prochain chapitre de cette note) est sans doute l'un des chemins les plus appropriés quand le projet heuristique répond à la demande sociale (Bedin, 1999).

Lorsque les entrevues avec les familles sont réalisées, je m'entretiens avec plusieurs enseignantes¹⁴⁸ sur leur lieu de travail puis certaines acceptent de m'accueillir en classe pour les observer en situation. Pour 3 d'entre elles enfin, je suis autorisée à filmer leurs interactions en classe au cours d'une situation de didactique du français¹⁴⁹. Le temps du terrain est aussi celui de l'installation durable de formes de connivence entre le chercheur ethnographe et les acteurs du carré *interactionnel*, telles qu'illustrées dans l'épisode avec l'enseignante Aline et sa mise en relation avec l'étape du Cyclope Polyphème (Pelletier et Marcel, 2018, p. 378-381)^[LPVI] :

« Entre chaque escale, il est nécessaire d'anticiper des temps de respiration, le temps d'être identifié, repérable, de mettre l'autre en curiosité, de gagner sa confiance, de réduire cette distance avec les enseignants (totalement virtuelle mais pourtant si palpable) et d'explorer la question du « contre don » (notamment au travers de restitution et de future collaboration auprès des parents et des enseignants de l'école). [...]

Pour résumer, ma démarche s'appuie sur les trois niveaux de réflexion de Daniel Cefaï (2010). Je la définis comme une **démarche globale de compréhension intersubjective d'un phénomène**. Trois modalités définissent ma posture ethnographique : 1- le chercheur envisagé comme partie prenante de la recherche, 2- une collecte de données réalisée principalement au domicile des familles, 3- des entretiens sous format individuel ou de groupe, en fonction du contexte et du choix des participants. Les modalités de mon engagement interrogent ma pratique scientifique et mon rôle social de chercheur en revisitant, voire en remettant en question, le concept de « neutralité axiologique » forgé par Max Weber¹⁵⁰, ce que je développerai *infra* (cf. Chapitre 5).

Vient le temps de l'analyse des traces recueillies mais avant lui, le choix dans la manière de transcrire ces rencontres et entrevues croisées dont la durée moyenne est de plus de 2 heures¹⁵¹. Chaque entretien a été enregistré en audionumérique. Sa transcription est réalisée dans la langue utilisée par le participant (français, créole réunionnais, swahili et/ou kirundi, shimahorais et/ou kibushi) en lien avec les objectifs de la recherche (Mondada, 2008). **La transcription que je définis comme une action située, « essaie de rendre saisissable et reproductible un moment labile disparu après son occurrence**. [...] elle est une entité liée à d'autres entités, telle que la bande enregistrée ou encore les conventions de transcription, dont elle dépend pour faire sens ; elle est une pratique, elle-même imbriquée dans d'autres pratiques » (p. 79). La transcription est finalement plutôt un « objet intermédiaire » (Vink, 1999), un « objet frontière » (cf. Partie II, chapitre 7), un « boundary object » (Star et

¹⁴⁸ Ces enseignantes accueillent en classe, un des enfants de l'échantillon. Au total, je réalise 6 entretiens. Ce sont toutes des femmes qui enseignent pour 3 d'entre elles en école primaire, et 3 en école secondaire. À mon retour en février 2017, je complète mon panel de 2 entretiens d'enseignantes québécoises, réalisés à distance : la première enseigne en primaire (P5 qui correspond au CM2 en France) dans une école multiethnique de la ville de Québec et la seconde est enseignante en classe d'accueil dans la même école.

¹⁴⁹ Les 3 classes concernées par les séquences filmées, se situent dans la commission scolaire de Sherbrooke : 1) Classe régulière P2 en primaire (qui correspond à la classe de CE1 en France) ; 2) Classe d'accueil en primaire (qui correspond à l'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPE2A) ; 3) Classe d'accueil dans une école secondaire. La dernière étape devait faire l'objet d'un entretien d'auto-confrontation simple avec chaque enseignante mais le temps a manqué.

¹⁵⁰ Cette posture méthodologique proposée par le sociologue dans *Le Savant et le politique* en 1919, n'est introduite en France qu'à partir des années 1960 par le premier traducteur de Max Weber, Julien Freund. C'est avec sa traduction en français des *Essais sur la théorie de la science* (1965) que ce concept débuta sa carrière française.

¹⁵¹ La durée des échanges a varié selon les personnes, même si une durée moyenne leur était toujours indiquée en début d'entretien.

Griesemer, 1989), c'est-à-dire un objet qui traverse des communautés selon Lorenza Mondada (p. 81)¹⁵². Dans une perspective microsociologique (Joseph, 1998), tout compte dans la transcription de la situation : la topographie de la situation¹⁵³, la cartographie des acteurs en présence¹⁵⁴, les marqueurs de son (tels que la hauteur, le volume, le rythme, l'accentuation, etc.), le bon enchaînement des questions et des réponses¹⁵⁵, les marqueurs verbaux et non verbaux, l'enchaînement des tours de parole, tous les détails dans le comportement des acteurs en jeu, même ceux qui pourraient sembler mineurs vus de loin¹⁵⁶. En bref, je considère la transcription comme un choix théorique (Mondada, 2000)¹⁵⁷.

« Seule une démarche ethnographique donne accès à ces éléments dans leur richesse, quand elle montre, par exemple, comment se réalisent en pratique, s'expriment et se ressentent, des sentiments moraux comme le respect, la dignité, la décence ou la reconnaissance, et quand elle analyse les ruptures de cadre qui compromettent l'accomplissement de telles interactions morales » (Cefaï et Gardella, 2012, p. 247).

Enfin, l'analyse des données, nourrie de la démarche ethnographique, a permis de documenter l'approche écologique telle que je la conçois. Dans cette étude comparative menée au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France), **les analyses croisées ont questionné le lien entre socialisation langagière et trajectoire migratoire éclairant la question des identités, celle pour soi et celle pour autrui**, au sens Goffmanien (Pelletier, 2019 ; Pelletier, 2021, sous presse [LPXV]). Les analyses ont également apporté une nouvelle vision de la relation école-familles par le **dépliage-explicitation des points de vue des parents et de leurs enfants** (de façon croisée ou successive) puis, dans un autre temps, celui des enseignants. De façon contrastive, l'étude a donné relief à la notion de coéducation/collaboration, autorisant *in fine* la réflexion autour de la coéducation et ses défis pour augmenter la qualité de la relation entre école et familles. Pour finir, les dernières analyses devraient permettre de documenter *in situ* et *in vivo* des pratiques pédagogiques qui prennent en compte la diversité des élèves sous le prisme du plurilinguisme (cf. Chapitre 3)¹⁵⁸ ainsi que des formes d'interactions sociales en classe régulière/classe d'accueil (analyse des séquences vidéonumériques enregistrées en classe québécoise).

Dès lors que l'approche écologique s'accompagne de la prise en considération d'un milieu éducatif élargi au-delà des murs de l'école (cf. Chapitre 2), celle-ci autorise le chercheur ethnographe à prendre place au cœur de la situation qu'il étudie. Le carré *interactionnel* ainsi construit propose un nouvel espace dans lequel chacun des acteurs doit alors reconsidérer son rôle :

¹⁵² Je reviendrai plus tard sur le concept d'objet-frontière (cf. Partie II, chapitre 7 de la note de synthèse).

¹⁵³ Qui cherche, selon une approche synchronique, à « restituer les arrangements spatiaux des corps et des objets qui configurent la situation, de repérer les accessoires matériels qui donnent des prises à l'engagement dans l'interaction et à la coordination entre ses protagonistes » (Cefaï et Gardella, 2012, p. 247).

¹⁵⁴ Qui cherche à rendre compte, selon une approche diachronique, de la mise en place et de l'évolution dans le temps de l'entrevue, des interactions entre les différents participants.

¹⁵⁵ Intelligibilité et traitement cohérent des sujets évoqués en entrevue, qui éclaire la dynamique d'interaction qui se joue dans la situation vécue, ici et maintenant.

¹⁵⁶ « La distance inter-corporelle, un regard de travers ou un lapsus mal placé peuvent faire échouer une interaction. L'observation naturaliste est ici un exercice imposé. » (Cefaï et Gardella, 2012, p. 247).

¹⁵⁷ « Loin d'être un miroir plus ou moins fidèle de la langue parlée, la transcription et son système de notations sont donc « theory-laden » dans la mesure où ils incorporent les présupposés théoriques du transcripteur dans les modes de représentation écrite de l'oral » Mondada (2000, p. 131).

¹⁵⁸ Reprenant l'idée que le plurilinguisme est fécond pour questionner la relation école-familles (Cf. chapitre 3 : *Langues en situation scolaire et Pratiques langagières familiales* selon une double logique, synchronique et diachronique). Ces séquences filmiques sont encore en cours d'analyse.

- pour l'enfant/élève, un rôle d'apprenant sous l'angle de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme et al., 2011)¹⁵⁹ ;
- pour l'enseignant, un rôle de *passer* (Pelletier, 2020b)^{[LPXIII]160}, en faisant usage du curseur *expertise-partage*¹⁶¹ selon une logique inclusive (cf. Chapitre 5) ;
- pour le parent, un rôle de *partenaire* au sein d'une communauté éducative élargie et sous l'angle d'une reconnaissance réciproque (Pelletier, 2017)^{[LP4]162} ;
- et enfin, pour le chercheur, un rôle délicat et changeant¹⁶³ selon un format de recherche collaborative à la croisée des chemins entre *comprendre et transformer* (Pelletier et Tupin, 2020^[LPXVIIIb] ; cf. Chapitre 5).

Dans ces conditions, la traversée scientifique se fait rarement en solitaire. A chaque voyage, « il s'agit d'abord de s'embarquer (= monter à bord d'un navire) en conjuguant l'idée d'une certaine quête de liberté à celle d'un confinement dans une embarcation considérée comme espace clos et isolé du reste du monde mais où le collectif reste un élément capital ». (Pelletier et Marcel, 2018, p. 386)^[LPVI]. Au cours du périple, le **chercheur-explorateur** et ses compagnons de voyage seront inévitablement confrontés à certains obstacles épistémologiques, dont celui de garder paradoxalement présent à l'esprit l'immensité du dehors et la force de l'intime (Bachelard, 1958) et ainsi mieux situer son action à la croisée de plusieurs cultures.

C'est dans cet esprit que j'ai construit en 2016-2017, **un dispositif de formation « à » et « par » la recherche selon un format d'apprentissage par projets** (*project-based learning*)¹⁶⁴. Dès le mois de juin 2016, j'ai proposé aux étudiants de première année de master MEEF (tous parcours confondus), intéressés par la question de la relation école-familles, de prendre connaissance de mon projet de recherche comparative entre le Québec et La Réunion (document de présentation envoyé par courriel). Les étudiants qui souhaitaient participer au projet, sont venus à ma rencontre dès la rentrée d'août 2016 (juste avant mon départ au Québec) et j'ai ainsi constitué une équipe de recherche composée de 10 étudiants inscrits en deuxième

¹⁵⁹ Selon Luc Prud'homme (2007), la diversité en éducation se définit comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34). Reprenant cette définition en 2011, Luc Prud'homme, Raymond Vienneau, Serge Ramel et Nadia Rousseau insistent sur l'idée que si sa reconnaissance « s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective. Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés » (2011, p. 8).

¹⁶⁰ « [...] avec l'exigence de formations initiales et continues qui préparent les enseignants à être des « passeurs de savoir » et non plus des « transmetteurs » (Pelletier, 2020, p. 19).

¹⁶¹ cf. Note 107 de ce chapitre.

¹⁶² « L'idée même d'une coéducation comme lieu de reconnaissance mutuelle est rendue possible par le développement d'une estime sociale de soi et par l'instauration d'un dialogue culturel. La coéducation prend ainsi une forme particulière mettant en « relation-tension-construction » des parents et divers professionnels de l'Éducation. La rencontre avec l'autre semble être facilitée par un certain nombre de facteurs dont la confrontation des manières de dire et de penser la parentalité qui conduit insensiblement les parents à la construction d'un répertoire partagé. » (Pelletier, 2017, p. 136).

¹⁶³ Délicate posture du chercheur, tantôt chercheur ethnographe (prenant place au cœur de la situation dans une proximité avec son objet d'étude), tantôt chercheur critique (s'appliquant à mettre l'objet à distance, pour pouvoir entrer dans la compréhension du terrain) qui nécessite une triple vigilance (éthique, épistémologique et ethnographique), que j'ai développée (Pelletier, 2019, p. 57-72), au service d'un projet de recherche/projet de société innovant et porteur selon une démarche spécifique des sciences de l'éducation qui poursuit une double visée (heuristique et praxéologique) et est envisagé comme émancipateur pour l'ensemble des acteurs impliqués (cf. Chapitre 5 de la partie I de la note de synthèse).

¹⁶⁴ Dans le mémoire d'accréditation de l'ESPE (2015, p. 72), il est noté pour le pilier n°4 : « Dans la perspective de former les étudiants « à » et « par » la recherche, l'ESPE les implique dans des projets de recherche (*project-based learning*) pour qu'ils apprennent à circuler entre rôles et postures : praticien, chercheur, apprenant ».

année de master (5 étaient inscrits en master MEEF « Professeur des Ecoles » et 5 en MEEF « CPE »). Je les ai associés au projet en tant qu'« apprenant-chercheur », une liste de diffusion a été créée ainsi qu'un espace collaboratif permettant de mettre à disposition des outils méthodologiques (fiche-lecture, trame d'entretien, conseils pour réaliser un entretien de type ethnographique, etc.), de déposer des transcriptions, de mutualiser un ensemble de ressources dont certains textes fondateurs. Dès mon arrivée au Québec, j'ai préparé à distance un premier séminaire de recherche qui a eu lieu le 20 septembre 2016.

Plusieurs formateurs de l'ESPE ont participé également à la recherche en accompagnant les étudiants tout au long du projet, en leur facilitant parfois l'accès au terrain et en participant aux séminaires mensuels de recherche. Ils ont été parfois associés à la direction de mémoires et tous ont participé en tant que membres des jurys de soutenance des mémoires en session 1 ou 2. A partir d'octobre, chaque séminaire fut organisé en deux temps : une première partie était consacrée à l'état d'avancement de la recherche sur les 2 territoires (Québec et Réunion) et dans une seconde partie, l'équipe accueillait un invité, chercheur québécois de l'université de Sherbrooke, afin de questionner un aspect de la recherche (Yves Lenoir sur *L'intervention éducative et la formation à la recherche* ; Annick Lenoir sur *La relation école-familles dans le contexte québécois* ; Jean-Claude Kalubi sur *Le concept de « pouvoir d'agir » dans le contexte spécifique des enfants à besoins éducatifs particuliers*).

Dans le cadre de ce processus dynamique de formation « à » et « par » la recherche, les étudiants ont ainsi pris part de façon active à toutes les étapes d'un processus de recherche : concevoir la trame, les conditions de passation des entretiens et les formulaires de consentement, se questionner sur la posture de l'enquêteur, réaliser des entretiens de type ethnographique avec des parents à La Réunion (corpus comportant *in fine* 24 entretiens), transcrire les entretiens en fonction des objectifs de la recherche, procéder à l'analyse des corpus oraux selon une approche compréhensive, rédiger des compte rendus individuels d'entretien (CRIE)¹⁶⁵, formuler une problématique spécifique de recherche pour leur mémoire inscrite dans le programme scientifique, mutualiser les lectures et la récolte de données, travailler en équipe puis rédiger seul ou en binôme le dit mémoire de recherche à visée professionnelle (MRP) et enfin soutenir en public (présence des membres du collectif de recherche et des tuteurs de terrain).

Le lien fort entre recherche et formation questionné dans le chapitre précédent a ici été éprouvé dans la durée. Ce parcours initiatique¹⁶⁶ (Anthony, CPE) les a aidés à « mieux appréhender l'exercice de la recherche » (Sikina, CPE)¹⁶⁷. Ils ont été « associés à un projet de recherche et ont pu rencontrer des chercheurs en lien avec leur problématique » (Lendita et Anne-Laure, PE). Ils ont également pu faire l'expérience du travail collectif : « construire de vrais projets et les mener à bien » (Lorine, CPE) et « partager déboires et réussites dans la réalisation des mémoires respectifs » (Allima, CPE). De mon côté, au-delà de mettre en œuvre

¹⁶⁵ Le CRIE débute en introduction, par un portrait de l'enquêté. La deuxième partie est une analyse méthodologique de l'entretien (explicitation de la phase de préparation de l'entretien, analyse de la relation enquêteur-enquêté, analyse de la conduite de l'entretien). Dans la troisième partie du CRIE, l'étudiant procède à une analyse sociologique de l'entretien en lien avec les hypothèses de la recherche qualitative (représentation de l'école, rapport à la langue, relation école-familles, etc.).

¹⁶⁶ « [...] faire partie de cette grande aventure scientifique et qui s'avère être pour la plupart d'entre nous, une première expérience au sein de la recherche » (Anthony, CPE).

¹⁶⁷ « Ce travail de recherche que nous avons effectué durant notre deuxième année de master a été très riche. Nous avons découvert une autre façon de travailler, de nouvelles méthodes et des connaissances sur un sujet que nous connaissions peu. Cela n'a pas toujours été simple à réaliser, mais avec de la détermination et de la motivation, nous avons pu aboutir à un travail fini que nous sommes fières de présenter aujourd'hui ». (Davina et Delphine, PE).

une méthodologie de recherche fondée sur le célèbre *Learning by doing* de John Dewey, j'ai énormément appris de nos échanges, de leurs questionnements et de leurs doutes, de leurs difficultés rencontrées sur le terrain et des leviers dont ils se sont saisis parfois pour lever des barrières¹⁶⁸. Autrement dit, il a été question de *réciprocité* au sens de Mauss (1924) et de va-et-vient sur le curseur *expertise et partage*.

De façon générale, il apparaît que le *co-ducere* mobilise deux concepts essentiels : identité et altérité » (Pelletier, 2017, p. 136)^[LP4] qui viennent étayer une perspective inclusive en cours de formation. Pour cela, je profite du temps de mon séjour canadien¹⁶⁹ pour lire (ou relire) certains auteurs qui ont forgé le paradigme de l'interculturel (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989 ; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998 ; Abdallah-Preteille, 2003) et, dans un même mouvement, je me nourris de la théorie critique portée par l'École de Francfort¹⁷⁰ ainsi que la théorie philosophique de la reconnaissance développée plus tard par Axel Honneth (2004, 2006, 2010)¹⁷¹. Ces (re)découvertes sont complémentaires des projets de recherche et discussions avec mon collègue Driss Alaoui (titulaire d'une HDR forgée sur le concept *d'interculturel critique*)¹⁷². C'est ainsi que je me forme progressivement à ces deux approches qui s'expriment sous des formes complémentaires : 1) une conception de l'individu et de la société enracinée dans une tradition philosophique – **le pragmatisme** –, et un style de travail hérité des sociologues de Chicago (**interactionnisme symbolique**) ; 2) en référence à la philosophie sociale et au concept de la théorie critique porté par l'École de Francfort, une **définition de la reconnaissance** comme « confirmation intersubjective par autrui des capacités et des valeurs qu'un sujet, individuel ou collectif, considère comme siennes et auxquelles il accorde une importance particulière » (Pelletier et Alaoui, 2016, p. 6)^{[LP3]173}.

¹⁶⁸ Je fais référence particulièrement à une anecdote décrite par Anthony et Lorine (binôme de stage CPE) à propos d'une action réalisée sur leur terrain de stage (formation à PRONOTE en direction des parents issus de l'immigration) et inscrite dans le cadre de leur mémoire. La première de leur action de formation réalisée au collège n'ayant finalement bénéficié qu'à des parents natifs de La Réunion, ils ont alors eu l'idée de reproduire la formation au sein d'un lieu associatif accueillant des familles natives de Mayotte. Ils ont ainsi pu assurer leur module de formation à l'utilisation de PRONOTE auprès de femmes d'origine mahoraise.

¹⁶⁹ Avec un emploi du temps plus souple que celui de la période précédente où je devais conjuguer responsabilités multiples et nouveau métier d'enseignant-chercheur.

¹⁷⁰ L'École de Francfort est fondée en Allemagne dès 1923 par un groupe d'intellectuels dans un contexte historique que Jean-Marc Durand-Gasselin (2012) définit ainsi : « Les couches de contextes se superposent : dans les années 1880, l'Allemagne est entrée dans la modernité industrielle de manière extrêmement accélérée, la démocratie n'a pas du tout ses grandes lignées héroïques qu'elle a en Angleterre et en France, la bourgeoisie allemande ne profite de libertés qui n'ont été qu'octroyées : la modernité a un caractère enveloppant et en même temps extrêmement dur et rigide, elle inquiète. Ça jouera comme arrière-plan intellectuel... Il y a aussi la guerre, une forme de pessimisme très puissant qui va commencer à s'installer dans une partie des conceptions, des pensées. » Dans ce contexte, le projet de l'École est « de faire travailler des économistes professionnels, des psychanalystes professionnels, etc., pour essayer de saisir les tendances contradictoires de la société, prolonger la philosophie avec d'autres moyens dans un contexte qui avait changé, c'est-à-dire essayer de savoir ce que voulait dire la justice, la vérité, dans une société qui était celle des sociétés capitalistes organisées du vingtième siècle, et cela en utilisant une pluralité de perspectives et en essayant de les articuler » (Durand-Gasselin, 2012). C'est dans ce contexte (entre les années 30 et 60) et avec ce projet que l'École de Francfort développera le concept de la *théorie critique*.

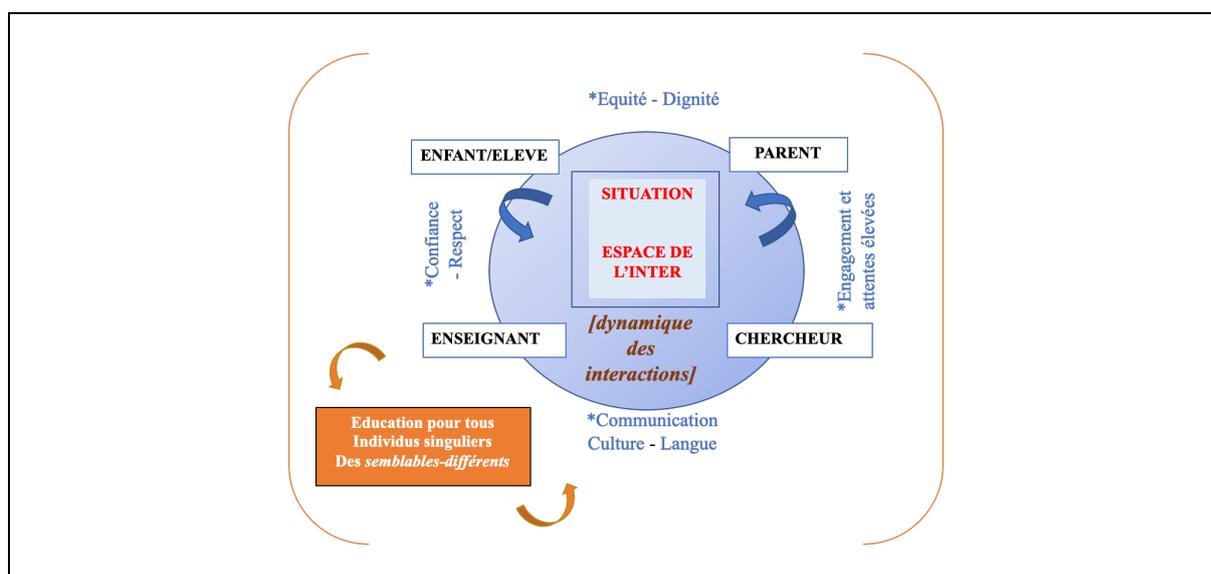
¹⁷¹ après un long retour à *La phénoménologie de l'esprit* de Hegel (1807).

¹⁷² La note de synthèse de Driss Alaoui, soutenue fin décembre 2014, a pour titre : *De la diversité à l'étude des rapports à la diversité culturelle : pour une formation à l'interculturel critique*.

¹⁷³ Selon Honneth, la reconnaissance est due à la combinaison de deux éléments : l'identification cognitive et l'expression. Dans un premier temps, une certaine personne est connue en tant qu'individu avec des qualités particulières, selon les données de la situation, et, dans un second temps, cette connaissance reçoit une expression publique par le fait que l'existence de la personne perçue est confirmée aux yeux des personnes présentes par des actes, des gestes ou des expressions du visage (Honneth, 2006, p. 231). La théorie de la reconnaissance sera développée plus loin de la note de synthèse.

Si l'on revient au schéma (cf. Figure 10), la formule de *semblable-différent* (Alaoui, 2008) a le pouvoir de résumer habilement ma vision philosophique d'une **approche anthropologique qui envisage l'être humain à travers la diversité de ses comportements et de ses expériences**, que l'on soit enfant/élève, parent, enseignant, voire même chercheur. En référence à Jacques Ardoino et à sa façon de *Penser l'hétérogène* (1998), on assiste avec ce schéma à la mise en tension entre *identité et altérité*, quand s'élaborent des identités personnelle, professionnelle et sociale et que surgit une conscience citoyenne¹⁷⁴ en fonction des jeux complexes des processus d'altération. En second, on retrouve les points de vue antagonistes de l'universalité et de la particularité-singularité repris dans les *Avatars de l'éducation* (Ardoino, 2000)¹⁷⁵.

Figure 10 : Une éducation pour tous. La notion de semblable-différent (Alaoui, 2008)



Pour compléter, je me nourris de la conception que Driss Alaoui partage avec Annick Lenoir sur *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (2014) et des réflexions sur le déni et la lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire réunionnais (Alaoui, 2016)¹⁷⁶. Enfin, mes nombreux échanges sur place, avec les professeurs Yves Lenoir et Annick Lenoir d'une part puis, avec Delphine Odier-Guedj et Jean-Claude Kalubi d'autre part, participent aux fondements de mes futurs travaux sur l'école inclusive que je vais exposer *infra*.

Je termine avec un **fait marquant** de cette fin de période canadienne (9 février 2017) : mon intervention sur invitation à la journée d'études et de réflexions sur le thème « Participation sociale dans un contexte d'éducation post-secondaire : des besoins aux pratiques d'accompagnement dans le cas de déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme »

¹⁷⁴ M'opposant ainsi à l'idée d'une « science sans conscience », tronquée et ne permettant pas de rendre compte de la réalité (Morin, 1990) telle qu'écrit en 2019 dans *Un itinéraire de chercheuse-citoyenne : questions de vigilances*.

¹⁷⁵ « C'est aussi, du même coup retrouver la tension dialectique au cœur même de l'expérience humaine entre l'unité de l'être humain, avec l'universalité de la raison au moins occidentale, et les particularités-singularités de ses enracinements culturels et des modulations qui en découlent en fonction de mouvements contradictoires de désirs et d'intentionnalités, d'intérêts, d'enjeux et de stratégies... » (Ardoino, 1998, p. 1).

http://www.arianesud.com/bibliotheque/identite_professionnelle_construction_identitaire/ardoino_identite_1998

¹⁷⁶ Et, dans le chapitre à venir, j'expliquerai de quelle manière je prends appui sur le concept de quadruple socialisation (Alaoui, 2014).

à Longueuil, Université de Sherbrooke. Mon intervention a pour titre : *Quand il est question de diversité : du choix des paradigmes de la complexité et de l'interculturalité*. La commande du Pr. Kalubi¹⁷⁷ consiste à ce que je propose une conclusion singulière de la journée en confrontant et en mettant en relation les éléments de synthèse des ateliers avec mes travaux de recherche. Les 20 participants sont tous membres de l'Institut (direction, responsables d'axe et collaborateurs et étudiants en maîtrise, doctorat et post-doctorat).

En résumé, la démarche ethnographique éprouvée au cours de cette période dans deux territoires distincts (Québec et Réunion) a tenté non seulement de documenter mon approche écologique mais aussi d'explicitier ma manière d'envisager le rôle du chercheur comme acteur au sein du carré *interactionnel*. Avec le schéma conducteur présenté dans ce chapitre, **les interactions entre semblables-différents sont considérés comme des leviers orientant vers une éducation pour tous**. Deux conditions à cela : la construction d'une culture de la reconnaissance ainsi que des principes et des valeurs associés à une relation partenariale. Au-delà, il paraît possible de penser cet ensemble d'acteurs en capacité de se construire en collectif pour une école plus inclusive (cf. Chapitre 5). À mon retour sur l'île de La Réunion, le cap retenu est fixé : **une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation**.

¹⁷⁷ Jean-Claude Kalubi est directeur scientifique de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle (DI) et en trouble du spectre de l'autisme (TSA) qui a obtenu sa désignation en 2008.

Intermède 4	<p>Innovier en formation en liant recherche et formation</p> <p><i>Année universitaire 2017-18.</i> <i>ESPE de l'académie de La Réunion.</i></p> <p>Co-conception et animation d'ateliers autour des questions de laïcité et d'éducation à la diversité auprès des futurs professeurs inscrits en master MEEF (tous parcours).</p>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Dernière respiration pour le lecteur avec ce quatrième intermède qui démarre à la rentrée 2017-18, forte de l'expérience acquise avec la mise en œuvre d'une **formation à et par la recherche** (à distance puis en présentiel), lors de ma mission au Québec l'année précédente.*

Les enseignements tirés de cette expérience sont alors croisés avec deux résultats d'enquête par questionnaire datant respectivement de 2015 et 2016, menée auprès des professeurs stagiaires du premier et du second degrés confondus (lors des Journées Laïcité organisés par l'ESPE), qui indiquent à plus de 80% que « la perception de la laïcité semble différente à La Réunion par rapport à la métropole » (549 étudiants et fonctionnaires en décembre 2015 et 351 en 2016).

*C'est à partir de ces éléments de contexte, que se profile un **dispositif de formation innovant** qui se présente sous le **format d'ateliers/séminaires** dont les enjeux sont triples : apports notionnels et méthodologiques (en lien avec le mémoire de recherche), apports didactiques et pédagogiques (à vocation professionnelle) et apports transversaux (rapport à soi, aux autres et au monde).*

*Ce dispositif est co-construit avec l'un de mes collègues, professeur agrégé d'histoire-géographie et MCF en sciences de l'éducation. Nous sommes d'abord partis de quelques remarques concernant ce que nous considérons être des **malentendus dans l'interprétation de la laïcité**, malentendus liés au contexte à la fois historique et territorial. Ensuite, nous avons tenté de proposer un **accompagnement dans la durée** aux étudiants en complément de leur parcours de formation disciplinaire, sur le thème d'une éducation à la diversité tenant compte tout à la fois de la complexité des situations, du prisme de l'interculturalité et de la théorie de la reconnaissance pour promouvoir un dialogue autour d'une laïcité revisitée en contexte indianocéanique.*

Pour rappel au lecteur, je fus référente Laïcité pour l'ESPE, de janvier 2015 à juillet 2016 et c'est mon collègue, Pierre-Eric Fageol qui a pris ma suite. Au moment de l'intermède, il est chargé de mission Laïcité au sein de l'ESPE.

*Ce projet s'inscrit enfin dans l'idée de **répondre à un appel à publication pour un numéro spécial sur la « Laïcité, analyseur des fractures françaises »** dans la revue *Recherches & Éducatives* (Pelletier et Fageol, 2020 ^[LP12] qui figure dans le volume 2 de cette note de synthèse).*



Le processus de co-construction des thématiques à privilégier en atelier a débuté par un courrier des deux formateurs, à l'adresse des étudiants de première année de master MEEF, à la fin de l'année universitaire 2016-17 :

« Chères étudiantes, chers étudiants,

Pour la rentrée 2017, l'ESPE vous propose de participer à une réflexion commune autour des questions de laïcité et d'éducation à la diversité. Partant du constat que les étudiants de notre établissement considèrent à plus de 80% que la question de « la perception de la laïcité semble différente à La Réunion par rapport à la métropole », notre objectif est d'initier un débat et de promouvoir une recherche autour de vos représentations sur cette question citoyenne aux enjeux éducatifs forts. C'est pourquoi l'ESPE souhaite s'engager dans une démarche d'accompagnement des étudiants sur cette thématique afin de leur proposer un espace de réflexion et de rencontre. Deux ateliers consécutifs sont ainsi proposés à l'ensemble des étudiants des différents parcours de notre établissement : le samedi 19 août 2017 de 10h à 12 puis le samedi 30 septembre 2017 de 9h à 12h. Un séminaire de recherche sera ensuite organisé pour celles et ceux qui souhaiteraient choisir cette thématique comme objet de recherche dans le cadre du mémoire de master MEEF. [...] »

Une note de cadrage a ensuite été présentée aux volontaires présents en août 2017 (enjeux, objectifs de formation, public visé, organisation des ateliers et des séminaires) ainsi que l'accès à un dossier partagé (à nourrir par les participants et les formateurs tout au long de l'année). Il y eut 7 étudiants présents le premier samedi et 10 au second rendez-vous.

Parmi les séminaires programmés durant l'année, je me souviens tout particulièrement de celui de mars 2018 avec le débat autour du courrier rectoral du 19 février 2018 [Rappel du Recteur aux chefs d'établissement sur le principe de laïcité et l'importance de « veiller à ce que les élèves ne portent pas signes ostentatoires d'appartenance communautaire (« croix », « kichali », « bindi », ...) »] et celui d'avril avec Driss Alaoui, spécialiste des questions d'interculturel critique.

Pour terminer cet intermède, je dirai que ce défi a été pour moi l'occasion d'accompagner une expérience de l'altérité et l'ébauche d'un dialogue interculturel avec et pour les étudiants qui ont participé à l'aventure (mise en actes d'un des piliers que j'estime central dans la formation d'enseignants inclusifs et qui sera développé tout au long de cette note de synthèse).

En outre, à la problématique de départ relative à la contextualisation ou non de la laïcité à La Réunion, des indices potentiels de singularité du contexte indianocéanique ont pu être repérés au cours des échanges entre étudiants : 1- la tension intime/institution ; 2- une confusion entre morale et éthique ; 3- l'écriture épistolaire, outil de mise à distance du singulier ; 4- l'ébauche d'un dialogue interculturel (pour un développement, lire Pelletier et Fageol, 2020) ^[LP12].

En guise de clôture, je livre ce témoignage d'une étudiante en parcours PLP Lettre Histoire-géographie :

« À ce stade d'écriture de mon mémoire, j'ai pris conscience de ce qui me posait problème dans la compréhension de la laïcité. La laïcité est plurielle, elle est ambiguë, parfois contradictoire [...]. La société réunionnaise est plurielle, hétérogène, cosmopolite, demander à chacun d'occulter ses normes culturelles et ses dogmes religieux mettrait fin à cette société où le « vivre-ensemble » est déjà acquis voire inné. [...] En tant que fonctionnaire de l'État, je me dois de respecter ce qui fait la norme et dois trouver un sens à cette laïcité scolaire afin de pouvoir enseigner. La laïcité scolaire prône la neutralité afin de permettre aux élèves, des citoyens en devenir, de se forger une morale et des principes en dehors de toutes religions. Chaque élève qui quitte sa sphère privée doit avoir accès à une connaissance de la laïcité en ce qu'elle incarne la possibilité de faire des choix libres de toutes oppressions possibles. Il s'agit de permettre à un enfant de construire sa future vie d'adulte en ayant des connaissances autres que celles apportées par sa famille, qu'elle soit religieuse, athée ou agnostique. »

En bref, cette expérience vécue dans la durée et prenant en considération le contexte comme principe actif, a facilité d'un côté, l'émergence d'un dialogue interculturel (Alaoui, 2008) entre les étudiants et d'un autre côté, a montré l'intérêt du dispositif de formation dans le lien qu'il entretient avec la recherche.

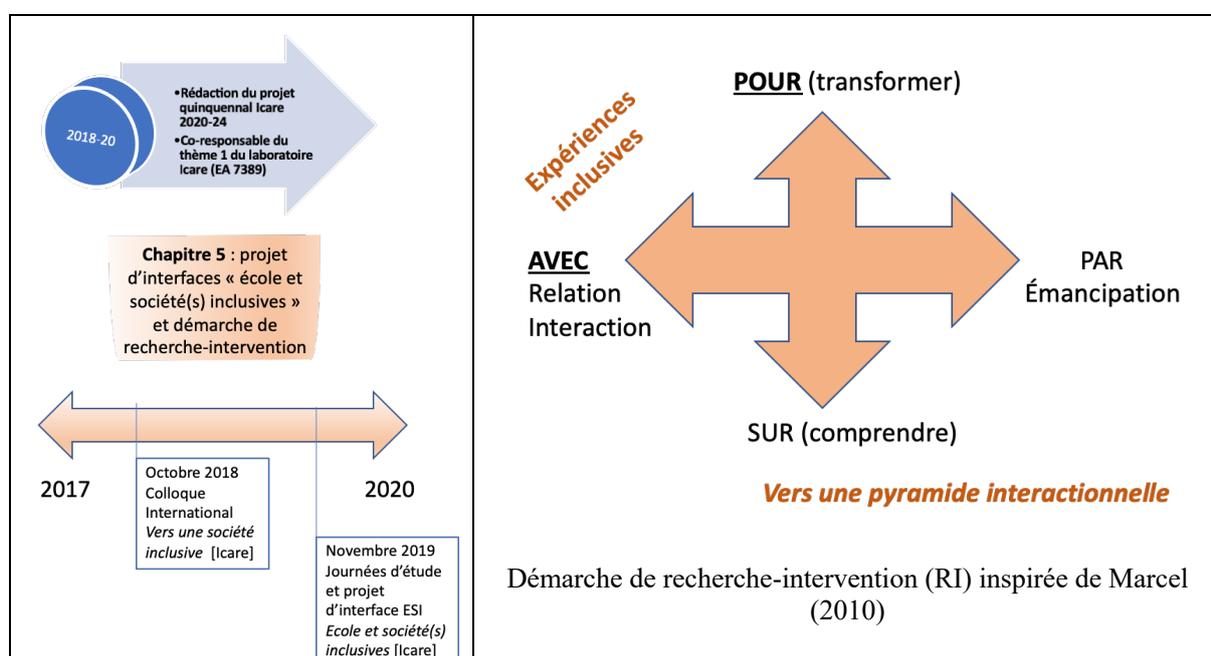
Chapitre 5 – Projet d’interface « école et société (s) inclusives » et démarche de recherche-intervention

« Je me suis efforcé de décrire le monde non comme il est mais comme il est quand je m’y ajoute, ce qui, évidemment, ne le simplifie pas. »

Jean Giono (1979).
Voyage en Italie, p. 57.

« C’est dans le courant et non dans le bateau qu’on perçoit la force du courant. »

Kurt Lewin (1935).
A dynamic theory of personality, p. 132.



Dans ce dernier chapitre de la partie I, mon intention est de décrire et analyser les étapes qui ont permis au projet d’interfaces « école et société(s) inclusives » (ESI) de figurer au sein du projet quinquennal du laboratoire *Icare* 2020-24 puis, d’éclairer la manière dont la démarche de recherche-intervention inspiré de Marcel (2010), permet au projet scientifique ESI d’esquisser l’idée d’une relation partenariale potentiellement source de trois types de processus : 1) co-construction d’une vision partagée entre tous les acteurs de l’inclusion scolaire (AVEC) ; 2) co-élaboration d’objets de savoirs (SUR et POUR) ; 3) co-développement professionnel (PAR).

Mai-Juin 2017. La thématique retenue est celle de l’école et de la société inclusives, inscrite dans le champ des sciences de l’éducation à l’interface des deux thématiques du laboratoire *Icare*¹⁷⁸. L’ensemble des schémas conducteurs présentés dans les chapitres précédents (Chapitres 2, 3 et 4) placent au cœur de la situation, la question des interactions entre *semblables-différents*, considérées comme de potentiels leviers pour une éducation inclusive.

¹⁷⁸ Le lecteur trouvera sur le site du laboratoire *Icare*, la présentation du projet VSI parmi les projets 2015-2019 : <https://icare.univ-reunion.fr/recherche/projets/vsi-06/17>.

Aux deux conditions posées en fin de chapitre 4 (culture de la reconnaissance et valeurs associées à toute relation partenariale), s'en ajoutent deux autres pour une *dynamique des interactions* en situation : le **postulat d'une visée symétrique qui facilite le dialogue** (au sens de Latour, 2012 : chacun a autant d'importance) avec une attention particulière à la relation entre enseignants et parents (Pelletier et Lenoir, 2020) et le fait de **poser d'emblée l'existence de relations asymétriques**¹⁷⁹ dans un espace de l'*inter*. Dès lors que sont réunies ces conditions, il paraît possible de penser l'ensemble des acteurs en capacité de se construire en collectif pour une école plus inclusive.

Comme le rappelle Soo Hyang Choi, directrice de la Division de l'UNESCO pour l'inclusion, la paix et le développement durable, en préface de l'ouvrage collectif sur l'inclusion scolaire (Prud'homme et *al.*, 2016),

« Le monde est confronté à des défis majeurs qui, conjugués à des inégalités croissantes entre les pays et au sein des pays, risquent de freiner le progrès social et le développement global de l'être humain. Pour répondre à ces défis, il est urgent de changer notre vision de l'éducation » (2016, p. 2).

À cette étape de l'*Odyssée* (Pelletier et Marcel, 2018) [LPVI], émerge l'idée de concevoir à l'horizon 2021, un **centre de ressources sur l'éducation inclusive à La Réunion et à Mayotte**, pour accompagner des changements de pratiques en éducation et développer des dynamiques inclusives (cf. Figure 11, page suivante). Dès mon retour du Québec (cf. Chapitre 4), j'ouvre ce que je qualifie de « **chantier de recherches** » (comme sans doute le « *chantier de l'orthographe* », qui avait été ouvert à Toulouse au cours des années 90), dès lors qu'il s'accompagne de plusieurs phases et doit toucher une communauté éducative élargie. Son ambition est de questionner **autant les représentations et les pratiques quotidiennes que les identités professionnelles des acteurs de l'école et bien au-delà de ses murs** (enseignants, élèves, parents, associations, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, personnels d'encadrement, personnels de soin, etc.) dans un contexte politique qui envisage l'inclusion scolaire¹⁸⁰, comme mission centrale du système éducatif à partir de la loi du 8 juillet 2013¹⁸¹. Dans ce contexte où l'école de la République doit se transformer pour devenir inclusive, les acteurs font face à des dilemmes de métier, ils sont soumis à des conflits de normes, des tensions *inter-métiers*, leurs actions sont empêchées et pourtant, ils doivent *faire avec*. Paradoxalement et en référence à l'école de pensée *Palo Alto*¹⁸², ce qui pose problème conduit souvent les différents acteurs à coopérer, à exercer leur pouvoir d'agir et à trouver des stratégies pour lever certains obstacles identifiés. De la géographie de l'École française¹⁸³, émergent çà et là, quelques îlots d'école inclusive (ou *expériences inclusives*, cf. schéma en début de ce chapitre).

¹⁷⁹ Les relations asymétriques participent d'un partage des savoirs professionnels dans une situation de médiation (Gardiès, 2014). Selon la logique qui anime le projet VSI, l'asymétrie est considérée comme un moteur. Selon Thomazet et Rix-Lelièvre (2018, p. 17), « traiter des asymétries conduit à étudier les groupes et normes qui les déterminent de même que les tensions qui, dans un contexte social identifié, fondent des dynamiques d'interactions particulières ».

¹⁸⁰ à la suite de la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées.

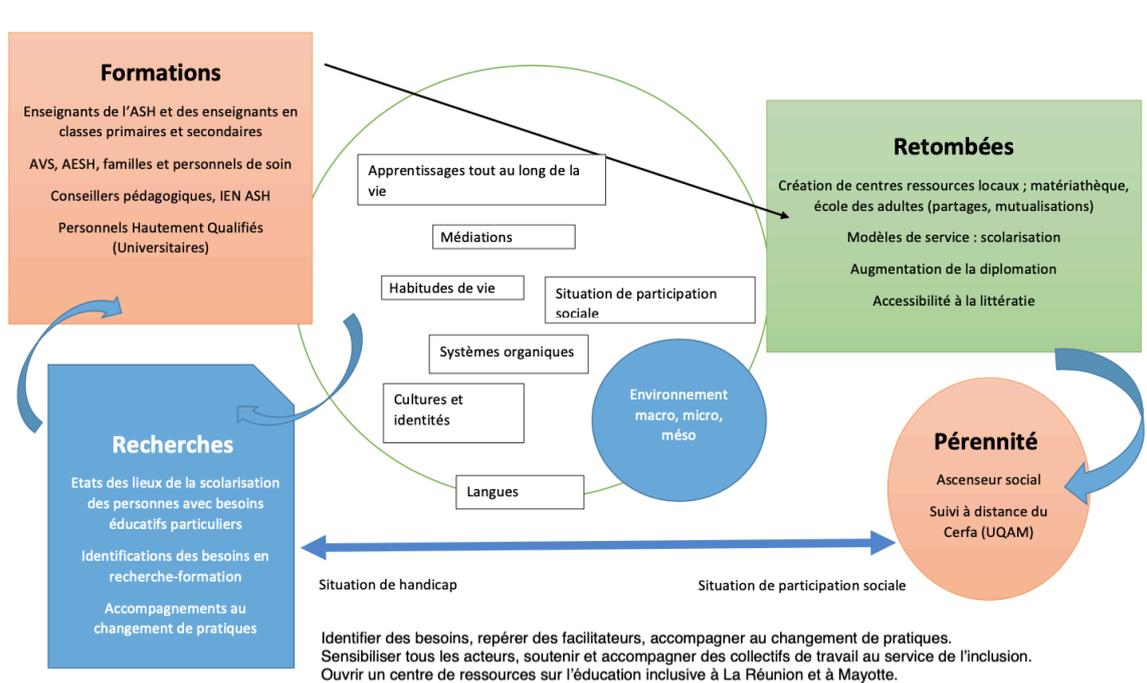
¹⁸¹ et qui sera repris par l'école de la confiance en juillet 2019.

¹⁸² et au célèbre aphorisme de Paul Watzlawick (1975) : « Le problème c'est la solution » indiquant que celui qui se heurte à une difficulté récurrente est aussi celui qui, par la solution qu'il choisit, crée ou maintient le problème.

¹⁸³ En référence à la *Géographie de l'École*, éditée chaque année qui analyse la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et de graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

La prise en considération accrue de la question inclusive à l'école et dans la société, le nombre grandissant d'élèves en situation de handicap à l'université et dans les écoles et enfin, une demande forte des deux institutions de tutelle de la composante ESPE (réforme du CAPA-SH en CAPPEI à la rentrée 2017-18 et un master MEEF en formation continue, parcours AIBEP¹⁸⁴ dans l'offre de formation de l'ESPE de La Réunion dans son accréditation 2015-19) sont autant d'éléments propices à l'élaboration du projet scientifique "Vers une société inclusive" (VSI)¹⁸⁵ programmé sur plusieurs années (cf. Figure 11).

Figure 11 : Schéma synthétique du projet « Vers une société inclusive » (VSI)



Sans vouloir paraphraser le schéma du projet, j'attire l'attention du lecteur sur son caractère dynamique¹⁸⁶, fondé sur de multiples constats au rang desquels l'absence ou le manque de ressources pédagogiques et techniques, des vides scientifiques sur ces questions à La Réunion et à Mayotte, le manque de formations ciblées pour soutenir l'inclusion à l'école pour les professeurs des écoles et du second degré mais aussi pour les accompagnants (AVS, AESH), un manque d'informations et de soutien des familles ayant un enfant en situation de handicap. De ce premier bilan, apparaît la **nécessité de réponses localement situées** (cf. Figure 12, page suivante).

¹⁸⁴ AIBEP : accompagnement et intervention auprès des publics à besoins éducatifs particuliers.

¹⁸⁵ Le pré-projet est conçu au Québec dès janvier 2017, en collaboration avec Delphine Odier-Guedj de l'université du Québec à Montréal, alors responsable du laboratoire d'analyses interactionnelles et directrice du Centre d'études et de Recherches pour favoriser l'apprentissage (Cerfa).

¹⁸⁶ Le programme scientifique VSI nécessite plusieurs étapes avec une alternance entre des études/recherches et des moments de valorisation/restitution dynamique/formation auprès des acteurs. Il est ainsi pluriannuel.

Figure 12 : Trois réponses pour répondre aux besoins identifiés

Au sein des écoles primaires et des établissements secondaires.	Au sein de l'université	Au sein de la communauté au sens large
Former des enseignants passeurs de savoir dans les écoles primaires et secondaires	Former des chercheurs/étudiants sur ces questions localement	Créer un/des centre/s ressource/s pour les enseignants, les personnels éducatifs et les familles
Formation initiale et continue Pérennisation des savoirs Développer des gestes professionnels ajustés à la prise en compte de la diversité des élèves ¹⁸⁷	Augmenter les ressources humaines (passeurs de savoir) pour les instituts de formation Assurer des relèves au sein du laboratoire <i>Icare</i> (UR et CUFR)	Répondre aux besoins différents selon les publics Valoriser des expériences inclusives Transfert/Valorisation de la recherche

L'idée au départ du projet VSI, comprend la création de deux pôles complémentaires et articulés :

- un pôle **recherches/formations** (création, diffusion, publication et évaluation des recherches ; identification d'expériences inclusives au primaire et au secondaire ; identification de pratiques pédagogiques qui soutiennent l'inclusion ; mise en place d'accompagnements pour le changement de pratiques ; création d'outils pédagogiques) ;
- un pôle **centre ressource/espace collaboratif** : au sein de l'université (accessible à tout enseignant/formateur, de la maternelle à l'université, aux familles et aux intervenants au-delà des murs de l'école) sous la forme d'une *matériathèque* (outils en prêts) et d'une *bibliothèque* (ressources spécialisées en partenariat avec le service commun de la documentation de l'université de La Réunion).

Pour terminer cette rapide présentation du projet VSI, je tiens à souligner que les questions de recherches/formations s'appuient sur un **modèle de développement humain en contextes** (vs modèle médical du champ du handicap) et qu'elles s'intéressent aux personnes en situation de handicap, mais plus largement, aux personnes à besoins éducatifs particuliers (BEP)¹⁸⁸, c'est-à-dire « nécessitant un soutien supplémentaire ou différent » (Warnock, 1978). En outre, parce que le projet est pensé en territoire ultra-marin, une attention particulière est apportée à la **prise en compte des réalités langagières** dans des contextes éducatifs qualifiés de « sensibles » (Tupin et Wharton, 2016). Ainsi, le centre de ressources a pour ambition de

¹⁸⁷ « Une considération positive et constructive au regard de la diversité n'occulte aucunement le fait que certaines manifestations de celle-ci peuvent être socialement inadéquates ou nuire au développement d'un individu en fonction d'attentes qui sont précisées par des normes socioculturelles. Or ces dernières même si elles peuvent masquer les différences, n'arrivent pas à les effacer. » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).

¹⁸⁸ Mary Warnock, philosophe britannique, publie un rapport en 1978 sur l'éducation spéciale et utilise pour la première fois, la terminologie « *Special educational needs* » qui a été traduit en français par « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cela implique à ce moment précis, un regard davantage centré sur les questions d'apprentissage et conduisant progressivement à une « démedicalisation » des questions éducatives. En France, le basculement s'opère en février 2005. Comme le rappelle Serge Ebersold en 2009, ce que va apporter la notion d'inclusion, c'est la prise en considération d'une vision systémique de la société. Elle s'appuie sur l'expérience et situe la participation sociale dans l'expression et la satisfaction des besoins individuels de chacun. Elle juge que la scolarisation de tout élève, fut-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous (ce que vont notamment proposer de façon concrète Tony Booth et Mel Ainscow dans leur guide de l'éducation inclusive paru en 2002). La notion d'inclusion entrevoit la société comme une « société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société.

fournir des réponses pédagogiques et didactiques à la fois ajustées¹⁸⁹ et souples¹⁹⁰ pour une meilleure prise en compte de la diversité dans l'école du XXI^{ème} siècle.

La question de l'inclusion (scolaire/sociale) impose immédiatement celle du changement. Elle repose sur une transformation (y compris pour les chercheurs) des fondements à partir desquels les relations humaines sont bâties. Omniprésent dans les discours et dans les textes, ce concept est finalement peu connu et les implications concrètes induites par une vision d'une société inclusive sont multiples et aux confins de nombreuses questions sociales parmi lesquelles on compte :

- le besoin de reconnaissance des groupes *vs* la volonté d'une perspective collective d'équité ;
- la volonté d'une reconnaissance des multiples langues du pays *vs* une politique linguistique monolingue institutionnelle ;
- les modèles de service¹⁹¹ adaptés à tous *vs* une politique éducative normée selon des regroupements de classe prédéfinis ;
- l'identification des troubles pour avoir accès à des services et des aides *vs* la volonté de ne pas se focaliser sur les aides uniquement pour les personnes dites en situation de handicap.

Partant de ce constat, l'étape liminaire du projet VSI a pris la forme d'un **séminaire de réflexion-discussion** entre chercheurs et praticiens (enseignants, formateurs, partenaires hors éducation nationale/enseignement supérieur)¹⁹². Le caractère inédit du projet (création à terme d'un centre de ressources de l'éducation inclusive, voire d'une chaire de recherche), sa thématique très contemporaine et sa mise en œuvre grâce à une collaboration internationale (Cerfa-UQAM) ont constitué des atouts majeurs pour les territoires de La Réunion et de Mayotte. Dès le départ, la science s'est faite en action (Latour, 1995) et sous haute vigilance (Pelletier, 2019b)^[LPVIII], dès lors que toute recherche en sciences humaines et sociales menée sur ces territoires se doit d'être développée dans une attention pointilleuse aux caractéristiques sociales, économiques, linguistiques, identitaires, culturelles voire culturelles des sociétés réunionnaise et mahoraise, chacune dans son ensemble et dans sa diversité. Ce séminaire a eu lieu à La Réunion avec diffusion synchrone des conférences et restitutions d'ateliers à Mayotte. A bien des égards, je peux affirmer aujourd'hui que cette étape fut tout à fait inédite avec la présence conjointe d'acteurs pluriels au sein de chaque atelier (cercle 1 des chercheurs et étudiants chercheurs, cercle 2 des partenaires, cercle 3 des formateurs académiques et universitaires, cercle 4 des praticiens sur le terrain scolaire). Inédite car, dans ces espaces d'*inter-métiers* créé par le travail collaboratif, les acteurs (les « enthousiastes », les « réticents », les « novices » dans le domaine) se sont emparés de la thématique de l'inclusion et de la société inclusive. Nouveau format dès lors que durant plusieurs jours d'affilée, ils ont cherché à comprendre et circonscrire cette notion floue¹⁹³ (Une société inclusive : de quoi parle-

¹⁸⁹ Réponses à penser pour des élèves en situation de handicap inclus en classe ordinaire, pour des élèves allophones, pour ceux qui sont en grande difficulté scolaire ou de comportement, etc.

¹⁹⁰ Réponses à penser en termes de flexibilité et d'adaptation permanente au contexte d'enseignement du professeur ou au contexte social de la famille.

¹⁹¹ J'utilise à dessein cette terminologie issue de la littérature québécoise dont les travaux de Nathalie Trépanier (2010, 2019) sur une typologie des modèles de service pour soutenir l'inclusion scolaire, organisée en trois catégories : les services directs à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire (co-enseignement, aide personnalisée, différenciation pédagogique, etc.), ceux qui se situent à l'extérieur de la classe ordinaire (ULIS par exemple) et enfin les services dits de consultation/soutien (RASED par exemple).

¹⁹² Le comité organisateur du séminaire a également veillé à la constitution d'un cercle de chercheurs et de partenaires, situés dans plusieurs territoires : Université de La Réunion (UR), Université du Québec à Montréal (UQAM), Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte (CUFR), MGEN et École des Métiers d'Aide à la Personne (EMAP).

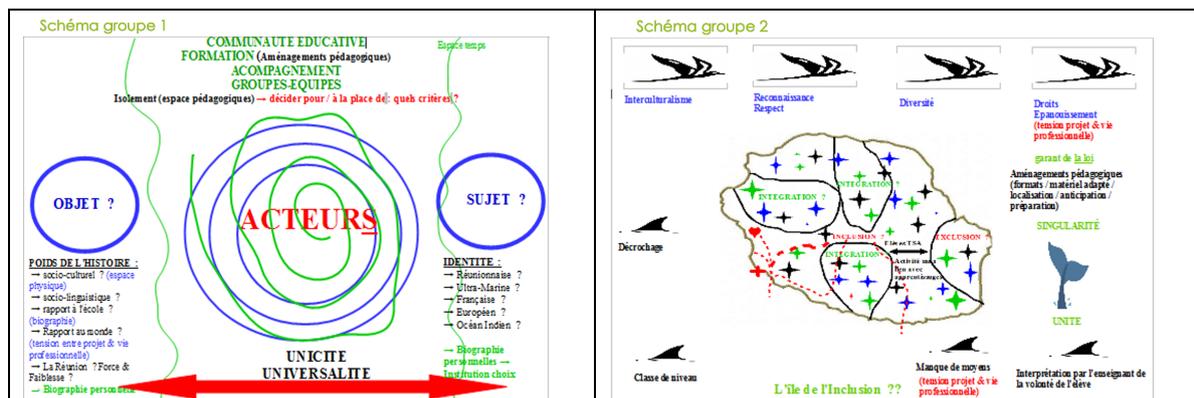
¹⁹³ « Lorsqu'un concept paraît et se diffuse, il est, nous le savons, naturellement sujet à débat. Ni sa signification ni sa valeur ne sont gravées dans le marbre. Il en est donc ainsi de celui de société inclusive, aux multiples

t-on ?), d'en définir les enjeux (Quelles incidences pour l'école ?) et *in fine* de co-construire le concept d'école et de société(s) inclusives.

C'est ainsi qu'ont été mis au jour les **concepts fondateurs de l'inclusion** (Quelles différences entre inclusion et intégration ? Comment l'inclusion s'inscrit-elle dans une histoire liée au regard que nous portons sur la différence ? [Gardou, 2012]) ainsi que des **concepts fédérateurs d'une société inclusive** (Modèles coopératifs à l'école et pédagogies qui peuvent soutenir l'inclusion [Odiër-Guedj, 2013]). Novateur étant donné que, dans le cadre de ce projet, est qualifié d'innovant tout ce qui permet de soutenir l'inclusion, en d'autres termes, ce qui facilite la levée d'obstacles et permet de penser le projet en repérant des leviers en contextes (cf. Figure 13). Ainsi s'est construit un socle partagé de connaissances en vue de concevoir à court/moyen terme, des dispositifs de sensibilisation et des formations d'une part, des perspectives de recherche d'autre part.

En fin de séminaire, les travaux (cercle des chercheurs et inter-cercles) ont été restitués et lors de la conférence de clôture, il est entendu que, plutôt que d'avoir une focale sur les personnes et leurs difficultés à s'insérer dans une norme établie, **l'inclusion invite à la prise en compte d'aménagements multiples toujours réactualisés, pour l'ensemble des personnes concernées sans préconceptions de normes**¹⁹⁴, y compris pour les chercheurs impliqués dans le projet VSI. Par isomorphisme, il est entendu que tout projet inclusif repose sur l'application d'une modalité de travail inclusive, au sein du groupe des chercheurs : 1) un partage des connaissances reliés à cette approche ; 2) l'identification des besoins différenciés de tous quant à l'application de ces orientations, 3) l'identification des facilitateurs pour chacun dans sa relation aux personnes sur le terrain et dans le groupe ; 4) le partage d'une compréhension des enjeux sociétaux engendrés par l'initiation d'un changement dans les écoles et leurs répercussions dans la société, vis à vis des programmes universitaires, des politiques éducatives, etc.

Figure 13 : Identification d'éléments en matière d'inclusion en lien avec le contexte réunionnais (exemple de deux des schémas élaborés lors des ateliers).



déclinaisons : on parle d'éducation, d'école, et de lieux professionnels inclusifs ; on souhaite des pratiques culturelles, artistiques, sportives ou touristiques inclusives ; on désire des politiques, des législations, des structures et des dispositifs inclusifs ; on aspire à un environnement inclusif ; on espère un développement inclusif et, plus globalement, une culture inclusive » (Gardou, 2014, p. 12).

¹⁹⁴ Dans la synthèse du séminaire rédigée par deux étudiants-chercheurs (Pedro et Salvan, 26-10-17), il est fait état d'une focalisation des acteurs sur les aspects « macro » s'agissant de l'inclusion. Afin de changer d'angle, l'animatrice des ateliers (Odiër-Guedj, Cerfa/UQAM) a orienté les participants vers la description de situations vécues ou observées, situations d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion, ce qui a permis ainsi d'augmenter le nombre d'éléments dans les schémas construits par les groupes et de s'attarder sur la dimension « micro », indispensable à prendre en compte lorsqu'on parle d'inclusion.

Au regard de la jeunesse du sub-système éducatif réunionnais ayant pris son essor à compter des lois de décentralisation, qui ont entraîné la création d'une académie de plein exercice en 1984 (cf. Schéma groupe 1 : « poids de l'histoire »), on comprend que la prise en compte des « élèves à besoins éducatifs particuliers » se distingue de ce qui peut advenir sur le territoire métropolitain tant sociologiquement que culturellement. Aussi, la dynamique du projet VSI exige non seulement d'aborder le problème de manière systémique mais nécessite également d'intégrer la question de la contextualisation (cf. Schémas des deux groupes). Ces considérations sont en quelque sorte la marque de fabrique du laboratoire *Icare*, construit autour de la problématique transversale des interventions éducatives en contextes pluriels. Lors du bilan des travaux inter-cercles, il est retenu que **l'inclusion implique différents acteurs et qu'il y a une imbrication complexe des différentes sphères (macro, méso, micro) du schéma de modélisation du handicap (Fougeyrollas, 2010).**

En fin de séminaire, les participants des ateliers ont insisté sur deux idées centrales : l'essentiel se situe dans une véritable collaboration entre les différents acteurs à différentes échelles et surtout qu'il convient de garder en tête qu'un facilitateur peut aussi être un obstacle¹⁹⁵. Le cercle des chercheurs et des étudiants-chercheurs a achevé ses travaux avec l'adoption de trois axes de recherche pour la suite : 1) Pratiques collaboratives¹⁹⁶ ; 2) Approches globales à médiation corporelle¹⁹⁷ ; 3) Pratiques pédagogiques et didactiques (avec étude de cas au lycée). Un volet transversal a aussi été prévu, afin de traiter des pratiques langagières de La Réunion et de Mayotte quand il y a inclusion scolaire. Pour compléter la programmation, les étudiants du master 2 MEEF parcours « Recherche en éducation » (promotion 2017-18) ont été positionnés sur un des axes en lien avec l'unité d'enseignement « Étude de terrain ». Enfin, a été étudiée l'idée d'un colloque international sur la société inclusive, à l'horizon 2018.

Pour conclure et sur la base de l'hypothèse formulée dans le chapitre 4, le dispositif « séminaire de réflexion-discussion » peut d'une certaine manière s'apparenter au « lieu intermédiaire » : *tiers-espace* ? permettant de développer une forme de « culture-recherche » (Prost, 2002) qui favorise les interactions entre chercheurs et praticiens et contribue à éprouver la **notion de curseur entre expertise et partage**. La notion d'expert se construit tout autant dans le cercle 1 des chercheurs qu'au sein des autres cercles (partenaires ou formateurs/enseignants). Dans chacun des cercles, les experts sont des personnes ayant une expertise dans un domaine, et sont reconnus comme tels par la société. La notion de partage se déploie également dans l'espace qualifié d'*inter-cercle* : le fait de construire du commun, de prendre part à une réalité commune et de partager avec d'autres mais d'une autre manière (Autant, 2010) contribue à définir une situation donnée sur le curseur pour chaque acteur et particulièrement – ici – pour le chercheur. A quel moment des travaux, le chercheur-acteur se situe-t-il dans l'expertise ? A quel moment est-il dans le partage d'expériences ? Que partage-t-on ?¹⁹⁸ C'est dans ce contexte et ces perspectives de recherche que le projet VSI est déposé

¹⁹⁵ « Par exemple, si le désir du protagoniste est d'aller à l'école et que la personne qui l'y conduit adopte des comportements éloignés de l'inclusion, il ira certes à l'école mais la qualité de la relation ne sera pas satisfaisante. Il faut donc apporter les solutions aux désirs et aux problèmes en s'interrogeant, au-delà des grilles préétablies. Il y a du mouvement en dehors des grilles et il faut constamment faire des états des lieux et reformuler les objectifs » (extrait du compte-rendu des ateliers du 15 septembre et 18 septembre 2017, cercles 1, 2, 3 et 4).

¹⁹⁶ Avec deux études : le collectif *inter-métiers* (ATSEM, EJE, enseignant, parents) en classe passerelle à La Réunion et le collectif didactique étudiants-chercheurs à Mayotte.

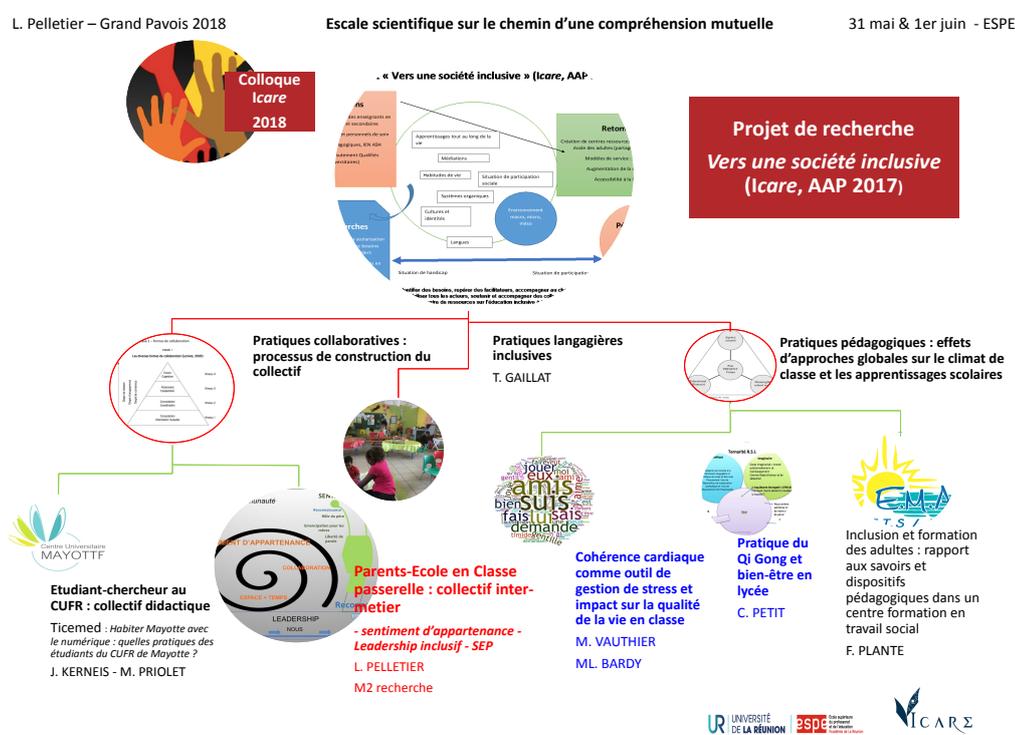
¹⁹⁷ Trois approches différentes sont retenues : pratique du Qi Gong en lycée, pratique du yoga en collège et pratique de la cohérence cardiaque en école élémentaire.

¹⁹⁸ Pour définir les différentes formes de partage les unes par rapport aux autres, je choisirai dans la partie III de procéder comme l'a fait Etienne Autant en 2010, par analogie avec ce qui se pratique en géographie physique et de recourir à certaines notions de « topographie ».

puis validé¹⁹⁹ par la commission Recherche de l'université de La Réunion en 2017. Il comprend deux étapes : une phase d'étude exploratoire et la préparation d'un colloque international VSI.

La première phase du projet consiste en un ensemble d'études exploratoires cherchant d'abord à repérer des pratiques qui soutiennent l'inclusion sur les deux territoires (La Réunion et Mayotte), puis à identifier des besoins réels d'acteurs²⁰⁰. Pour que la question de l'inclusion soit appréhendée de manière plurielle, l'équipe du projet VSI est pluridisciplinaire (sociolinguistique, anthropologie, spécialiste de la parentalité, philosophie et psychologie de l'éducation, didactique professionnelle, didactique du français en contextes, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation). Plusieurs études sont conduites au cours de l'année 2017-18 et font l'objet d'une présentation des premiers résultats (cf. Figure 14) en juin 2018, dans le cadre du *Grand Pavois*²⁰¹ puis d'un rapport scientifique d'étape **Exploration de la diversité des pratiques innovantes des acteurs de l'école à La Réunion et à Mayotte** (Pelletier et al, 2018)²⁰².

Figure 14 : Poster de présentation du projet VSI (Pelletier, *Grand Pavois*, 2018)



¹⁹⁹ En tant que pilote du projet VSI, je candidate en mai 2017 à l'appel à projets thématique « Société inclusive » dans le cadre des dispositifs incitatifs 2017 de l'université de La Réunion.

²⁰⁰ Les conclusions du premier rapport VSI (2018) envisagent une suite avec la mise en œuvre concrète et durable de changements de pratique accompagnée par des chercheurs locaux dans une démarche de recherche-intervention.

²⁰¹ L'enjeu de ces journées d'étude Icare est de « mettre en synergie les dynamiques des acteurs, enseignants-chercheurs, doctorants et praticiens, tout en instillant par la fluidité des échanges, la controverse constructive et la convivialité un authentique « esprit coopératif » d'équipe scientifique » (Grand Pavois, 2015).

²⁰² Le rapport scientifique est divisé en trois parties qui reprennent les axes de recherche identifiés lors du séminaire de réflexion-discussion et il rend compte de 5 recherches principales : Axe 1 : Recherche 1 – le collectif parent-école en classe passerelle dans l'académie de La Réunion (Pelletier) ; Recherche 2- le collectif étudiant-chercheur en formation initiale à Mayotte (Kerneis et Priolet). Axe 2 : Recherche 3 – Cohérence cardiaque et éducation en classes primaires (Vauthier) ; Recherche 4- Pratique du Qi Gong et bien être des élèves en classe de terminale L (Petit) ; Recherche 5- Du témoignage au savoir d'expérience en EFTS : vers l'inclusion des personnes « vulnérables » (Plante) ; Axe 3 : Recherche 6- Pratiques langagières au service de l'inclusion des parents en classe passerelle (Gaillat).

La seconde étape du projet VSI a consisté en la préparation, conception et animation d'un **colloque international sur la thématique de la société inclusive**²⁰³ dont l'enjeu majeur fut d'engager les professionnels et les chercheurs à réfléchir ensemble (AVEC, au sens de Marcel, 2010) à la flexibilité des environnements et des organisations (Rousseau, Point, Desmarais & Vienneau, 2017) en vue de co-construire des projets d'actions à mettre en œuvre post-colloque. Selon le principe itératif du schéma initial du projet (cf. Figure 11), le colloque a poursuivi conjointement deux objectifs (SUR et POUR au sens de Marcel, 2010) : une portée à caractère scientifique (présenter des résultats de recherches sur la diversité des pratiques et des formations qui soutiennent l'inclusion à l'échelle nationale et internationale, dont les cinq études du projet de recherche VSI ; cf. Figure 14) et une visée (trans)formative (transfert des résultats de la recherche qui prend la forme d'*ateliers créatifs* regroupant chercheurs, acteurs de terrain et partenaires dont le but est de concevoir à plusieurs, des actions à mettre en place *a posteriori*, sur les territoires de La Réunion et de Mayotte²⁰⁴).

Les ateliers sont définis ici comme des lieux de construction de **projets d'action-recherche** (*tiers-espace* ? permettant de développer une nouvelle forme de « culture-recherche » au sens d'Antoine Prost (2002) dans sa mise en relation des chercheurs et des praticiens).

²⁰³ La problématique générale du colloque « Vers une société inclusive : diversité de formations et de pratiques innovantes », est la suivante (extrait du document de présentation des ateliers créatifs à destination des chercheurs, des professionnels et des partenaires, version du 9-10-18) : « le monde est plus que jamais confronté à des défis majeurs qui, conjugués à des inégalités de plus en plus fortes entre les pays et au sein des pays, risquent de freiner le développement global de l'être humain. Depuis la déclaration de Salamanque en 1994 puis en France, avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, le défi majeur est celui d'une éducation pour tous qui permette à chacun une pleine participation sociale et des apprentissages tout au long de la vie. Dans cette optique, il est question d'autonomiser les apprenants (jeunes et adultes), de prôner la diversité et de lutter contre la discrimination. Comme de nombreux spécialistes en témoignent, les projets d'inclusion restent des exceptions, alors qu'une majorité d'établissements ou d'institutions continue d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives en référence au terme « intégration ». Ce paradigme inclusif, fondé sur la légitimité de la diversité en éducation, invite à penser autrement l'école, voire la société, pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Dans cette perspective, la démarche inclusive s'intéresse à tous les acteurs dans et hors l'école (enfants, parents, éducateurs, associations). Le colloque a donc pour ambition de promouvoir une société inclusive en suscitant la réflexion sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de formations *inter-métiers* et en contextes mais aussi de contribuer à une meilleure visibilité des partenaires susceptibles de promouvoir une société plus inclusive à La Réunion et à Mayotte en développant des collectifs de travail pour une éducation inclusive ».

Dans l'argumentaire du colloque VSI (document en date du 20-12-2017), il est précisé que les axes vont questionner les variations et stabilités des formations et des pratiques inclusives, selon trois angles : Axe 1. Pratiques collaboratives : quels défis pour un collectif qui soutient l'inclusion ? Axe 2. Pratiques pédagogiques : quelles conditions pour mieux apprendre ? Axe 3. Pratiques langagières au service de l'inclusion : quels dispositifs de formation pour les acteurs de l'École ? Chacune des contributions ainsi que les sessions d'ateliers doivent permettre d'enrichir le débat sur le construit d'inclusion, d'en trouver des dénominateurs communs et des lignes de fracture. Les chercheurs issus de champs disciplinaires différents, associés aux collectifs *inter-métiers* impliqués dans des projets qui soutiennent les pratiques inclusives, peuvent se joindre aux ateliers créatifs prévus en après-midis pour (se) nourrir de ces éclairages et accompagner la conception de projets d'action sur le territoire réunionnais et à Mayotte.

²⁰⁴ Les animateurs-moderateurs ont eu toute latitude pour organiser leur atelier et le contextualiser en fonction des acteurs présents tout au long des trois sessions. Néanmoins, les organisateurs du colloque ont proposé quelques éléments de cadrage dont la nécessité de partir de l'*expérientiel* (session 1) et de présenter les perspectives d'actions sur le terrain, au moment de la restitution (post-session 3). Les éléments qui figurent dans le document de cadrage sont les suivants (version du 9-10-18) :

Session 1 : partage d'expériences - présentations des contextes - repérage d'invariants, d'obstacles et de leviers.

Session 2 : se nourrir des expériences de terrain et des communications du matin - aller plus loin - concevoir une ou des actions - place de la recherche dans le dispositif innovant conçu.

Session 3 : présenter de façon originale les travaux de l'atelier et les actions à venir - affiche, poster, jeu de rôle, diaporama, carte mentale, etc.

Pour éviter toute confusion, il est essentiel de préciser les rôles et les positions de chacun des acteurs présents dans les ateliers.

Les chercheurs ont une double casquette, celle d'expert scientifique de la thématique abordée dans l'atelier et d'animateur-moderateur de cet atelier en co-intervention avec un acteur ayant une spécificité/responsabilité au sein du territoire²⁰⁵. Dans chaque atelier, est prévu un chercheur « grand témoin » qui observe, prend des notes et propose en fin de colloque, sa synthèse de l'atelier. Ce chercheur a communiqué en matinée pour nourrir l'un des trois axes du colloque et a choisi de s'inscrire au sein d'un atelier au titre de grand témoin. Il n'est ni spécialiste de la question traitée dans l'atelier ni spécialiste du contexte local²⁰⁶.

Quant aux praticiens, il peut s'agir, selon les ateliers, de professionnels de l'éducation et de la formation, de parents, de jeunes adultes en situation de handicap, de partenaires institutionnels ou de collectivités, etc. Au-delà de leur expertise professionnelle, ils sont tous experts de leur contexte (enseignement, éducation, familial, territorial, etc.) et en position de co-construire des actions situées autant sur le plan scientifique que dans leur milieu de vie professionnelle, familiale et/ou personnelle²⁰⁷. Les ateliers n'ont aucunement vocation à débattre mais se définissent comme des lieux d'interactions et de montage de projets nourris des apports scientifiques des matinées (conférences et communications). Avant le colloque, les professionnels ont décidé de s'y inscrire en équipe pluricatégorielle (vs inscription individuelle pour un colloque de format classique). Chaque équipe s'est inscrite à un seul et même atelier thématique²⁰⁸.

Dans chaque atelier créatif (pensé comme un « espace d'*inter-métiers* pour rapprocher les mondes », au sens de Thomazet et Mérini, 2015), les équipes sont accompagnés par des

²⁰⁵ Pour illustrer, l'atelier 2 portant sur la relation école-familles sous l'angle des transitions, a été co-animé par Céline Chatenoud (UQAM), spécialiste des questions de participation parentale dans la planification, la mise en place et l'évaluation des services adressés aux enfants présentant une DI ou un TSA, et par l'auteure de cette note de synthèse (*Icare*), spécialiste des relations école-familles sous l'angle du processus de formation au partenariat. Le troisième animateur-moderateur de l'atelier, était le conseiller technique maternelle auprès du recteur de l'académie de La Réunion, autorisant ainsi le développement de projets créatifs, sous l'approbation d'un représentant de l'institution.

²⁰⁶ Dans l'atelier 2 par exemple, le grand témoin était une chercheuse métropolitaine (UT2J, EFTS), Florence Savournin, spécialiste des pratiques inclusives enseignantes en didactique clinique.

²⁰⁷ L'atelier 2 a réuni 24 personnes réparties en 4 équipes. Parmi les participants, on comptait 6 parents (dont 2 ont participé aux trois journées du colloque et 3 sont venus les deux premiers jours), 5 professeurs des écoles, une ATSEM, une directrice d'école maternelle, la coordonnatrice du service petite enfance d'une commune, le coordonnateur de réseau REP+, une chargée de mission auprès du CT maternelle, une professeure des écoles-formatrice en ESPE, une inspectrice de l'éducation nationale, 3 éducateurs jeune enfant (EJE), une stagiaire EJE, 2 assistantes de service social (ASV, CAF).

²⁰⁸ Cinq thématiques étaient proposées à La Réunion (22-24 octobre 2018) : Thématique 1 : La relation à autrui avec des jeunes porteurs de TSA ; Thématique 2 : La relation famille-école sous l'angle des transitions, de la crèche à l'université ; Thématique 3 : La validation de compétences pour des adultes en situation de handicap en ESAT : d'approches innovantes ou expérimentales à une égalité des chances réelles ; Thématique 4 : La relation à l'apprendre des étudiants en situation de handicap (la question de l'accessibilité aux savoirs à l'université) ; Thématique 5 : Vers une école inclusive : de nouveaux gestes professionnels (la question de l'accessibilité aux savoirs à l'école primaire). Trois thématiques à Mayotte (29 et 30 octobre 2018) : Thématique 1 : La relation famille-école et la formation des acteurs (travailleurs sociaux, enseignants, parents...); Thématique 2 : Des fonctionnements et des partenariats durables grâce/malgré le *turn over*. Ruptures et continuités dans une réalité mouvante (la question des conditions d'un partenariat durable et la notion d'*inter-métiers*) ; Thématique 3 : Vers une école inclusive : de nouveaux gestes professionnels (la question de l'organisation pédagogique au sein de la classe et de l'école primaire pour permettre à tous les élèves l'accessibilité aux savoirs).

chercheurs-animateurs et durant plusieurs demi-journées²⁰⁹, chacun est amené à appréhender son métier de manière différente, en intensifiant échanges et collaborations, le travail collectif devenant alors un outil au service d'une école inclusive (Thomazet et Mérini, 2014 ; Thomazet, Mérini, et Gaime, 2014). Dans les ateliers, la focale n'est pas mise sur les solutions à trouver pour que la personne dite différente (du fait de sa langue, sa culture, sa problématique physiologique ou cognitive, etc.) s'insère à la norme pré-établie. En revanche, les ateliers ont pour ambition d'éprouver ce qu'une vision inclusive peut encourager : prôner des ajustements multiples, différenciés et sans cesse à renouveler par chaque membre de la communauté élargie, dans le but d'améliorer la participation sociale de tous, en agissant sur les conditions de l'environnement. Ce sont les *expériences inclusives* déjà portées et évaluées par les équipes qui sont au point de départ de la réflexion menée en atelier. Pour chaque expérience, des obstacles ont déjà été identifiés et des leviers mis au jour. Le partage d'expériences dans cet espace d'*inter-métiers*, permet de remobiliser les équipes, de poursuivre la réflexion en groupe afin de faire évoluer une expérience déjà-là pour certains, ou de concevoir un projet inclusif dans un contexte précis pour d'autres.

Les animateurs-modérateurs sont chargés de rappeler la philosophie et le cadre des ateliers créatifs, de faire circuler la parole et d'aider à la conception des projets. Ils ont pour mission de mobiliser si besoin, les différentes notions abordées dès la table ronde inaugurale²¹⁰, en conférences ou lors des communications mais également, de partager des *expériences inclusives* qu'ils ont pu accompagner à La Réunion, à Mayotte ou sur d'autres territoires (nationaux ou internationaux). Enfin, ils sont chargés d'assurer une synthèse quotidienne des travaux et de veiller à l'avancement du ou des projets d'actions pour une restitution en grand groupe en fin de colloque²¹¹. Dans cet espace d'*inter-métiers* créé par le travail collaboratif en atelier, nous reprenons l'idée exprimée par Serge Thomazet et Corinne Mérini (2015), sur un autre terrain que celui d'un colloque, qu'il faut un **porteur de frontières (Schuman, 1993) entre les mondes et nous faisons ici l'hypothèse que la triade d'animateurs-modérateurs**

²⁰⁹ Trois sessions d'ateliers (environ 2h30 à 3h par session) sont prévues par thématique. Chaque atelier doit être en mesure de présenter un (ou plusieurs) projet d'actions à conduire par les acteurs et sur le terrain, selon un calendrier prévisionnel et un accompagnement potentiel de la recherche. Cette synthèse des travaux a eu lieu en fin de colloque, le 3ème jour à La Réunion et le 2ème jour à Mayotte.

²¹⁰ Le format inédit d'une table ronde « Vers une société inclusive : de la parole aux actes » en ouverture du colloque (juste après les discours officiels), avait pour ambition de questionner la notion de société inclusive selon un format dynamique, avec une circulation de la parole permettant à chacun de dire ce qu'il avait envie de dire, tout en cherchant à constituer une base commune servant la réflexion des participants au colloque. Il s'agissait donc de donner à entendre des voix complémentaires et de fonder un **socle partagé** en rendant didactiquement clair ce que nous souhaitions dire aux participants des 3 (ou 2) journées de colloque et en permettant à chacun d'entrer dans le débat. La présence à la table ronde de chercheurs du Québec, de France métropolitaine et de La Réunion permettait de contribuer à éclairer le concept de société inclusive en proposant quelques éléments clés (un ou deux par chercheur) et de soulager les professionnels présents de certains malentendus par la compréhension des fondements d'une société plus inclusive et la mise en perspective de nouvelles organisations nécessairement contextualisées. Le rôle de l'animateur-modérateur de la table ronde fut de veiller à créer les conditions d'interactions entre les chercheurs, de parvenir à ce qu'ils soient dans un véritable dialogue avec un format structuré par trois questions (expliciter le titre ou un des éléments du titre du colloque ; développer un élément clé pour une communauté éducative inclusive ; dire le sens que le projet des « ateliers créatifs » a pour chaque participant, dès lors que ces ateliers sont un enjeu majeur pour le colloque). Le modérateur avait également pour mission de veiller à situer ou (re)situer (quand il le juge nécessaire) les échanges au regard de contextes « sensibles » de La Réunion et de Mayotte.

²¹¹ Au final des 3 sessions d'ateliers (environ 2h30 à 3h par session), chaque atelier devait être en mesure de présenter un (ou plusieurs) projet d'actions à conduire sur le terrain des acteurs présents, selon un calendrier prévisionnel et un accompagnement potentiel de la recherche.

pourrait investir cette fonction dès lors qu'elle réunit une connaissance des différents univers, ce qui facilite les négociations ou les traductions propices à la continuité de signification²¹².

Dit autrement, le **chercheur Icare** qui anime l'atelier, possède la connaissance des contextes locaux (au plan sociohistorique, socioculturel, sociolinguistique, etc.) et pose un regard scientifique sur les expériences inclusives menées au sein de ces contextes.

Le **chercheur** installé en territoire métropolitain ou à l'international qui co-anime, a connaissance d'autres contextes, d'autres systèmes éducatifs et a de fait, un autre point de vue sur les expériences inclusives évoquées en atelier.

L'**institutionnel** quant à lui, possède la connaissance des terrains et des actions qui s'y déploient mais il a aussi une capacité particulière à supporter, négocier et faire avec les contextes au regard des contraintes et des enjeux politiques académiques et nationaux.

Enfin, la place particulière du **chercheur-grand témoin** est à souligner : sa synthèse (cf. figure 15), rend compte de ce qui a été vécu par l'ensemble des participants, elle pose le curseur sur le rôle inédit des chercheurs-animateurs auquel s'ajoute naturellement sa propre expertise de chercheur. Dans cet exemple (cf. figure 15, page suivante), est finalement posée la question du statut du savoir et interrogée la polymorphie du verbe « nourrir ».

Figure 15 : Restitution en fin de colloque par le *grand témoin* de l'atelier 2 à La Réunion



Parmi les faits marquants de l'année 2018 et en amont du colloque VSI, il y a le *Printemps de la recherche en éducation* à Paris, organisé par le réseau national des ESPE et la conférence que j'y donne le 28 mars sur la thématique de l'inclusion à la demande de Brigitte Marin, alors vice-présidente du Réseau national des ESPE et co-présidente du comité scientifique de cette 4^{ème} édition du printemps. En ouverture du symposium « Il/elle va en inclusion » : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive, piloté par Marie Toullec-Thery et Thierry Philippot, la conférence plénière a pour titre **Réflexions autour des défis de l'inclusion. Penser autrement l'École**. Après un rappel de plusieurs repères historiques et conceptuels, je développe une argumentation suivant laquelle un certain nombre d'idées, de dilemmes et de figures sont aujourd'hui profondément remis en

²¹² Serge Thomazet et Corinne Mérini font l'hypothèse que les enseignants spécialisés pourraient être des passeurs de frontières parce qu'ils « franchissent les frontières des métiers mais aussi les font franchir à d'autres » (Thomazet et Mérini, 2015, p. 8). Dans ce contexte spécifique, je reprends la notion de passeur telle que le définissent les deux chercheurs : « Les *passeurs* sont aussi ceux qui supportent de faire le deuil, au moins en partie, de leur projet ou de leur modèle idéal pour laisser une place au projet de l'autre sans se sentir désavoués » (Thomazet et Mérini, 2015, p. 9). Nous reviendrons plus amplement sur cette définition, dans la partie III de la note de synthèse.

cause par l'école inclusive. Quelques principes étayés par les résultats de la recherche sont énoncés en vue de favoriser la mise en place de dynamiques pleinement inclusives. Cet événement mérite qu'on s'y arrête dès lors qu'en perspective, j'ouvre sur des pistes pour penser une école *idéellement*²¹³ inclusive, en énumérant cinq catégories de facteurs à prendre en compte (cf. Figure 16)²¹⁴.

Mon propos se termine par quelques chantiers prioritaires en matière de recherche en éducation et de formation des enseignants, parmi lesquels la question du **format de la recherche** propice à la mise en place de dynamiques inclusives et à l'accompagnement du changement en éducation (i.e., *le facteur 5 qui constitue le défi scientifique de cette note de synthèse*), dès lors qu'il crée des espaces dialogiques et réflexifs (Freire, 1974)²¹⁵ que nous pouvons qualifier d'espace *anthropologique*²¹⁶ (Merleau-Ponty, 1945), d'espace « *habité* » au sens de Prost (2002)²¹⁷ et de Thomazet et Mérini (2019) : « Cet espace est un territoire commun au sens où l'entend Moine (2014) c'est-à-dire un espace « *habité* » d'une certaine manière et fondé sur une organisation créatrice qui fait expérience commune. Espace et temps sont dans l'action intimement liés, la durée de l'action partagée est le temps du vécu commun » (Thomazet et Mérini, 2019, p. 116). Ce format de démarche collaborative dans un espace « *habité* » et « *situé* », conduit alors à spéculer sur de nouvelles formules de **formation initiale et continue, en inter-métiers**, selon le modèle de Thomazet et Mérini (2019)²¹⁸.

²¹³ Ce néologisme renvoie à la notion d'*idéel* développée par Brigitte Albero et reprise notamment par Liliane Pelletier et Serge Thomazet (2019) dans la présentation du dossier spécial NR-ESI n°85, numéro qui s'inscrit dans le prolongement du colloque VSI : « Cet idéal (Albero, 2010), d'une école ouverte à la diversité et aux différences, opère comme « horizon mobilisateur » (Mazereau, 2015), c'est-à-dire ce vers quoi on peut aller, ce pour quoi les acteurs peuvent se mobiliser. Plus généralement l'idéal touche à la vision de la société dans laquelle cette autre école prend place et entre en concurrence avec d'autres visions de l'école et de la société, d'où un glissement nécessaire de l'école vers une société durable, situé à rebours du modèle actuel fondé sur l'individu, la sélection, l'exclusion sociale sous de multiples formes. » (Pelletier et Thomazet, 2019, p. 6). Comme le soulignent Serge Thomazet et Corinne Mérini dans un des articles du dossier, « le projet inclusif met l'école en difficulté parce qu'il s'appuie sur des valeurs éthiques fortes et un idéal [...] largement partagé, sans pour autant donner aux professionnels le *mode d'emploi* pour agir en conséquence » (Thomazet et Mérini, 2019, p.104). Selon Brigitte Albero, l'idéal suscite un horizon d'attente, il est à la fois idéal et conceptuel. C'est parce qu'il y a en quelque sorte, une utopie fondatrice, le postulat d'une utopie de l'inclusion (Pelletier, 2020, p. 16) et que cette utopie est mise à l'épreuve sur le terrain par un ensemble de facteurs (contingence des environnements, représentations et systèmes d'intérêts, jeux et contradictions des acteurs), qu'il paraît possible de fournir cet horizon vers lequel tend le projet d'une société inclusive. C'est dans l'interaction de l'idéal avec le vécu des acteurs que le projet peut non seulement être conçu mais surtout peut se maintenir dans la durée : on entend par exemple, le besoin de prévoir des espaces de discussions collectives sur ce que *pourrait être* ou ce que *devrait être* et *ce qui est* effectivement ainsi que la nécessité de débattre sur les stratégies d'action qui orientent l'activité individuelle et collective. Tout au long du projet, des négociations sont inévitables sur les suites à donner (la question du temps est essentielle, proche et lointain) et on note un besoin vital de capacité réflexive (individuelle et collective) pour réguler écarts et tensions.

²¹⁴ La figure 16 reprend les éléments présentés en conférence plénière (mars 2018) qui ont été repris sous cette forme visuelle pour la conférence de clôture du colloque VSI à Mayotte (30 octobre 2018).

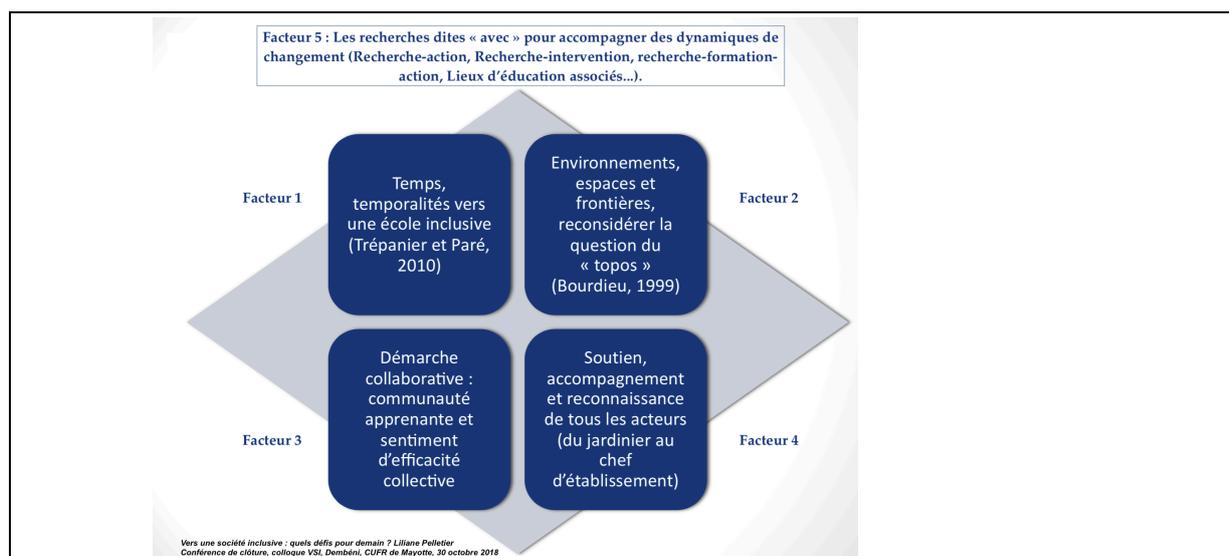
²¹⁵ Selon Freire (1974, p. 72), « Le dialogue est une exigence existentielle » « parce qu'elle est constitutive des êtres humains libres » ajoutent Lenoir et Ornelas Lizardi (2007, p. 12).

²¹⁶ Le lecteur retrouvera des éléments de définition de l'espace « anthropologique » dans le chapitre 4 de la partie I ainsi qu'à la note 115 de ce même chapitre.

²¹⁷ cf. Chapitre 4 de la partie I.

²¹⁸ J'y reviendrai dans la troisième partie de cette note de synthèse.

Figure 16 : Cinq catégories de facteurs pour une école inclusive



Pour revenir sur mes pas et finir de retracer les étapes du projet VSI qui ont permis au projet d'interfaces « école et société(s) inclusives » (ESI) de figurer au sein du projet quinquennal du laboratoire Icare 2020-24, je signalerai la phase 3, comme une étape de consolidation du socle partagé qui avait été initié en 2017²¹⁹.

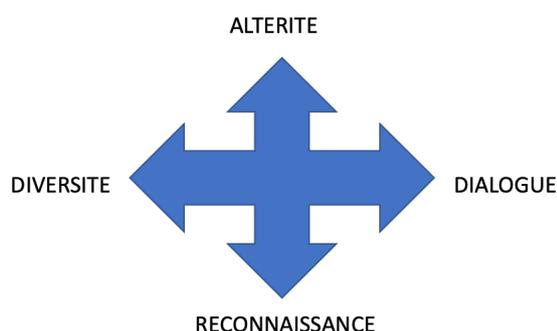
Le séjour de Nathalie Trépanier, professeur titulaire à l'université de Montréal et membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) s'effectue en fin d'année 2018 dans le cadre d'une mobilité expert financée par l'université de La Réunion. Cette nouvelle étape permet à l'équipe de recherche VSI d'enrichir la réflexion scientifique autour du concept d'inclusion. Un séminaire de recherche est conduit par la chercheuse québécoise sur l'analyse de **situations de handicap pédagogiques**, augmentant ainsi le socle de réflexion partagée sur trois thématiques principales : outils d'analyse des situations handicapantes, typologie de modèles de service destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers, en vue de soutenir le travail des enseignants en classes dites ordinaires et typologie de la participation parentale à l'école inclusive.

Fin 2018, commence une nouvelle étape qui s'inscrit dans la durée : il s'agit du suivi des actions initiées pendant le colloque (dénommées projet post-colloque VSI) et de la question de **concevoir AVEC les acteurs, une forme ajustée d'accompagnement, dans une démarche de recherche-intervention** procédant par processus itératifs d'« action-recherche-action-(trans)formation » et autorisant la mise en acte de la *quadruple socialisation* par la co-construction d'un commun constamment enrichi (Alaoui, 2014 ; cf. Figure 17 en page suivante)²²⁰.

²¹⁹ Avec la venue de Delphine Odier-Guedj (Cerfa/UQAM).

²²⁰ Driss Alaoui définit la quadruple socialisation comme « une conjugaison de la diversité, de l'altérité, du dialogue interculturel et de la reconnaissance » (2014, p. 243) en précisant que « toute disjonction entre le Même et l'autre, le Nous et le Eux, le singulier et l'universel conduit inévitablement à des dérives qui oblitérent la compréhension de ce qui se trame lors des contacts interindividuels » (p. 244).

Figure 17 : La quadruple socialisation (Alaoui)



Fin 2019, dès lors que ces actions sont à l'étude depuis un an et qu'elles se déploient de manière singulière sur chacun des territoires investigués, j'organise trois **journées d'étude** avec la participation de Serge Thomazet et de Corinne Mérini : la première a lieu à Mayotte en mai 2019 et les deux autres se déroulent à La Réunion en novembre 2019²²¹.

Parmi les points saillants de cette année 2019, il est essentiel de noter ici mon entrée au *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* (LISIS/HEP Vaud), en tant que chercheur associé au sein de deux équipes thématiques : Équipe 2 portant sur les dispositifs de développement professionnel et inclusion scolaire sous la responsabilité conjointe d'Isabelle Noël (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse) et de Marie-Pierre Fortier (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada) ; Équipe 7 questionnant les rôles et pratiques collaboratives en soutien à l'inclusion scolaire dans les milieux de pratique et de formation sous la responsabilité de Marco Allenbach (HEP du canton de Vaud, Suisse). En outre, j'entreprends avec Frédérique Rebetez et Serge Ramel (tous deux chercheurs réguliers au LISIS/HEP Vaud), le projet de recherche sur le *Développement des établissements à visée inclusive* (DESVI) en lien avec la conception d'un dispositif de formation continue, à destination des personnels de direction en webinaire et à l'international (projet intitulé *Formation au Leadership Inclusif*).

C'est ainsi que le projet d'interfaces ESI, à l'articulation des thèmes 1 (plurilinguisme et interculturalité) et 2 (enseignement/apprentissage, savoirs et médiations en contextes) du laboratoire *Icare*, s'est progressivement développé sur la thématique de l'éducation inclusive avec un questionnement sur la reconnaissance des acteurs d'une communauté éducative large, dont les parents font naturellement partie (Pelletier et Lenoir, 2020)²²². C'est dans ce cadre précis que je développe un **format de démarche de recherche-intervention inspiré de Marcel (2010)** qui esquisse l'idée d'une relation partenariale, potentiellement source de trois types de processus : 1) co-construction d'une vision partagée entre tous les acteurs de l'inclusion scolaire (AVEC) ; 2) co-élaboration d'objets de savoirs (SUR et POUR) ; 3) co-développement professionnel (PAR)²²³.

À ce stade de la réflexion, il semble pertinent de revenir sur les points de jonction entre démarche ethnographique (cf. chapitre 4) et recherche interventionniste (cf. ce chapitre) que nous avons documentés Jean-François Marcel, dans *l'Odyssée épistémologique en sciences de*

²²¹ Les enjeux et le déroulement de ces journées d'études, initiatrices du projet sur les *Ruptures et continuités des dynamiques inclusives* (RCEI, 2020-24), seront développés dans la partie III de la note de synthèse.

²²² Ce projet d'interface figure aujourd'hui au sein du projet quinquennal du laboratoire *Icare* 2020-24 et il sera présenté plus amplement dans la troisième partie de cette note.

²²³ Cette démarche RI sera développée dans la partie III de la note de synthèse.

l'éducation, chapitre d'un ouvrage collectif du laboratoire *Icare*, sous la direction de Nathalie Wallian (2018). Dans certains de mes travaux, je privilégie la démarche ethnographique, outil du **chercheur-explorateur**, car elle

« évite une isolation par catégorisation qui fige et transforme le provisoire en trait définitif, alors susceptible de favoriser la stigmatisation. Cette posture interactionniste (« Ecole de Chicago » puis Woods, Lapassade) et compréhensive (Weber, Goffman), requiert une « bonne distance épistémique » (Le Grand, 1998) car l'activité ethnographique n'est jamais solitaire ; coopérative, elle facilite la compréhension des situations « avec », « par » et « pour » les **acteurs** mais elle risque alors d'entraîner des conséquences sur leurs manières de vivre et/ou leurs pratiques professionnelles (dimension émancipatrice) » (Pelletier, 2018, p. 375).

Avec le projet d'interfaces ESI, je m'inscris plutôt dans une démarche de recherche-intervention, outil du **chercheur-acteur**, qui poursuit

deux visées, interdépendantes et non hiérarchisées, une visée académique (**le « sur »**) et une visée praxéologique (**le « pour »**) en respectant à la fois les exigences spécifiques scientifiques, [...] et en répondant à des demandes sociales par la co-production de recommandations, de dispositifs, de ressources pour aider à penser et à agir autrement, à résoudre des problèmes, dans le respect des personnes et de leurs contextes de travail ou de vie. Ces deux visées s'opérationnalisent dans deux principes sur lesquels reposent la mise en œuvre : une dimension participative (**le « avec »** qui offre à chacun la possibilité de prendre part à l'ensemble du travail) et une dimension émancipatrice qui en découle (**le « par »**) au travers des « déplacements » qu'autorise ce collectif de RI à chacun de ses membres (Marcel, 2017) » (Marcel, 2018, p. 374).

Dans les deux cas, je soutiens l'idée que

« les modalités ethnographiques ou collaboratives permettent d'une part d'approcher la connaissance de l'action par les acteurs. Elles n'excluent pas, dans d'autres phases, notamment au travers d'observations, de préserver l'extériorité nécessaire à l'investigation des influences des contextes et c'est précisément dans l'articulation de ces deux lectures que résident les enjeux principaux de nos recherches. Par ailleurs, cette posture accorde une place particulière aux acteurs de terrain qui se trouvent invités, voire enrôlés, dans l'élaboration des connaissances relatives à leurs pratiques » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 375)^[LPVI].

Il est finalement question ici de la place du chercheur dans la société et de cette conception « interventionniste » de la démarche scientifique, qui ne semble possible qu'à condition de respecter des règles épistémologiques et d'exercer des points de vigilance (Pelletier, 2019b)^[LPVIII]. Comme le définissent André Robert et Jean-François Marcel (2019), il s'agit bien de **sciences de l'éducation de « recherches contextualisées » (Prost, 2002)**. Concevoir ainsi la recherche, c'est accepter l'idée d'un espace d'intervention aux carrefours de deux mondes, celui de la connaissance et celui de l'action, dont les frontières peuvent se rendre perméables, permettant ainsi aux *passseurs* d'accompagner le changement et de faciliter les dynamiques inclusives. La continuité des rapports entre la science et la société autorise de fait la possibilité de transformer, mais pour autant, la recherche en sciences de l'éducation ne peut faire l'impasse sur la délimitation d'une problématique.

« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et, quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui est la marque du véritable scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » (Bachelard, 1972, 8^e éd.).

Dès lors que l'approche écologique retenue, prend en compte un milieu éducatif élargie au-delà des murs de l'école (cf. Chapitre 2) et qu'elle autorise le **chercheur-voyageur** (Pelletier et Marcel, 2018, p. 391)^[LPVI] à prendre place au cœur de la situation qu'il étudie (cf. Chapitre 4), il incombe au chercheur en sciences de l'éducation d'interroger en permanence ce modèle hybride de recherche et ne jamais oublier que son positionnement est une question inépuisable (Pelletier, Ramel et Rebetez, 2019) :

« Dépasser cette position surplombante du chercheur académique, disposé à rendre compte de phénomènes éducatifs, source de préoccupations d'une communauté scientifique et une posture contextualisée d'un chercheur interventionniste qui investit le domaine de l'éducation avec une pluralité d'acteurs et adopte une perspective située. Pour transcender ces deux conceptions de la société, la vigilance paraît de rigueur et une approche « transversaliste » est sans doute souhaitable pour rompre avec les débats stériles entre recherche et militance et envisager ces deux termes en continuité, en référence à l'idée force de Dewey selon laquelle nous sommes voués à une recherche continue, à une problématisation continuée devant le caractère problématique du monde contemporain, voire à l'émergence d'une science citoyenne. Autrement dit, s'il est bien question de repositionnement épistémologique entre science et société, la tierce voie invite également à la plus grande vigilance. » (Pelletier, 2019b, p. 71)^[LPVIII].

Dans la mesure où toute connaissance commence par l'expérience, que toute nouvelle expérience est aussi le point de départ d'une nouvelle connaissance et que tout élargissement de l'expérience est le début d'un accroissement de la connaissance, le chercheur-voyageur peut s'autoriser à faire escale pour tenter de concevoir un **modèle dynamique d'intelligibilité des interactions au service du « faire équipe » au sens de Ravon (2012)²²⁴** et avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel en situation d'*inter-métiers*.

²²⁴ « Faire équipe » consisterait avant tout à (re)faire parler ensemble le métier de chacun.

Épilogue

« *Caminante no hay camino, se hace camino al andar* ²²⁵ »

Antonio Machado (1912).
Caminante.

Baisser de rideau (provisoire).

Au terme de cette première partie de la note de synthèse, l'épilogue est utile pour résumer comment s'est opérée la mue épistémologique d'une thésarde déambulant en 1998 dans les allées Antonio Machado (Toulouse Le Mirail), attachée au concept de « didactique expérimentale » considéré comme une certaine forme de « science toute faite » (Latour, 1995). Aujourd'hui, je suis devenue chercheuse-voyageuse, naviguant entre deux écueils : renoncer à l'expérimentation ou risquer de distordre l'objet d'étude (cf. Chapitre 1), avec une « science en train de se faire » (Latour, 1995), dynamique et changeante, dès lors qu'elle considère que les recherches sont contextualisées (Prost, 2002), considérant le contexte, non pas comme simple contenant au sein duquel des sujets interagissent, mais davantage comme principe actif.

Tout au long du cheminement scientifique, mon *paysage épistémologique* (au sens de Dayer, 2010), a subi de profondes mutations (vers une double approche holistique et ethnographique ; cf. Chapitres 3 et 4). Le voyage en Outre-mer (cf. Chapitre 2) est venu s'arrimer aux bases scientifiques fondées initialement en Occitanie, renforçant ma posture de recherche, sous l'égide du premier commandement de la charte du chercheur-voyageur (Pelletier et Marcel, 2018, p. 391) ^[LPVI] : « Le pavillon du chercheur en Sciences de l'éducation, tu arboreras ». Ainsi mes travaux s'inscrivent-ils sous l'appellation générique assez neuve des « **Sciences de l'éducation et de la formation** ».

En prenant la contextualisation pour cap (Pelletier et Marcel, 2018) ^[LPVI], j'ai opté pour la pluri-dimensionnalité, relativement typique des recherches en 70^{ème} section, dès lors qu'elle autorise des emprunts à d'autres disciplines (psycholinguistique, sociolinguistique, philosophie et sociologie interactionnelle) et des grilles de lecture croisées avec la mobilisation de concepts saillants (cf. Chapitre 3 : langue-culture, identité pour soi/pour autrui, compétence plurilingue et pluriculturelle, insécurité/illégitimité linguistique et acteur social plurilingue et cf. Chapitre 4 : diversité, identité, altérité, semblable-différent, quadruple socialisation).

Pour compléter, je retiens une approche socio-anthropologique inscrite dans le champ des Sciences de l'éducation (cf. Chapitre 5) pour **étudier les dynamiques interactionnelles au service d'une école et d'une société plus inclusives, selon un format de recherche-intervention**. Dans cette perspective, le chercheur doit se montrer d'une vigilance intransigeante pour que ces valeurs n'instrumentalisent en rien sa démarche de recherche (Principe n°2 de la charte, Pelletier et Marcel, 2018) ²²⁶ et se soumettre, par des réflexions éthiques, à l'arbitrage de situations parfois douloureuses, à propos desquelles les règles déontologiques s'avèrent muettes (Principe n°7). Cette posture n'est envisageable qu'à la

²²⁵ « Voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant ».

²²⁶ Principe n°2. « À aucune de tes valeurs tu ne renonceras : tu ne laisseras pas croire que le chercheur peut les abandonner (comme on change de tenue dans un vestiaire) mais tu te montreras d'une vigilance intransigeante pour que ces valeurs n'instrumentalisent en rien ta démarche de recherche » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 391) ^[LPVI].

condition d'analyser sans relâche sa propre implication au sein du processus de recherche et de faire du doute, un moteur inaliénable (principale qualité du chercheur).

Comme tout itinéraire, le mien est fait d'engagement, d'adhésion ou d'inspiration, il est aussi nourri par des choix et des doutes. En outre, grâce à ma sérendipité, ce sont aussi certains chemins de traverse qui ont guidé le chercheur vers de nouvelles pistes pour une école *idéellement* inclusive (Principes n°8 et 9²²⁷). Structurer l'activité de chercheur selon une démarche « interventionniste » (cf. Chapitre 5) et non plus comme un « expérimentateur » visant à contrôler les conditions d'une expérimentation didactique (cf. Chapitre 1), oblige à **repenser le rôle et redéfinir la place de chacun des acteurs interagissant au cœur de l'intervention éducative pensée comme processus.**

Mes travaux actuels se situent à l'intersection des deux thèmes du laboratoire et figurent dans la catégorie des **recherches pragmatiques** de l'unité, dès lors que je suis impliquée dans des recherches collaboratives et/ou « recherches-interventions » à visée sociale/scolaire. Méthodologiquement, la démarche de recherche-intervention inspirée de Marcel (2010), dans laquelle le chercheur est aussi partie prenante du processus d'action (Hatchuel, 2000), est envisagée comme mode d'interrogation des pratiques (Mérini et Ponté, 2008) ou encore mode d'intervention et d'accompagnement du changement en situation d'intermétier (cf. Partie III). Concevoir ainsi la recherche, c'est accepter l'idée d'un espace d'intervention aux carrefours de deux mondes, celui de la connaissance et celui de l'action, dont les frontières peuvent se rendre perméables, permettant ainsi aux *passeurs* d'accompagner le changement et de faciliter les dynamiques inclusives (cf. Chapitre 5). C'est sans cesse questionner la place du chercheur dans ce type de démarche scientifique²²⁸.

Le dernier principe de la charte du chercheur-voyageur²²⁹ résonne/raisonne par son action de « replier » et constitue la clôture de ce premier temps d'introspection. Dans cette première partie de la note de synthèse, l'intention fut celle d'une activité de dépliage et d'explicitation, facilitant la saisie du sens que je confère à mon « ici et maintenant ». Forme particulière de compréhension d'un parcours, elle favorise une théorisation de mes connaissances en savoirs, intégrant passé et présent et, par conséquent, les inscrivant dans une perspective d'avenir. Inutile sans doute de préciser que le fait de « replier » a des conséquences évidentes sur le statut épistémologique des savoirs produits mais rappeler que le processus de déconstruction des savoirs se fait en les remettant dans leur contexte et en se plongeant dans les conditions de « ce refroidissement progressif qui les transforme en essences de la nature ou de la société » (Callon et Latour, 1991, p. 185).

En bref, **la recherche est pour moi, travail collectif, guidée par l'idée d'Émile Durkheim, de s'appuyer sur les sciences pour réformer la société** (*idée qui n'est pas neuve et qui trouve son origine dans les travaux qui retiennent la nécessité d'enquêter, d'explorer, et non de se limiter à spéculer*). Selon la posture qu'il privilégie (explorateur, acteur, intervenant, expert, voyageur, etc.), le chercheur devra en permanence veiller à interroger la question du

²²⁷ Principe n°9. « La perspective d'un retour à Ithaque te guidera et constituera ton idéal ou mieux ton utopie » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 392) ^[LPVI].

²²⁸ Quel est le rôle du chercheur en éducation dans le développement d'une société inclusive ? Quel positionnement peut-il, doit-il adopter pour contribuer au changement de paradigme ? Quels sont les éléments que le chercheur doit, peut prendre en compte pour susciter le questionnement des acteurs/des décideurs ? Quel rôle peut-il, doit-il jouer ? sont des questions que nous nous sommes posés, Frédérique Rebetz, Serge Ramel et moi, lors du Grand Pavois 2019 à Mayotte.

²²⁹ Principe n°10. A ton émancipation tu travailleras (par tes déplacements et tes nouveaux départs ou grâce aux collectifs transitoires) et la réconciliation y contribuera (réconciliation entre ton passé et ton futur, obtenu en « repliant » le récit de ton voyage, à ton retour à Ithaque).

sens au travail collectif et à la construction de communauté éducative élargie. Avec cette *tierce voie* tracée à grands traits et potentiellement source de critiques, « la modification du rapport entre science et société, avec l'intervention assumée de la recherche dans les champs sociaux et sociétaux, repositionne le chercheur comme un acteur social à part entière » (Robert et Marcel, 2019, p. 42).

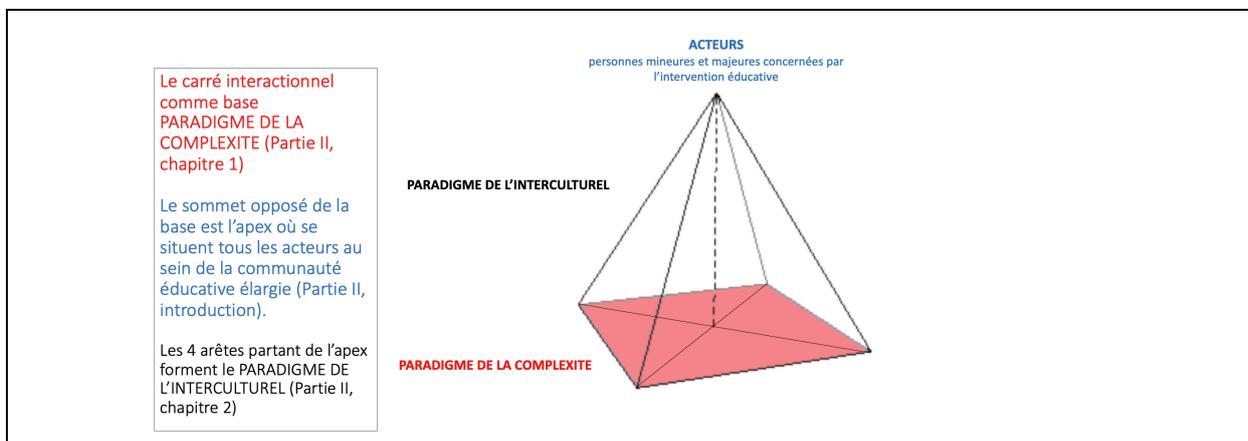
Arrivée à quai, le temps est venu de dresser l'**inventaire des points d'appui** auxquels je parviens à la suite de ce parcours et qui sont issus des différents schémas proposés tout au long de la partie I. Ces éléments vont intervenir dans la composition d'un modèle dynamique d'intelligibilité des interactions au service d'un « faire équipe » qui consisterait avant tout à **(re)faire parler ensemble le métier de chacun** pour une école *idéellement* inclusive, avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel en situation d'*intermétiers* (cf. Figure 18).

Figure 18 : Inventaire des points d'appui pour composer la pyramide interactionnelle



Pour finir, la modélisation prend la forme d'une pyramide carrée avec 4 faces latérales triangulaires équilatérales (chacune des faces correspondra à un chapitre). Il s'agit donc d'un solide de Johnson (cf. figure 19), que nous développerons tout au long de la partie II.

Figure 19 : Présentation de la pyramide interactionnelle



PARTIE II

Cadres théoriques, problématiques et objets transversaux

Introduction

« Pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se mûrir, se mûrir à se créer indéfiniment soi-même. »

Henri Bergson, *L'Évolution créatrice*, 1941.

Pour ouvrir cette seconde partie de la note de synthèse, en complément de l'épigraphe je reprendrai deux extraits de *La pensée et le mouvant* (1934/1969) d'Henri Bergson qui posent des arguments entre la métaphysique « classique » (qui pourrait relever de l'abus de l'abstraction théorique) et une autre métaphysique « intuitive » (qui pourrait prendre certains traits actuels d'une approche contextualisée, située) :

« [...] la métaphysique fut conduite à chercher la réalité des choses au-dessus du temps, par-delà ce qui se meut et ce qui change, en dehors, par conséquent, de ce que nos sens et notre conscience perçoivent. Dès lors elle ne pouvait plus être qu'un arrangement plus ou moins artificiel de **concepts**, une **construction hypothétique**. Elle prétendait dépasser l'expérience ; elle ne faisait en réalité que substituer à l'expérience mouvante et pleine, susceptible d'un approfondissement croissant, grosse par-là de révélations, un extrait fixé, desséché, vidé, **un système d'idées générales abstraites**, tirées de cette même expérience ou plutôt de ses couches les plus superficielles. » (1969, p. 10)

« Combien plus instructive serait une métaphysique vraiment intuitive, qui suivrait les **ondulations du réel** ! Elle n'embrasserait plus d'un seul coup la totalité des choses ; mais de chacune elle donnerait une explication qui s'y adapterait exactement, exclusivement. Elle ne commencerait pas par définir ou décrire l'unité systématique du monde : qui sait si le monde est effectivement un ? L'expérience seule pourra le dire, et **l'unité, si elle existe, apparaîtra au terme de la recherche comme un** résultat ; impossible de la poser au départ comme un principe. Ce sera d'ailleurs une unité riche et pleine, l'unité d'une continuité, l'unité de notre réalité, et non pas cette unité abstraite et vide, issue d'une généralisation suprême, qui serait aussi bien celle de n'importe quel monde possible. » (1969, p. 19).

À cette étape, la réflexion bergsonienne m'apparaît limpide, dès lors que cette partie est conçue comme une *construction hypothétique*, posant le socle d'une modélisation finale sous forme pyramidale (cf. Partie III, chapitre 2). L'unité apparaîtra au terme de cette note, comme un *résultat* à partir de la présentation de certaines *ondulations du réel* (cf. Partie III) et conduira vers de nouvelles perspectives.

La Partie II détaille ainsi la **voûte conceptuelle de la schématisation soumise au débat**, dans la troisième partie. Cette seconde partie comporte 8 chapitres qui, tour à tour, documentent paradigmes, concepts, approches et méthodes, formant le socle de la modélisation pyramidale. De mon point de vue, en tant qu'étape(s), le fait de séparer les notions pour les présenter de façon « isolée », renvoie à une tâche essentielle du chercheur, utile pour donner accès à la place et au rôle de chaque concept dans le modèle. Ce choix contribue ainsi à ne pas se laisser noyer par sa complexité. Cette démarche méthodique et progressive ne s'oppose pas pour autant à une vision systémique qui permet d'embrasser l'ensemble complexe que je cherche à explorer dans cette note. Chaque chapitre a donc pour but de nourrir la réflexion en éclairant insensiblement chaque face de la pyramide.

L'objectif est ici de mettre en évidence l'approche socio-anthropologique plurielle (chapitre 1) et réflexive (chapitre 2) dans laquelle je me situe, tout en soulignant l'importance de **questionner le mythe inclusif** en le confrontant aux obstacles du réel face aux prescriptions formulées par les politiques nationales qui prônent une école « 100% inclusive ». Pour étayer le débat, plusieurs développements sont proposés pour une meilleure compréhension des pratiques scolaires inclusives : la place de l'intervention éducative (chapitre 3), celle de la contextualisation (chapitre 4) et le rôle que jouent le rapport aux langues et les pratiques langagières dans la réflexion (chapitre 5). L'approche sociocritique de l'inclusion (chapitre 6), tente alors d'interroger ce mythe et de préciser les contours d'une éducation inclusive dans ce qui a été qualifié *supra*, d'« idéal », au sens de Brigitte Albero, **avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel des acteurs aux pratiques pluri-adressées**. Pour compléter l'environnement conceptuel, deux concepts sont présentés comme potentiellement aidants à la compréhension de l'école et de la société inclusives : l'*inter-métiers* et l'*objet-frontière* (chapitre 7). Dans ce contexte spécifique d'une recherche dite *interventionniste*, le dernier chapitre de cette partie II, a pour ambition de questionner les manières de mobiliser des **approches méthodologiques plurielles**, de présenter l'intérêt de trianguler les données mais aussi d'interroger l'implication du chercheur dans ce type de recherche (démarche somme toute assez naturelle en sciences humaines et sociales mais qui devient indispensable avec une telle approche).

En synthèse, l'architecture de cette partie se déclinera de la façon suivante :

Introduction	
1	La « pensée complexe » et les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur
2	L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance
3	L'intervention éducative et le format de recherche-intervention
4	La place de la contextualisation
5	La langue, fil rouge et pivot central
6	Le mythe inclusif
7	Les concepts d'inter-métiers et d'objet-frontière
8	Approches méthodologiques plurielles
Conclusion	

Chapitre 1 – La « pensée complexe » et les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

« Nous demandons légitimement à la pensée qu'elle dissipe les brouillards et les obscurités, qu'elle mette de l'ordre et de la clarté dans le réel, qu'elle révèle les lois qui le gouvernent. Le mot de complexité, lui, ne peut qu'exprimer notre embarras, notre confusion, notre incapacité à définir de façon simple, à nommer de façon claire, à ordonner nos idées. Sa définition première ne peut fournir aucune élucidation : est complexe ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener à une loi ni se réduire à une idée simple. La complexité est un mot problème et non un mot solution. »

Edgar Morin (1990).
Introduction à la pensée complexe, [incipit].

Quand on évoque le paradigme de la complexité, le nom de Morin vient immédiatement à l'esprit ainsi que son célèbre ouvrage *Introduction à la pensée complexe*. Ce premier écrit, édité en 1990, regroupe au total six textes différents (articles ou conférences données au cours des années 80) dont l'enjeu majeur est de questionner la manière dont les Sciences essaient de construire des objets de connaissance. Dès les premiers mots du livre (cf. citation épigraphique), Edgar Morin invite le chercheur à s'attacher moins à la définition du terme qu'à sa problématisation, de façon à mieux appréhender le réel. La question posée en ces termes, invite pour débiter, à **convoquer sociologie et anthropologie**.

Pour le sociologue Pierre Bourdieu²³⁰, le monde social s'organise par pôles antagonistes, selon des jeux de contraires et de contrastes. « La logique du symbolique est presque automatiquement dualiste », explique-t-il, observant que « tous les espaces tendent à s'organiser selon des oppositions +/- »²³¹ (Bourdieu dans son cours de *Sociologie générale. 1981-1983*, édité par Champagne et al., 2015). Le réel apparaît donc relationnel et fréquemment oppositionnel. La société selon Bourdieu, est davantage une « lutte de classements » qu'une lutte des classes. Catégoriser, classer, donner un ordre au monde, pour tenter de l'appréhender. En d'autres termes, notre manière de concevoir ainsi le monde permet de délimiter des groupes à l'intérieur, de tracer des frontières et de pouvoir symboliquement nous le représenter. Durant ces deux années d'enseignement au Collège de France (1981-83), Pierre Bourdieu fait apparaître la sociologie comme une « science des pouvoirs symboliques » (cf. Sa leçon inaugurale) et l'anthropologie comme une science à construire par une interrogation rigoureuse de chaque approche disciplinaire par toutes les autres (sociolinguistique, philosophie, ethnologie, sociologie, etc.). Je suis particulièrement sensible à la manière dont ces approches peuvent offrir une lecture « plurielle » (cf. Partie I, chapitre 3) du monde social/scolaire parfaitement compatible avec l'essence des sciences de l'éducation.

On retrouve ce caractère binaire décrit par Bourdieu, mais sous d'autres auspices, chez l'anthropologue Françoise Héritier (1996) :

« Féminin/masculin se traduit très généralement en froid/chaud, gauche/droite et quasi universellement en faible/fort ou inerte/actif. » (Héritier, 1996, p. 204). [...] On a du binaire

²³⁰ Ce que rappelle en 2016, Thibault Le Texier, dans son article « Bourdieu, leçon sur la méthode ».

²³¹ Droite/gauche, intérieur/extérieur, masculin/féminin, public/privé, ordinaire/spécialisé, etc.

partout, mais ce binaire n'est pas symétrique, il est hiérarchisé, et son axe n'a pas de moyen terme positif. Le pôle valorisé socialement est souvent celui qui est dans la conscience morale, réprouvé (Héritier, 1996, p. 207). »

Cette dialectique²³² binaire s'opère ainsi partout et depuis la nuit des temps. À titre individuel et au tout début de mon parcours (cf. Partie I, chapitre 1), j'ai pu traiter d'asymétrie au sein d'une paire d'éléments²³³. Dans un autre domaine et des années après (cf. Partie 1, chapitre 2), j'ai mis à l'épreuve cette même idée, s'agissant du couple école/famille (Pelletier, 2020a)^[LPXI] :

« Dans nos sociétés actuelles, les choses se compliquent lorsque le modèle cherche à prendre en considération la coexistence de différents mondes car dans chacun d'eux, il y a « autant de virtualités émancipatrices que de virtualités asservissantes » (Morin, 1999b, p.1 et 14)²³⁴. Néanmoins, à les considérer, les choses rendent davantage compte de la réalité complexe de ce que l'école fait aux familles et vice-versa. Au centre de toutes ces préoccupations, se situe l'apprenant (tantôt élève, tantôt enfant), à la croisée de deux mondes qui interagissent, s'interpénètrent et se font parfois concurrence. » (Pelletier, 2020a, p. 13-14)^[LPXI].

Néanmoins, la complexité pour Edgar Morin, ne se définit pas en opposition avec la simplification et sa problématique pourrait être énoncée de la façon suivante : comment faire d'un côté pour partitionner le réel, cloisonner des domaines, isoler par catégories et d'un autre côté, penser global, appréhender le réel comme un système. Une réponse de l'auteur consiste à **recourir aux concepts d'incertitude et d'indécidabilité**, étroitement liés à la « pensée complexe ». Ainsi la complexité est-elle question de *relations*, et l'anthropologie bourdieusienne nous rappelle que ce n'est pas une mince affaire car : « Il est plus facile de traiter les faits sociaux comme des choses ou comme des personnes que comme des relations. » (Bourdieu, 1982, p. 36). Pour nous y aider, Edgar Morin caractérise la « pensée complexe » selon quatre principes : l'ordre, le désordre, l'organisation et l'*interaction*. Dans cette vision plus « interactionniste », mon hypothèse est que tous les acteurs contribuent à la co-construction de l'organisation et tous interviennent dans le changement (*de façon plus ou moins directe*). Dans cette perspective, les organisations sont susceptibles d'être transformées, dès lors qu'on assiste à une augmentation cognitive et affective des échanges et qu'en outre, le champ perceptif s'élargit avec la mise en place de projets nouveaux (*par exemple, les expériences inclusives relatées dans la partie III de la note de synthèse, en perspective*).

La sociologie de Pierre Bourdieu ne cherche pas à observer des *interactions* visibles ; elle analyse des *relations* et des *positions* sociales, avec tout ce qu'elles ont de caché, d'inconscient, d'impensé, de non-dit (Le Texier, 2016). La « pensée complexe » telle que la décrit Edgar Morin, cherche à rendre compréhensibles les **interactions dialogiques** permanentes au cœur du réel : elles sont sources d'accords ou de désaccords, opposées ou complémentaires. La question du *dialogue* est centrale tout comme le fait qu'on ne peut

²³² Pour rappel, on entend par dialectique l'art de discuter. Il s'agit d'un concept pluriel en philosophie. Trois exemples pour illustrer : la dialectique platonicienne prend un sens plus étendu que la définition initiale et se caractérise par une méthode de la science pour éveiller, élever l'âme ; la dialectique hégélienne est dialogique et cherche à résoudre le problème par le jeu des contradictions (l'aventure de la conscience pour parvenir à exister pleinement en tant que conscience., tandis que la dialectique marxiste, basée sur les faits pratiques, pourrait s'apparenter à une méthode de compréhension du réel. Je retiens la dialectique hégélienne pour trois raisons : 1) ses aspects de la conscience ; 2) la manière dont la dialectique peut faciliter le dépassement des paradoxes ; 3) ses trois sphères de la reconnaissance (cf. Pelletier, 2019a, p. 103) ^[LP7].

²³³ Ma thèse en didactique de l'orthographe, a pour objet d'étude les trois paires d'homophones de /sE/ : ses/ces ; c'est/s'est ; sais/sait. La thèse fait la démonstration d'un caractère asymétrique au sein de chaque couple (dominant/dominé).

²³⁴ Article de Morin paru dans La Monde le 7 décembre 1999 intitulé « Le XXIe siècle a commencé à Seattle ».

rarement progresser sans la controverse. Comme le redit Edgar Morin dans son entretien avec Nelson Vallejo-Gomez (2008, p. 80) :

« Dans la dialectique hégélienne, en effet, le *un* se divise en *deux* et avec le deuxième terme commence l'opposition. Alors qu'il faudrait dire que le *deux* devient aussi *un*. Lorsque vous avez, par exemple une rencontre inédite et imprévisible entre des acides nucléiques et des protéines, vous avez la vie. *La pensée dialogique* permet de comprendre cette émergence organisationnelle nouvelle, cette création dans la rencontre entre deux instances singulières. »

Dans le projet d'interface sur l'école et la société inclusives (cf. Partie I, chapitre 5), les deux mots clés de la « pensée complexe »²³⁵ - *boucle*²³⁶ et *dialogique*²³⁷, sont centraux dans l'analyse, dès lors qu'ils facilitent l'accès à la relation et à la rétroaction dans un système qui se bouclant sur lui-même, devient progressivement capable de s'auto-organiser²³⁸. A titre d'exemple, de façon empirique, l'inclusion des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, provoque la plupart du temps, des réactions fortes chez les enseignants ordinaires qui se doivent de les accueillir. Certaines réactions peuvent s'avérer plus excluantes qu'accueillantes et les interactions entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire peuvent être assez difficiles, instables, voire conflictuelles, car « l'école inclusive crée une rupture en supposant des acteurs conjointement engagés dans la scolarisation et l'accompagnement de tous les élèves » (Thomazet et Mérini, 2018, p. 24). Dans ce contexte d'école inclusive, il est demandé aux acteurs de s'ajuster et de se renouveler en permanence, de façon à rendre accessibles toute situation (éducative, didactique, pédagogique).

« Un tel renversement de paradigme n'a rien d'évident (Gillig, 2006), car historiquement, l'école et le travail enseignant se sont construits sur le mode de la séparation et de l'exclusion (Gateaux, 1999). L'école longtemps considérée comme un sanctuaire, un lieu et un temps séparé du monde dédié à la transmission appropriation de savoirs scolaires, est ainsi tramée par des frontières visibles, « *les murs* », et invisibles qui la structurent et la protègent du monde extérieur (Baillat et Philippot, 2018). Ces frontières fixent ainsi ce qui est dans la classe et hors de la classe, dans l'école et hors de l'école. » (Pelletier et Thomazet, 2019, p. 13) ^[LP10].

C'est dans la conscience du caractère indépassable de certaines contradictions et dans l'émergence d'un dialogue entre les parties et le tout, que la situation peut être discutée et s'avérer féconde : ainsi peut-on concevoir de renverser certaines limites et de questionner les territoires et les frontières, comme celles qui définissent les différents secteurs du savoir (expertise en didactique/spécialiste dans l'éducation inclusive). Dans ce cadre, la situation est potentiellement redéfinie, modifiée, dépassée par les acteurs en jeu et le jeu des acteurs. La nature des objets d'étude a une incidence sur la relation aux sujets et c'est pourquoi, le chercheur peut difficilement se soustraire à l'étude des pratiques observées en classe, ce qui

²³⁵ La première formulation de la « pensée complexe » paraît en 1982 dans *Science avec conscience* (la même année que la leçon inaugurale de Pierre Bourdieu au Collège de France) : « La mission de cette méthode n'est pas de donner les formules programmatiques d'une « saine » pensée. Elle est d'inviter à penser soi-même dans la complexité. Ce n'est pas de donner la recette qui enfermerait le réel dans une boîte, c'est de nous fortifier dans la lutte contre la maladie de l'intellect – l'idéalisme – qui croit que le réel peut se laisser enfermer dans l'idée et qui finit par considérer la carte de l'I.G.N comme étant le territoire, et contre la maladie dégénérative de la rationalité, qui est la rationalisation, laquelle croit que le réel peut s'épuiser dans un système cohérent d'idées. » (Morin, 1990 [1982], p. 128-129).

²³⁶ Le terme de *boucle*, matérialise l'idée de cercle, qui connote la notion de tout. La totalité est considéré comme le lieu des relations et des interrelations des parties avec le tout, articulant les dimensions objectives et subjectives.

²³⁷ « Mettre en dialogique consiste à unir des notions antagonistes qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité (Morin, 1999, p. 254).

²³⁸ « *Le principe d'auto-éco-organisation* (autonomie/ dépendance) est alors un opérateur de *la pensée complexe*. » (Vallejo-Gomez, 2008, p. 78).

oriente davantage mes travaux vers le choix de modalités collaboratives dans des recherches dites AVEC (cf. Chapitre 8).

Quand le chercheur dit, positionner ses recherches dans le paradigme de la complexité, il se contente parfois de le signaler, l'emploi de ce paradigme étant si fréquent qu'il lui paraît superflu de l'explicitier, sans compter un usage abusif de l'expression qui court le risque de la galvauder. De mon point de vue, **recourir à la perspective de la complexité se discute**, en faisant preuve de créativité pour construire et mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou découvrir une solution originale à un problème, qui s'adosse à l'idée de la « pensée complexe ». En premier lieu, ce qui fait sens dans mes travaux, est dit par le philosophe, de la plus simple des manières (en apparence), dans la citation épigraphique de ce chapitre. Cette définition première va d'ailleurs nourrir la réflexion d'Edgar Morin pendant 30 ans et faire l'objet de nombreux essais²³⁹, d'entretiens avec l'auteur²⁴⁰ et de travaux en éducation qui se basent sur sa théorie²⁴¹. Parmi les principes fondateurs de la pensée complexe, figurent les notions d'imbrication, de dialectique (*nous l'avons déjà évoqué*) et de transdisciplinarité. La définition de la complexité s'appuie ainsi sur l'étymologie du terme, avec une **idée d'un enchevêtrement d'entrelacements (plexus) et de « ce qui est tissé ensemble » (complexus ; Morin, 1999a, p. 14)**. Dans mes recherches sur l'éducation inclusive, ce socle m'aide à percevoir et concevoir le contexte, le global, le multidimensionnel et *in fine*, la complexité du réel (Morin, 1999a)²⁴² en prise avec des injonctions paradoxales qui dépassent largement le cadre individuel du comportement humain pour entrer dans le comportement économique et social, des individus aux nations²⁴³.

La pensée « complexe » est une pensée de l'acceptation et de l'intégration des contradictions (Morin, 2009). Associer cette idée à la discussion d'une école à visée inclusive, présente des avantages, dont celui d'identifier et de distinguer les notions de **dilemme** et de **tension**, qui font le quotidien de l'enseignant (novice/expert ; ordinaire/spécialisé), amené à prendre des décisions au cœur de logiques contradictoires (Ria, Saury, Seve et Durand, 2001). Pointer ainsi l'existence de contradictions, permet de **définir le dilemme en tant que situation, comme caractéristique d'un métier et la tension, comme caractéristique de la situation d'inter-métiers** (Thomazet et Mérini, 2014). Au-delà, l'analyse de ces dilemmes et tensions permet de mieux saisir la nature des interactions au cœur d'une situation bloquée, rend possible des glissements de métier, facilite la mise en place de nouvelles dynamiques. La contradiction qui intéresse Edgar Morin « n'est évidemment pas celle qui apparaît dans un raisonnement incohérent, ou qui vient d'un défaut de rationalité. C'est celle que fait surgir le raisonnement rationnel, celle qui, comme dit Watzlawick (1979, p. 188), *vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses consistantes*. » (Morin, 2009, p. 3). C'est ce type de contradiction qui peut être source de controverses, voire de stratégies en situation d'*inter-métiers*, qui est à

²³⁹ Roberto Ramos et sa lecture sémiologique du paradigme (2013) ou Olivier Brunel et son regard systémique sur la consommation (2015).

²⁴⁰ Un exemple avec Nelson Vallejo-Gomez en 2008.

²⁴¹ Pour exemples, l'éducation pour la santé analysée par France Calas, Christian Reynaud et Claude Caussidier, avec le prisme de la complexité (2012) ou l'analyse de la complexité d'une situation professionnelle par Driss Alaoui (2012).

²⁴² Pour Edgar Morin (1999a, p. 14), « il y a complexité lorsque sont inséparables les composants différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif, et inter-réactif entre les parties et le tout, le tout et les parties. »

²⁴³ Or, précise le philosophe (1999a, p. 14), « les développements propres à notre siècle (et aussi au suivant, ndr.) et à notre ère planétaire nous affrontent de plus en plus souvent et de plus en plus inéluctablement aux défis de la complexité. »

l'étude dans le projet d'interface « école et société(s) inclusives », qui me mobilise encore aujourd'hui.

L'enjeu est de faire de la *Science avec conscience* (Morin, 1982). Sous cet éclairage, mon objet d'étude (l'éducation inclusive), résulte de l'interaction de trois couples d'idées antagonistes (comme l'écrit Morin, en 1982) : l'universalisme versus le relativisme culturel ; la séparation et l'exclusion versus la rencontre et l'inclusion ; la valorisation positive d'un point de vue versus sa dévalorisation.

La modélisation que je présente dans cette note de synthèse, comme outil d'analyse des pratiques inclusives (cf. Partie III, chapitre II) s'inscrit donc dans le paradigme de la complexité qui forme la **base de la pyramide** (cf. Partie I, épilogue). En la positionnant dans la « pensée complexe », la recherche en éducation qui en résulte, est particulièrement soucieuse du fait de ne pas découper la complexité du réel des expériences inclusives et s'applique à les inscrire « dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique », sur les bases construites par des chercheurs en éducation au cours des années 90 (dont le Réseau OPEN²⁴⁴). Thierry Piot (2011) y inscrit l'idée d'une ergonomie cognitive pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. Je m'inspire de son **architecture méthodologique plurielle** (Piot, 2014) pour rendre compte des dimensions visible et invisible des pratiques collaboratives en situation d'*inter-métiers* (cf. Partie III).

Avec la pensée complexe, l'idée systémique s'impose (à l'opposé de l'idée réductionniste), dès lors que « le tout est plus que la somme des parties ». Particulièrement soucieuse au risque de dogmatisme et de simplification, je privilégie une **approche plurielle (multiréférentielle)**²⁴⁵ (cf. Partie I, chapitre 2), dès lors que les thématiques étudiées font l'objet de controverses scientifiques et s'inscrivent dans ce qu'il est commun d'appeler une question sociale vive en éducation, voire *triple*ment socialement vive (Legardez et Alpe, 2001)²⁴⁶. Parmi ces thèmes, la problématique de l'inclusion scolaire (cf. Partie I, chapitre 5) ou celle du décrochage scolaire (cf. Partie I, chapitre 4), qui isole par catégories d'acteurs et évacue le caractère multidimensionnel (institutionnel, politique, social...) pour ne retenir, finalement, que la dimension individuelle et conduire vers une « thérapisation d'un sujet qui ne demande rien » (Lenoir et Froelich, 2012).

Toujours selon Edgar Morin (2007, p. 43), le Sujet se définit par sa singularité : « *Chaque personne est un sujet unique et original* »²⁴⁷, mais il est aussi à considérer dans sa globalité. Il

²⁴⁴ Réseau d'Observation des Pratiques ENseignantes, fédéré et animé par Marc Bru, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville : sa caractéristique principale fut l'étude des pratiques enseignantes effectives privilégiant les méthodologies de l'observation. La naissance du réseau OPEN s'est donc inscrite dans la quête d'une épistémologie de la complexité.

²⁴⁵ Pour rappel, la note 7 du chapitre 2 de la première partie. L'éducation, définie comme une fonction sociale globale et traversante, est appréhendée dans sa complexité. En relation avec les développements de l'anthropologie contemporaine d'Edgar Morin, l'analyse multiréférentielle (en référence à la multiférentialité de Jacques Ardoino, 1993) me semble opérante dès lors qu'elle est conçue comme une modélisation propice à la compréhension du réel dans sa complexité et non pas, comme une méthode d'analyse de l'intervention susceptible de la cerner jusque dans ses moindres détails.

²⁴⁶ Lors du 4ème Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation à Lille (5 au 8 septembre 2001), Alain Legardez et Yves Alpe proposent une définition des questions *triple*ment socialement vives, à laquelle j'adhère : 1) vives parce qu'elles suscitent des débats dans la production des savoirs savants de référence ; 2) vives parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et médiatique, et que les acteurs de la situation didactique (élèves et enseignants) ne peuvent y échapper ; 3) vives enfin parce qu'en classe, les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder.

²⁴⁷ Traduction personnelle du texte initialement en portugais : « Entender uma pessoa como uma pessoa que é também sujeito ».

est pour l'auteur, à la fois l'individu, la société humaine et l'espèce biologique (Morin, 2001)²⁴⁸ : « [...] société et individualité ne sont pas deux réalités séparées s'ajustant l'une à l'autre, mais il y a un ambi-système où complémentairement et contradictoirement individu et société sont constitutifs l'un de l'autre tout en se parasitant l'un l'autre. » (Morin, 1973, p. 45).

Si l'on admet (comme Bourdieu en d'autres temps ou Lahire²⁴⁹ plus récemment, et de manière très durkheimienne), l'idée d'une unité des sciences sociales qui varie en fonction des contextes (Lahire, 1996), il apparaît approprié d'allier méthodes qualitatives et *traditionnelles* de l'ethnologie et méthodes quantitatives de la sociologie. La variation des échelles d'observation et d'analyse est par ailleurs une nécessité pour les sciences sociales (Lahire, dans Monnet, 2015). Selon ce point de vue, ma note de synthèse s'inscrit dans une approche dite **socio-anthropologique**, dès lors que je cherche à décrire les comportements observés en situation scolaire, mais aussi à décrire comment les acteurs donnent sens à leur vie quotidienne en classe, dans leur établissement, voire au-delà des murs de l'école et quand il s'agit **de faire l'expérience de dynamiques inclusives**. Autrement dit, je m'intéresse à la **culture** (Anderson-Levitt, 2006 ; van Maanen, 1988) » et à ses différentes formes d'anthropologie (anthropologie de l'éducation philosophie, anthropologie ou ethnographie de l'apprentissage et anthropologie de l'école ayant un lien étroit avec la sociologie de l'éducation). Sans doute faudrait-il plutôt qualifier l'approche d'*anthropologies de l'éducation au pluriel*, au sens où l'entend Kathryn Anderson-Levitt (2006) et considérer la complexité de la relation entre individu et société : « En tant qu'êtres sociaux, la société est en nous avec sa culture, ses lois, son langage, ses mœurs. L'être individuel et la société sont donc totalement inséparables et cette relation est complexe. » (Morin, 2016, p. 23).

En contexte de réformes successives et fréquentes, le changement fait figure de permanence et bouscule l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, de l'enseignant au parent ainsi que le directeur/l'équipe de direction d'un établissement du premier/second degrés. Au sein du système éducatif français et en contexte d'école inclusive, une hétérogénéité de changements est convoquée par la multiréférentialité des phénomènes observés (en termes d'accessibilité, d'apprentissage, de transformation, de développement, etc.). Dans ce paradigme de la complexité, **la question des échelles et des temporalités** est aussi à questionner, car le défi de l'inclusion scolaire ne saurait échapper aux questions de temps et d'espace. Ce sont des réalités *a priori* mais aussi « des outils méthodologiques utiles à la compréhension du monde » (Baudelle et Regnaud, 2004, p. 8). Avec une école inclusive (au sens de la Loi pour une école de la confiance, 26 juillet 2019), la question du partenariat/coéducation/collaboration/travail d'équipe est essentielle (*on doit sans doute en interroger les conditions*), dès lors qu'il peut conduire à trois processus : 1) une co-construction d'une vision partagée entre tous les acteurs de l'inclusion scolaire ; 2) la co-élaboration d'objets de savoirs ; 3) un co-développement professionnel.

Avec le format de recherche-intervention que je soutiens (cf. Partie II, chapitre 8), il s'agit d'éviter tout réductionnisme qui conduit à limiter le temps à une temporalité physique

²⁴⁸ Selon Edgar Morin (2001), « l'humain est trinitaire, indissociablement individu, société, c'est-à-dire membre d'une société propre, et espèce. »

²⁴⁹ Lors du débat entre Bernard Lahire et l'économiste André Orléan, animé par Éric Monnet pour *La vie des idées* (7 décembre 2015), le sociologue rappelle sa position : « L'unité des sciences sociales et l'appel à penser « large » ne signifie pas pour moi le retour à la « grande théorie » sans fondement empirique, comme j'ai essayé de le dire dans *Monde pluriel*. Nous ne pouvons revenir en arrière sur cette question : les sciences sociales doivent être théoriquement fortes et empiriquement fondées. Mais elles ne sont pas obligées pour atteindre leurs objectifs de scientificité, et notamment d'administration de la preuve, de réduire leurs objets et leurs ambitions comme elles ont tendance à le faire. »

(cf. Newton) ou de ne l'aborder que comme une construction sociale (dans une dialectique permanente entre contrainte sociale et travail de l'individu sur sa propre perception, cf. Elias, 1996) en négligeant le fait que toute temporalité renvoie à des changements qui ont un ancrage autre que purement social. La question des contraintes temporelles devient le rapport de force qui existe entre rythmes (et donc temporalités) hétérogènes. Dit autrement, la temporalité de l'enseignant dans sa prise en compte quotidienne de la diversité est différente à celle du parent d'élève à besoins éducatifs particuliers qui souhaiterait assister rapidement aux progrès de son enfant, et elle est encore distincte du temps du chercheur (de ses observations des pratiques inclusives sur le terrain à la valorisation des recherches (publications scientifiques/transfert de la recherche)).

Dans le cadre d'une École de la République, ayant pour objectif d'être pleinement inclusive en 2022²⁵⁰, j'aborderai maintenant une publication d'Edgar Morin, intitulée *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, parue en octobre 1999 et éditée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

A l'aube des années 2000, Edgar Morin, qui se définit comme un anthropologue « humanologue »²⁵¹, propose avec ce texte, une réflexion sur ce que devrait être un enseignement adapté à la complexité du monde. A certains égards, on peut considérer qu'il est annonciateur du *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* publié en 2017. À l'horizon 2030²⁵², ce document a pour ambition d'intensifier l'action menée dans le monde en faveur d'une éducation inclusive, en cherchant à agir pour réduire les obstacles à l'apprentissage et assurer l'inclusion réelle de tous les apprenants à l'école et dans les autres cadres d'apprentissage²⁵³.

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, sont, pour Edgar Morin, les savoirs « fondamentaux »²⁵⁴ que l'éducation du futur « devrait traiter dans toute société comme dans toute culture, sans exclusive ni rejet, selon modes et règles propres à chaque société et chaque culture » (Morin, 1999c, avant-propos). En relisant avec attention ce texte, deux éléments me paraissent indispensables à la modélisation présentée dans la partie III de la note de synthèse :
- le premier élément est formé de l'association des deux premiers savoirs avec d'un côté, le **caractère indispensable d'une connaissance de la connaissance**, levier pour développer la pensée réflexive en évitant l'erreur et l'illusion, et d'un autre côté, l'importance d'**enseigner des méthodes d'analyse de la situation dans un contexte et dans un ensemble**, pour mieux

²⁵⁰ Cf. Dossier de presse « Ensemble pour une école inclusive », 18 juillet 2018, www.education.gouv.fr.

²⁵¹ « Toute connaissance qui isole un objet est une connaissance plus ou moins mutilée. Bien entendu, on n'arrivera jamais à une connaissance totale. Ce que j'appelle la connaissance complexe, ce n'est pas une connaissance complète mais une connaissance qui reconnaît l'incertitude en son sein, qui sait qu'elle n'est pas absolue, mais qui veut relier pour essayer de voir les différents aspects d'une même réalité. Prenez le cas de ce que nous sommes : humains. C'est une réalité qui n'est enseignée nulle part et pourtant c'est un sujet fondamental. Il est découpé en petits morceaux que l'on trouve les sciences humaines, l'histoire, la psychologie, la sociologie, la science des religions, d'autres dans la biologie, le cerveau, le corps... L'humain est trinitaire, indissociablement individu, société, c'est-à-dire membre d'une société propre, et espèce. » (Morin, 2001). Source : série *Déambulations historiques*. Épisode 1/4 : Edgar Morin : "Je suis un anthropologue-humanologue". France Culture, 20/03/2020.

²⁵² Pour rappel, l'objectif de développement durable (ODD) 4 appelle à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à offrir à tous, d'ici à 2030, des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

²⁵³ Il est utile de préciser que ce guide s'adresse aux principaux décideurs de l'éducation, travaillant avec des intervenants clés tels que les enseignants, les éducateurs, les apprenants, les familles et les représentants de la communauté,

²⁵⁴ 1) Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ; 2) Les principes d'une connaissance pertinente ; 3) Enseigner la condition humaine ; 4) Enseigner l'identité terrienne ; 5) Affronter les incertitudes ; 6) Enseigner la compréhension ; 7) L'éthique du genre humain.

« saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe » (Morin, 1999c, p. 2) ;

- le deuxième élément que je retiens, est l'articulation des savoirs 5, 6 et 7, susceptible de faciliter l'accès à trois qualités nécessaires pour faire face à la complexité grandissante : savoir **affronter les aléas**²⁵⁵, **développer une compréhension mutuelle** (cf. Chapitre 2, *infra*) et enfin **considérer une « anthropo-éthique »** (Morin, 1999c, p. 59)²⁵⁶, d'où peut émerger une conscience individuelle au-delà de l'individualité, et assumer ainsi la complexité humaine.

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, sont de mon point de vue, des éléments essentiels en faveur d'une école *idéalement* inclusive (cf. Partie I, chapitre 5). **Néanmoins, il est question d'horizon et non d'éléments qui attesteraient des conditions actuelles de l'école inclusive française.**

A cet égard et dix années après le texte de 1999, est publié l'ouvrage cosigné par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin (2019), sous le titre *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Il s'agit d'un dialogue sur les finalités de l'école, la manière de la transformer et l'apport des neurosciences ou des pédagogies actives dans l'élaboration des programmes. Tout porterait à croire que nous prenons la direction d'une école plus inclusive à l'horizon 2030, le penseur et le ministre partageant la conviction que « l'école doit se fixer pour ultime horizon d'"enseigner à vivre" » (2019, p. 9). Cependant, la transdisciplinarité dans les enseignements, prônée par Edgar Morin, constitue un obstacle pour le ministre qui déclare « qu'il existe un risque à privilégier à tout prix l'interdisciplinarité : celui de plonger dans un grand tout où se dilue la connaissance ». Enfin, il semble nécessaire de souligner cet autre désaccord²⁵⁷ entre l'intérêt du ministre pour les sciences cognitives, tandis que son interlocuteur se montre sciemment plus prudent, définissant l'enseignement comme « un art qui utilise la science » et trouve « exagérée » la définition de Stanislas Dehaene (président du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale), pour lequel « enseigner est une science »²⁵⁸.

Pour clôturer ce chapitre, je retiendrai que **la complexité est un « mot problème »** que le chercheur en éducation doit aborder avec humilité et

« admettre l'idée qu'il est sous influence, qu'il va en retour et parfois à son insu modifier l'écologie du système qu'il cherche à objectiver. Sachant que de surcroît, tout individu vit à la croisée de plusieurs cultures indiquant un rapport singulier au monde et que ce dernier n'a de sens que par l'action de l'homme, il s'agit là d'une mise en perspective de l'ici par l'ailleurs, d'une coproduction possible entre le proche et le lointain. La considération de l'autre, dans sa différence culturelle et sa singularité individuelle, cette idée d'altérité, de rencontre interculturelle est naturellement possible dans la mesure où l'être humain est d'abord un être

²⁵⁵ Et le développement de gestes professionnels d'ajustement.

²⁵⁶ Edgar Morin la définit comme « une éthique de la boucle à trois termes individu <-> société <-> espèce, d'où émergent notre conscience et notre esprit proprement humain. ». (1999c, p. 59).

²⁵⁷ Désaccord à propos des neurosciences pour guider l'action dans le domaine éducatif, que je partage avec Edgar Morin (mise en garde contre le risque réductionniste et risque de faible prise en compte de la contextualisation).

²⁵⁸ Pour Stanislas Dehaene, enseigner est une science. "Je pense qu'un bon enseignant est un enseignant qui a un bon modèle mental du cerveau des enfants, précisait-il en introduction de sa conférence "Les grands principes de l'apprentissage", tenue en 2012. Nous devons essayer de réfléchir ensemble aux connaissances qui sont indispensables pour qu'un enseignant puisse concevoir le programme éducatif dans un contexte qui va maximiser les modifications mentales, cérébrales, et maximiser la vitesse aussi, la quantité d'apprentissage qu'un enfant peut avoir." De mon point de vue (et en accord notamment avec Roland Goigoux), enseigner n'est pas une science mais une pratique sociale, l'exercice d'un métier adressé à autrui, fondé sur une relation humaine entre des élèves et leur enseignant, chargé de transmettre des connaissances et des valeurs.

relationnel. La vigilance épistémologique est alors considérée par le-la chercheur-e comme un exercice de lucidité scientifique facilitant l'approche des questions vives en éducation. » (Pelletier, 2019b, p. 64-65) ^[LPVIII].

« Ici, s'opère du coup une nécessaire démythification » écrit Edgar Morin (1990, p. 24). Le scientifique n'est pas un être « supérieur, désintéressé par rapport à ses concitoyens. Il a les mêmes petitesesses, la même propension à l'erreur ». En sociologie, la règle du jeu est particulièrement complexe dès lors que « la vérification expérimentale y est quasi impossible, la subjectivité y est toujours engagée » (*Ibid*). Il en est de même pour l'ensemble des sciences humaines et sociales. Ainsi, « **La science est et demeure une aventure** » explique le philosophe, « **ni absolu, ni éternel** » (Morin, 1990, p. 26).

Chapitre 2 – L’interculturel et la construction d’une culture de la reconnaissance

« La rencontre avec l’autre n’est jamais anodine ; elle demande, comme le souligne à juste titre Albert Jacquard, un effort certain surtout dans un monde caractérisé par des acteurs pluriels et par des diversités croissantes, complexes et en perpétuel mouvement. »

Driss Alaoui et Annick Lenoir (2014).
L’interculturel et la construction d’une culture de la reconnaissance.

Pour débiter ce chapitre, j’emprunte à Driss Alaoui et Annick Lenoir, le titre de leur publication de 2014, et prends pour citation épigraphique, celle qui apparaît en couverture de leur ouvrage, car elle constitue, de mon point de vue, l’épigraphe idoine de cette section, dont l’enjeu est de présenter la façon dont s’articulent les paradigmes de l’interculturel (Camilleri, 1989 ; Abdallah-Pretceille, 2003) et de la complexité (Morin, 2000 ; cf. Partie II, Chapitre 1). Quel est le rôle et la place de l’interculturalité dans le modèle de la pyramide interactionnelle (cf. Figure 19, Partie I, épilogue) et de quelle manière est-elle complémentaire à la « pensée complexe » ? En quoi l’assemblage de ces deux paradigmes permet-il de penser la « quadruple socialisation » comme mode de socialisation « pour favoriser la construction d’un commun respectueux de la diversité et de l’altérité. » (Alaoui, 2014, p. 241) ? Comment l’interculturel critique (Alaoui et Tupin, 2012) peut-il être un concept aidant, pour appréhender les questions de reconnaissance²⁵⁹ et d’émancipation²⁶⁰ des acteurs en contexte d’école inclusive, autrement qu’en concevant « les différences comme relevant d’une menace pour la cohésion et le devenir du groupe dominant » (Alaoui, 2010, p. 5) ? Ces questions serviront de balises à la réflexion portée par ce chapitre.

Au-delà des clichés, le fait d’insérer le mot « interculturel » dans un moteur de recherche, peut s’avérer très instructif. J’en ai fait l’essai en lui adjoignant le terme de « modèle ». Dans les sites référencés (les 50 premiers du moins), l’adjectif est systématiquement associé au substantif « management » et sa fréquence le fait apparaître comme un phénomène international. Le *management interculturel* ne semble pas non plus nouveau, trouvant ses origines aux États-Unis, dans les années 70, avec la mondialisation. Ce qui pourrait paraître un détour, éclaire surtout la polymorphie du terme et nous met en garde contre certains pièges langagiers.

Lorsque j’annonce au précédent chapitre, que je m’intéresse à la **culture**, c’est parce que je suppose que « la société est en nous avec sa culture, ses lois, son langage, ses mœurs. L’être individuel et la société sont donc totalement inséparables et cette relation est complexe. » (Morin, 2016, p. 23). La rencontre interculturelle n’est donc pas donnée mais elle se construit. Comme tout processus, elle s’envisage dans la durée car il faut donner du temps au temps pour

²⁵⁹ Le mot « reconnaissance » est utilisé ici en référence aux travaux des années 1980 (période au cours de laquelle il devient objet central d’étude dans les théories philosophiques, sociologiques et psychosociales), et particulièrement, sous l’action majeure d’Axel Honneth, qui l’intègre à la théorie critique de l’École de Francfort.

²⁶⁰ « L’émancipation humaine est un processus et non un produit ; elle n’a donc pas de fin » (Lenoir et Ornelas, 2007, p. 14).

passer « du possible au pensable » au sens de Françoise Héritier (2012)²⁶¹ puis, du discours politique et juridique aux actes :

« [...] parcourir un cheminement qui fait passer les hommes de l'impensable, de ce qui ne peut pas être pensé à un moment donné, au pensable, à ce qui devient matière à évolution, pour poser les bases du possible, c'est-à-dire de ce qui peut être mis en œuvre politiquement et juridiquement, pour constituer les conditions de pratiques différentes et de comportements nouveaux. »

Selon l'anthropologue, lorsqu'une idée est radicalement nouvelle, elle fait rarement l'unanimité. Néanmoins, l'idée se partage au grand nombre, elle se diffuse/infuse progressivement jusqu'à franchir une étape décisive, celle de devenir *émotionnellement concevable*²⁶². A ce moment précis où elle fait consensus, elle peut passer du discours aux actes et se concevoir dans la pratique. Qu'il s'agisse d'égalité homme/femme ou de façon plus large, de l'acceptation des différences, quand un possible devient pensable, il peut être imaginé des solutions, des adaptations, des modifications, des ajustements. C'est cette notion qualifiée poétiquement de « **butoir de la pensée** » par Françoise Héritier, que je reprendrai et complèterai plus tard, à propos de la construction sociale du handicap et du mythe inclusif (cf. Partie II, chapitre 6).

La rencontre avec l'Autre est éminemment complexe et laborieuse. Elle procède par étapes et nécessite d'avoir en commun des valeurs, des normes et des attitudes, c'est-à-dire une **culture commune au sens anthropologique**²⁶³. Je retiens ici la définition de Carmel Camilleri (*qui me semble capitale pour aborder l'inclusion scolaire*) :

« La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ». (Camilleri, 1989, p. 27).

Dans la mise en actes d'une école qui se veut pleinement inclusive, on pressent la difficulté à faire consensus et à imaginer possible le début d'une culture commune. Pour certains professionnels de l'éducation, il paraît impensable d'accueillir l'ensemble des handicaps, sans considérer l'ampleur de chaque *trouble* (c'est alors le vocable en usage et on privilégie l'idée d'une éducation à plusieurs voies) tandis que pour d'autres, la diversité en éducation est non

²⁶¹ Cette expression de l'anthropologue et spécialiste de la parenté, est issue d'une réflexion portant sur la « valence différentielle des sexes », dans le cadre de son audition le 13/12/12 par le rapporteur du projet de loi sur le mariage pour tous.

²⁶² Audition du 13/12/12 du professeur Françoise Héritier à l'Assemblée nationale (13'12'') : http://videos.assemblee-nationale.fr/video.1459943_554b7cflc8968.ouverture-du-mariage-aux-couples-de-meme-sexe-auditions-du-rapporteur--l-approche-des-ethnologues-13-decembre-2012?timecode=7782840

²⁶³ Dans *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (1989), Carmel Camilleri définit, pour commencer, la culture de la manière suivante : « Ce n'est pas le sens commun qui nous préoccupera ici (« être cultivé, instruit »), mais le sens anthropologique, tel qu'il apparaît à travers les analyses des ethnologues. Il désigne une réalité susceptible d'agir sur toute sorte d'éléments que Kroeber et Kluckhohn (1952) ont essayé de classer à travers cinq rubriques : - Les états mentaux ou opérations psychiques [...] – Les types de comportements où l'on retrouve ces mœurs, habitudes, que l'on a toujours reconnues comme permettant de différencier les sociétés. – Les divers savoir-faire, depuis les codes de communication (dont les langages) jusqu'aux modes d'utilisation des outils, etc. – Les produits de l'application de ces savoir-faire aux divers aspects de l'environnement [...] – Enfin, toute la variété des institutions et modes d'organisation collectifs formels et informels [...] » (Camilleri, 1989, p. 21-22).

seulement une richesse mais aussi un droit et la prise en compte de cette diversité engage les acteurs à accueillir tous les élèves, quelle que soit leur *différence* (c'est alors le terme employé et on cherche des solutions de façon à rendre accessible les lieux et les savoirs).

Dans cette perspective constructiviste des années quatre-vingt, Carmel Camilleri insiste moins sur la rencontre entre des cultures que sur les histoires d'individus inscrits entre plusieurs sociétés et cultures. Il ouvre la voie vers la prise en compte des différences culturelles envisagées comme des *interactions* entre groupes (*vs* la seule catégorisation des cultures sur la base d'observables, de traits identifiables). C'est le rapport *dynamique* (systémique) entre **altérité** et **identité**²⁶⁴ que je reconnais comme une alternative possible pour mieux identifier les problématiques de l'école inclusive. La complexité des questions soulevées par l'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, mais aussi la prise en compte de la diversité de tous les élèves (dont ceux identifiés sous l'acronyme « Besoins éducatifs particuliers » [BEP] : *forme récente d'étiquetage ?*), est telle que partout, se conçoivent des dispositifs/des modèles de service/des programmes de soutien aux élèves ainsi qu'aux familles, dont l'enjeu premier est d'accompagner les enseignants ordinaires à la gestion de ces problèmes complexes. Il est sans doute une autre voie à explorer, celle de la formation tout au long de la vie, en la pensant dans des espaces d'*inter-métiers* (Pelletier, 2020) ^[LPXIII]²⁶⁵, plutôt que comme la somme d'éléments isolés (Unités d'Enseignement) dans une maquette de formation initiale, ou comme un catalogue de propositions « prêt à penser » en formation continue, sous l'étiquette, « PAF » (plan académique de formation).²⁶⁶

Sous le prisme de l'interculturel²⁶⁷, Martine Abdallah-Pretceille propose de passer par une interrogation éthique que l'École doit résoudre pour mieux former les enseignants²⁶⁸ à gérer la diversité croissante dans leur classe/ leur école. La thèse qu'elle soutient consiste à donner la priorité à l'éthique, par le développement en formation d'une **éthique de la diversité**, action éducative particulièrement ardue car elle relève d'une sensibilisation (et non de la démonstration).

« L'éthique vit dans la relation aux autres et à travers celle-ci, dans la relation à soi-même comme être, non réductible à des compétences instrumentales, partageant à titre égal, l'universel avec toute autre personne » (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998, p. 28).

En proposant des formations *inter-métiers*, il paraît possible d'éviter le piège d'une cécité enseignante qui a tendance inconsciemment à l'ethno-centrisme, au socio-centrisme, voire au

²⁶⁴ L'altérité et l'identité ne sont pas « des faits objectifs à décrire » mais un rapport dynamique (systémique) entre deux identités qui se confèrent mutuellement un sens.

²⁶⁵ « [...] nous soutenons l'idée de repenser les fondements d'une formation enseignante dont le socle repose sur la diversité en éducation pour une école réellement inclusive. En référence aux travaux de Mérini et Thomazet (2014a, 2014b), un espace professionnel qualifié d'intermétier (Thomazet et Mérini, 2014a), sous-tend à la fois un travail collaboratif mais aussi des tensions liées aux règles d'action spécifiques de chacun des acteurs, ce qui nécessite sans doute des moments de formations interprofessionnelles. » (Pelletier, 2020b, p. 19) ^[LPXIII].

²⁶⁶ La plupart du temps, ces formations (UE ou PAF) ont vocation à répondre de façon ciblée à des problèmes identifiés par l'Institution. Selon un modèle « top-down », elles forment plutôt à identifier chaque trouble/difficulté et à lui faire correspondre l'accompagnement adapté, au détriment de la prise en compte des contextes d'enseignement. Je reviendrai sur cet aspect dans la partie III.

²⁶⁷ Dans cette section, mon intention n'est pas de me livrer, à une revue bibliographique de la genèse de l'interculturel, dès lors que des objectifs sont fixés en début de chapitre. Je reprends donc simplement ici, la définition qu'en donnent Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille fin des années 90 : « L'interculturel consiste à montrer que chaque société est descriptible selon ses cohérences propres et ses contradictions, et que son identité est construite de manière spécifique. » (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998, p. 28).

²⁶⁸ Au niveau individuel et au niveau collectif.

scolaro-centrisme. En omettant de se définir eux-mêmes (ce qui est impensable en situation d'*inter-métiers*), les enseignants pourraient courir le risque de trouver des solutions pour eux-mêmes, en défaveur des autres acteurs impliqués, dont l'élève ou son/ses parent(s). Dans cet espace de l'*inter* (symbolique ou physique), ma thèse est qu'il est plus aisé de **recourir au concept forgé par Hegel d'universel-singulier ou de semblable-différent (Alaoui, 2008)**, que de proposer une offre de formation disciplinaire, ou par corps de métier, ou encore par *genre* professionnel. L'idée à éprouver est qu'en chaque individu particulier (enseignant ordinaire/spécialisé ; enseignant/parent d'élève ; enseignant/AESH, enseignant/ATSEM ; enseignant/ATSEM/EJE, etc.), l'universel pourrait être tout entier exprimé :

« La conscience chez l'individu de sa non-identité constitue une prémisse importante de son ouverture à l'Autre. La confrontation avec des cultures étrangères, avec l'Autre dans la culture d'origine et avec l'étranger en soi-même doit permettre de développer la faculté de percevoir et de penser du point de vue de l'étranger ou de l'Autre. Changement de perspective où il s'agit d'éviter la réduction de l'autre à soi-même. C'est la tentative de mettre le soi entre parenthèses, de le voir et de le vivre du point de vue de l'Autre. L'objectif, c'est l'élaboration d'une pensée *hétérologique*, au cœur de laquelle se situe la relation entre le familier et l'étrange, le savoir et le non-savoir, la certitude et l'incertitude. » (Wulf, 2008, p. 16).

Driss Alaoui et Frédéric Tupin nous le rappellent : « **On ne sort jamais indemne d'une rencontre interculturelle** » (2012, p. 139). Celle-ci est une mise en altération susceptible de conduire à des formes d'altération (d'une micro-transformation à une transformation en profondeur) et des perspectives d'émancipation des individus. La pensée *hétérologique* décrite par l'anthropologue Wulf et la « pensée critique » du professeur Alaoui, sont au cœur de la relation et un lieu concevable pour des interactions, indéniablement asymétriques. C'est par la problématisation de l'expérience altéritaire que son objectivation est rendue possible. Il semble ainsi exclu de ne pas admettre l'existence de rapports tensionnels, de conflits au centre de ces interactions et au sein de ces diversités. De façon synthétique et pour reprendre l'élégante formule de Françoise Héritier, il s'agirait ainsi d'effacer progressivement les « butoirs de la pensée », pour transformer l'expérience en connaissances.

« **L'anthropologie est plurielle et réflexive** ». C'est pourquoi, selon Christoph Wulf (2008, p. 20), celle-ci se méfie des consolidations précipitées de son savoir et reste disponible pour accueillir le *différent* ». C'est sans doute d'une anthropologie plurielle dont a besoin l'éducation aujourd'hui, dans un monde toujours plus impénétrable, complexe et dans lequel l'individu se sent souvent perdu, incertain. Dans un contexte d'école inclusive, saturé d'injonctions paradoxales, et pour limiter le risque d'un travail empêché, l'enseignant doit entretenir sa différence d'avec l'Autre – éprouvant ainsi les concepts d'incertitude et d'indécidabilité, étroitement liés à la « pensée complexe » ; cf. Partie II, chapitre 1). Par ce mode d'approche pensé de façon dialogique entre intériorité et extériorité, Driss Alaoui considère

« L'interculturel comme une conception et une démarche de l'interaction entre deux semblables-différents qui donnent à voir et à entendre leur rapport au monde, à l'autre et à eux-mêmes. Ces acteurs-auteurs, savants de l'interaction, échangent le sens qu'ils confèrent à leur existence, un sens continûment interprété et réinterprété. En introduisant le **dialogue** interculturel au cœur de cette intersubjectivité, il devient possible que les incompréhensions et les tensions liées à deux visions différentes du monde, de la diversité culturelle et de l'altérité ne soient pas vécues comme l'achèvement de l'interaction, l'échec de l'institution du commun, mais comme une étape d'un processus indispensable à l'avènement de la compréhension et de l'intercompréhension ». (Alaoui, 2008, p. 7).

Par transposition, éprouver des expériences inclusives, conduit chacun des « acteurs-auteurs » à élaborer une définition de la situation partagée, co-construite,

« où les visions se rapprochent sans se confondre rendant ainsi possible la réalisation de la mise en commun. Un conflit de définition de la situation n'est jamais à exclure, il est même nécessaire pour le renouvellement du commun et pour l'enrichissement des acteurs en situation mais aussi pour le maintien du **dialogue** interculturel. » (Alaoui, 2008, p. 7).

Pour poursuivre ce cheminement et penser autrement l'École (Pelletier, 2020) ^[LPXIII], une des pistes consisterait à **convoquer ensemble les paradigmes de la complexité (cf. Partie II, chapitre 1) et de l'interculturel, le premier permettant de définir la situation de mise en altération et le second facilitant l'accès au processus d'altération :**

« De façon plus englobante, il est question de l'articulation entre le paradigme de la complexité et celui de l'interculturel "comme façon complexe de concevoir l'altérité, les cultures en mouvement, les contacts culturels, la diversité de l'unité et l'unité de la diversité" (Morin, 2000) mais aussi comme puissance d'interrogation empêchant la rigidification du sens, car "connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude" (Morin, 1999). » (Alaoui, 2008, p. 9).

Du point de vue du chercheur, recourir à la perspective de l'interculturalité, nous invite maintenant à réunir les concepts mobilisés dans la compréhension/transformation des situations d'inclusion scolaire : 1) diversité ; 2) altérité ; 3) dialogue ; 4) reconnaissance qui, regroupés, forment « la quadruple socialisation » (Alaoui, 2014 ; cf. figure 17 : partie I, chapitre 5).

Différence et diversité se croisent et se distinguent. Pour Carmel Camilleri (1989), il convient de prendre garde à ce « que *la différence ne se transforme pas en fermeture entre sujets* » (p. 394) et il apparaît que « les cultures doivent se dynamiser [...] de telle manière que, par des transformations appropriées, elles permettent la solution d'un problème inédit » (p. 394-395).

Selon Louis Porcher et Martine Abdallah-Preteuille (1998, p. 64), le problème de la société ne vient pas de l'absence de normes « mais plutôt de leur prolifération qui est source d'une désintégration par "déréglementation". Le pluralisme des morales est une résultante de la pluralité culturelle, avec son lot d'antagonismes parfois irréductibles. La logique additive de la **différence** ne permet pas d'assurer une cohérence globale mais uniquement des cohérences partielles et localisées et c'est donc à ce niveau qu'il faudra chercher des solutions. »

Plus tard, Martine Abdallah-Preteuille développe une épistémologie de l'hétérogénéité qui inscrit l'option interculturelle dans une tension entre singularité et universalité (2003) et dans laquelle « la **diversité** s'énonce au pluriel » (2005).

« Dès lors, l'invite est claire, il nous faut apprendre à penser la pluralité et la **diversité** selon un autre paradigme : entre la mosaïque et le melting-pot, il ne faut pas choisir mais au contraire innover, repenser l'hétérogénéité et le complexe, non pas à partir des notions de norme et de structure mais à partir de celles de marge, de passage des frontières, d'échange, de chemin de traverse, de diagonale, etc. »

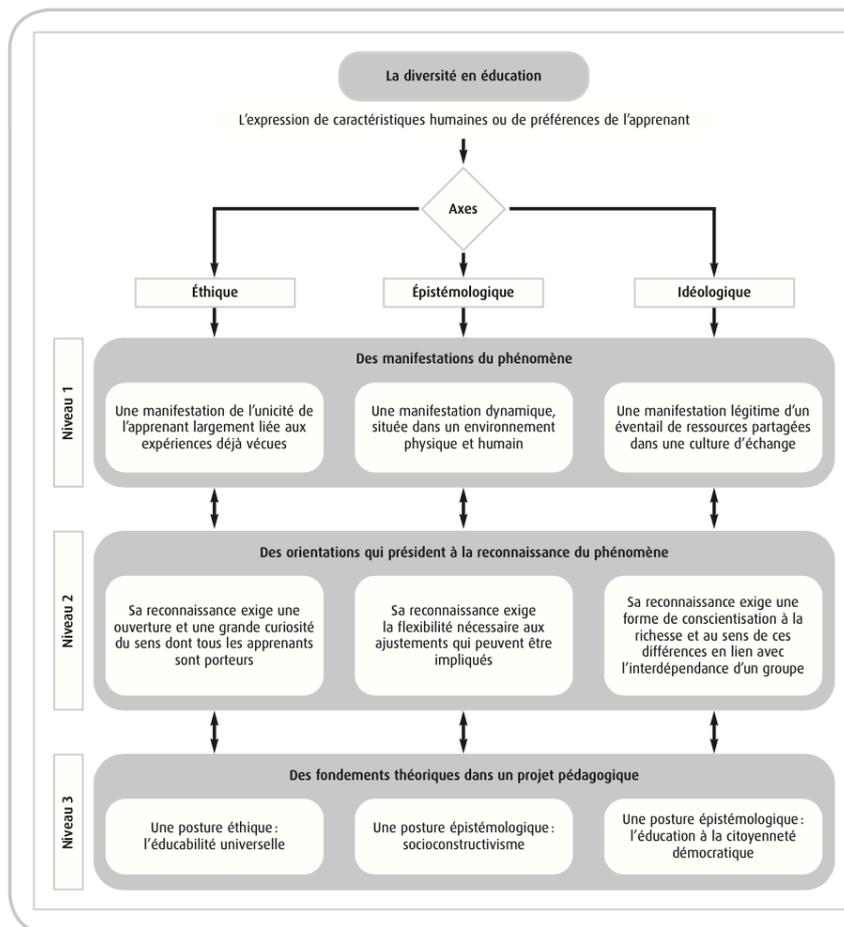
Dans sa perspective pragmatique et avec l'idée de culture/cultures définie comme construction sociale, Martine Abdallah-Preteuille (2005) pense que « Le concept de culture ne permet plus de penser la diversité culturelle ». Elle lui préfère celui de « culturalité » qui renvoie selon elle, à un processus dynamique, à des échanges, des métissages et des transgressions. » (*bien que stimulante, c'est une réflexion que je n'engagerai pas dans cette note de synthèse*).

En contrepoint, je termine avec la définition de la **diversité** donnée par Luc Prud'homme, dans sa thèse sur la différenciation pédagogique dans un contexte de recherche-action-formation (2007), sur laquelle je reviendrai dans la partie III de la note. Dans le champ de l'éducation, la **diversité** se définit comme,

« L'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe et à l'école. Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective. Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés. Ainsi, pour accéder à une prise en compte de cette diversité, telle que définie, il semble important de clarifier certaines conceptions professionnelles pouvant favoriser une reconnaissance positive et constructive de ce phénomène. » (Prud'homme, 2007, p. 34).

De cette définition, située au cœur de la situation scolaire, il se dégage trois postures liées à la conception de l'être humain (axe 1), de l'apprentissage (axe 2) et de la société (axe 3) que le co-directeur du LISIS²⁶⁹ résume par le schéma de la diversité en éducation (cf. Figure 20) :

Figure 20 : La diversité en éducation (Prud'homme)



²⁶⁹ Pour rappel, le LISIS est le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, cofondé en 2010, par Luc Prud'homme (Université du Québec à Trois Rivières, Québec) et Serge Ramel (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse).

Dans ce schéma, la première des postures invite à considérer prioritaire ce que « l'apprenant vit et comprend au cours de la situation dans laquelle il se trouve, et ce, à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école » (Prud'homme et *al.*, 2011, p. 10). La seconde posture cherche à rendre compte du caractère dynamique et contextuel de la situation dans laquelle se manifeste la diversité qui, en dernier lieu, s'associe à une posture idéologique ou politique, donnant toute légitimité à la question de la diversité dans un projet pédagogique de réussite, de justice sociale et d'équité.

Le deuxième élément de la quadruple socialisation est l'**altérité** au sens de Martine Abdallah-Preteceille (1998, 1999). Comme le souligne l'auteur,

« la question de la **diversité** culturelle renvoie à celle de la rencontre et de l'expérience de l'altérité. Le rôle de l'ethnologue et de l'anthropologue est justement de dégager les différentes modalités du rapport à autrui. L'**altérité** se complexifie, se multiplie, elle est relative et il convient de se méfier de toutes les productions artificielles d'altérité, à travers notamment les approches culturelles normatives, descriptives et statiques. » (1998, p. 129).

La prudence s'impose, dès lors qu'il s'agit « de veiller au respect des principes de l'école inclusive envers les élèves à besoins éducatifs particuliers » (Article L-452-2 modifié par la Loi du 26 juillet 2019), plutôt que d'encourager la prise en compte de la diversité de tous les élèves. Sous prétexte d'une égalité des chances (*somme toute louable*), il paraît opportun de se questionner sur la restriction de la visée inclusive aux élèves sous l'étiquette « Besoins éducatifs Particuliers » (BEP) et à la prise en charge des enfants en situation de handicap (Article L. 917-1), qui, si l'on n'y prend garde, pourrait ne conduire qu'à des approches de type « bonnes pratiques » ou « expérimentations pédagogiques » (L. 314-2). Or,

« Il ne peut y avoir d'expérience de l'altérité, de rencontre de l'Autre que si celui-ci est reconnu comme un sujet à part entière et non pas seulement comme le destinataire d'un discours, d'une action, même généreuse. Il ne s'agit pas d'apprendre à porter un regard SUR..., d'avoir une action SUR..., mais **de communiquer AVEC..., de travailler AVEC...** » (Abdallah-Preteceille, 1998, p. 130).

En bref, la question principale est celle de « la conjonction entre une éthique de l'action et une éthique dans la relation » (Porcher et Abdallah-Preteceille, 1998, p. 88). La relation à l'Autre ne peut se confondre avec une action sur l'autre et pour reprendre la formule de Paul Ricoeur, « Soi-même comme un autre », l'**altérité** implique la **reconnaissance** réciproque des personnes.

En contexte de scolarisation inclusive²⁷⁰, il importe de veiller à accorder une place de choix à une pédagogie de l'altérité, en lien avec la reconnaissance, comme possibilité de construire un rapport respectueux à l'autre. Selon Driss Alaoui, cette définition de l'éducation « s'oppose diamétralement à celle défendue par la globalisation néolibérale » (Alaoui, 2014, p. 244) et de mon point de vue, reste le plus grand des défis de l'École du XXI^{ème} siècle (Pelletier, 2020)^[LPXIII]²⁷¹.

Toujours selon Driss Alaoui (2009, p. 118), la diversité et l'altérité caractérisent les interactions entre *semblables différents* car « la communication, écrit Philippe Meirieu, suppose

²⁷⁰ Expression qui succède à l'inclusion scolaire dans l'article 27 de la Loi pour une école de la confiance.

²⁷¹ « [...] il reste de nombreux défis à relever pour penser autrement l'École. [...] 1- éthique : porter une vision humaniste de l'éducation, éduquer à l'altérité (Abdallah-Preteceille, 1997), tout en conservant une posture pragmatique » (Pelletier, 2020b, p. 22) ^[LPXIII].

toujours deux choses : que nous soyons assez proches et assez semblables pour pouvoir nous entendre et assez différents pour avoir quelque chose à nous dire » (1996, p. 24). Autrement dit (*et c'est le troisième élément de la quadruple socialisation*), deux types de dialogues sont intimement liés : dialogue avec autrui et dialogue avec soi. Le **dialogue** qualifié d'interculturel (Alaoui, 2009),²⁷² suppose que soient pris en considération et articulés dans le processus du faire ensemble, trois moments complémentaires : la mise en altérité, le rapport à l'altérité et l'altération. La question qui se pose ici (et qui sera à l'étude dans la troisième partie de la note de synthèse), est celle de Carmel Camilleri (1989, p. 363) : « Comment instituer du commun à travers l'altérité, la différence, de façon à les surmonter sans les évacuer ? »

Selon Yves Lenoir (2007, p. 14), le **dialogue** en tant que processus dialectique, est une condition fondamentale à l'**émancipation** humaine et sociale, dès lors qu'il permet de dépasser le rapport de pouvoir (dominant/dominé) entre les individus. S'agissant de la relation école-familles, le processus émancipatoire n'est permis que dans la mesure où il émane des parents eux-mêmes et où ceux-ci y participent consciemment. Il requiert de chacun (parents et enseignants), ce que le professeur Lenoir (2007, p. 9) qualifie d'attitude « positive et active d'espoir en tant qu'exigence et nécessité ontologique », se référant ici à Paolo Freire et à sa *pédagogie de l'espérance* (2005). Dans une perspective inclusive, telle que décrite par la Loi pour une école de la confiance, et pour illustrer mon propos (*et sans aucune caricature*), la participation des parents en équipe de suivi de la scolarisation (ESS), se limite souvent, à l'acte de signer au bas du projet personnalisé de scolarisation (PPS) de leur enfant²⁷³. Ainsi, à l'inverse de cette situation, le processus émancipatoire n'est pas seulement l'espérance de la libération : « L'espérance de la libération n'est pas déjà la libération. C'est une lutte pour elle au sein de conditions historiquement favorables. [...] La libération est une possibilité, non le sort, ni le destin, ni la fatalité. En conséquence se perçoit l'importance d'une éducation dirigée vers la prise de décision, la rupture, le choix, l'**éthique** » (Freire, 1997, p. 35-36). C'est seulement par le dialogue qu'une **reconnaissance mutuelle** est possible, mais cela nécessite un changement profond dans la relation à autrui, tout comme dans la relation entre école et familles :

« Reconnaître les parents « réels » et se reconnaître mutuellement (entre parents et enseignants), nécessite de donner une « voix » ou représentation à tous les parents, y compris les absents (Chauvenet et al., 2014). L'attention accordée à la parole de ceux qui, trop souvent, « sont placés devant l'alternative de se taire ou d'être parlés » (Bourdieu, 1987, p. 188), peut contribuer à égaliser les statuts et à (re)donner une puissance d'agir, individuelle ou collective, aux parents. » (Périer, 2020, p. 6).

Le principe de **reconnaissance** (*dernier pilier pour définir la quadruple socialisation*), étant trop souvent bafoué, il paraît légitime et fondé, pour Driss Alaoui (2014),

« de se demander s'il existe des liens entre une vision néolibérale de l'École, productrice de marginalisation, d'exclusion et d'injustice sociale, et la prolifération d'une culture thérapeutique, comme traitement psychologisant des pathologies sociales. À l'opposé de cette socialisation réductrice, voire broyeuse de l'altérité et de la diversité, il convient maintenant

²⁷² L'outil privilégié par Driss Alaoui pour créer un dialogue interculturel entre *semblables différents*, est le journal interculturel critique (JIC ; Alaoui, 2009 ; Alaoui, 2018). Le JIC est une intervention éducative sous certaines conditions (définition d'un cadre, organisation du processus de mise en relation, régulation au besoin) et cette intervention en contextes devient progressivement un accompagnement au fur et à mesure que les sujets deviennent des auteurs.

²⁷³ L'équipe de suivi de scolarisation (ESS), fonde plutôt son avis sur les expertises des professionnels (psychologue scolaire, conseiller d'orientation-psychologue, médecin de l'éducation nationale, etc.).

d'évoquer un autre mode de socialisation que nous nommons la quadruple socialisation. » (Alaoui, 2014, p. 243).

Philosophes et sociologues s'accordent sur « la nécessité d'un changement radical qui doit partir des pratiques des exclus et autres négligés sociaux » (Lenoir et Ornelas Lizardi, 2007, p. 26). Autrement dit, "le changement structurel dans une société déterminée ne peut s'expliquer que par l'impulsion donnée par telle ou telle lutte pour la reconnaissance" (Honneth, 2000, p.136) ». Je défends cette position et c'est pourquoi le cadre d'analyse que je privilégie pour une école inclusive, est la **théorie de la reconnaissance** (Honneth, 2000 ; Renault, 2000, 2004). « Devenir capable, être reconnu » écrivait Paul Ricoeur en 2005, est un enjeu à double titre : se reconnaître des capacités et recourir à autrui pour donner à cette certitude personnelle un statut social. Ainsi s'agit-il d'être reconnu en tant qu'acteur, dans un parcours de la reconnaissance (au sens de Ricoeur, 2004). Ce cheminement vers un statut d'acteur-auteur ouvre d'autres possibles (Ricoeur, 1986) jusqu'à développer, selon un double mouvement, estime sociale de soi et sentiment d'appartenance²⁷⁴. La **dimension éthique** (que Paul Ricoeur distingue du volet *moral*) demeure centrale aussi bien dans la relation que l'on entretient avec soi-même qu'au travers de la sollicitude envers l'autre et s'étend aux institutions avec l'idée d'égalité pour des « institutions justes » (Pelletier, 2019b) [LPVIII].

En synthèse, **c'est la rencontre interculturelle qui permet de penser la diversité (et non la différence)** d'autant que, dans le monde contemporain, cette diversité réalise une croissance importante, l'hétérogénéité étant devenue « le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. » (Pretceille, 2011, p. 92). Avec, la complexité et l'hétérogénéité croissantes du monde social et des pratiques culturelles, l'interculturalité s'impose (opposée à l'idée d'homogénéité arbitraire). Néanmoins, le risque est grand de vouloir appréhender l'hétérogénéité à partir d'un découpage en plusieurs unités *a priori* homogènes. Il en est ainsi, à titre d'exemple à l'école Française, des dispositifs spécifiques selon les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Si l'on veut saisir la complexité du monde moderne, la manière de concevoir le *divers* et l'*altérité* constitue un défi pour l'École de demain et l'enjeu nécessite de viser en formation professionnelle²⁷⁵, le développement d'une « pensée critique », de façon « à se prémunir contre

²⁷⁴ « La reconnaissance est une [...] condition à la construction du collectif parents-école au sein d'une école inclusive. Elle se situe au centre des interactions sociales, permettant de considérer chaque acteur comme porteur d'une expérience plurielle et unique. En inscrivant notre réflexion dans la théorie de la reconnaissance élaborée par Honneth (2000), il s'agit d'être reconnu comme sujet socialement visible et actif dans un parcours de la reconnaissance dont une étape est celle de la « reconnaissance-identification » à un groupe (Pelletier, 2017) [LP4], rendue possible à travers les relations de confiance instaurées au sein du collectif et la prise de conscience de l'utilité sociale de chaque individu. » (Pelletier et al., 2019, p. 124) [LP9].

²⁷⁵ Cf. Extraits du contrat d'objectifs et de moyens (CPOM, 2020-2024) présenté par l'INSPE de l'académie de La Réunion : « Jusqu'à une période récente (2011-2012), la question de la diversité culturelle se limitait en formation initiale et continue des enseignants à des apports isolés relatifs aux cultures en présence, occultant le caractère dynamique et changeant des cultures dans un contexte académique de massification réussie mais dans lequel la démocratisation qualitative de l'école réunionnaise, fondée sur l'égalité des chances, reste un défi. Selon une estimation récente publiée par la direction régionale de l'INSEE, environ 116.000 Réunionnais seraient en situation d'illettrisme, soit 23% de la population. En moyenne 14,8 % des jeunes reçus à la Journée nationale de citoyenneté à La Réunion étaient en situation d'illettrisme en 2015 alors que 3,6% le sont en France métropolitaine. Ces chiffres éclairent l'ampleur du défi et l'importance de professionnaliser les futurs professeurs et éducateurs de l'académie de La Réunion en construisant une ingénierie de formation innovante et adaptée aux différents publics et aux différents âges, sur l'ensemble de l'île. La problématique sous-jacente de cette sous-action C, est de penser à une formation à la diversité culturelle tenant compte des particularités et/ou des spécificités linguistiques, culturelles, culturelles, historiques, économiques et sociologiques de la société et des communautés concernées : [...] - « Prévenir et lutter contre l'illettrisme » (PLCI), dispositif innovant et complémentaire des master MEEF

les glissements de sens et les dérives idéologiques qui fonctionnent comme des obstacles épistémologiques » (Alaoui et Lenoir, 2014, p. 4). La modélisation pyramidale que je présente plus loin dans la note de synthèse (cf. Partie III, chapitre 2), s'inscrit donc dans le paradigme de l'interculturel qui « chapeaute » l'ensemble, en s'articulant à la « pensée complexe », elle-même située à la base du modèle. Sur chacune des arêtes reliées à l'apex (cf. Figure 19, Partie I, épilogue), se positionnent **les principes de la quadruple socialisation : diversité, altérité, dialogue et reconnaissance, conçus comme analyseurs des pratiques inclusives**. Enfin, l'apex est considéré comme un espace de l'*inter* où les acteurs-auteurs échangent et agissent pour une école *idéellement* inclusive.

Dans cet espace sous tensions, où la question du dialogue est centrale (*cela a déjà été signalé dans le chapitre I, partie II*), la recherche en Sciences de l'éducation qui en résulte, est très attentive aux questions éthiques²⁷⁶. Dit autrement, le format de recherche-intervention auquel je souscris (cf. Partie II, chapitre 1), encourage le chercheur à faire preuve de vigilance éthique, ce que je qualifie d'« **anthropo-éthique** » (déjà évoqué avec la « pensée complexe »)²⁷⁷. Pour finir, la notion de diversité est liée à celle de la reconnaissance et de l'expérience de l'altérité (Abdallah-Preteuille, 2004) et c'est seulement en ces termes qu'il est pensable (au sens de Françoise Héritier) de construire une culture de la reconnaissance.

dont l'enjeu est de professionnaliser les futurs enseignants (quelle que soit leur discipline) et éducateurs aux questions d'illettrisme et de maîtrise de la langue française en milieu plurilingue - « Arts et Cultures », unités d'enseignement au sein de tous les parcours MEEF dont l'enjeu est de favoriser l'ouverture, la découverte, la réflexion, le questionnement, la rencontre avec les arts et la culture et de construire les connaissances et les pratiques indispensables à tous les enseignants (quelle que soit leur discipline) et éducateurs, pour porter l'éducation artistique et culturelle dans l'école, auprès de tous les élèves.

²⁷⁶ Et cela, sous toutes ses formes : éthique de la diversité, celle de l'altérité, du dialogue, de la reconnaissance mais également l'éthique professionnelle, celle de l'enseignant et celle du chercheur.

²⁷⁷ Selon Edgar Morin (chapitre 7 : *L'éthique du genre humain* ; 1999c, p. 3), « l'éthique ne saurait être enseignée par des leçons de morale. Elle doit se former dans les esprits à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce. Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Aussi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine ». Dans cette perspective, la mise en place d'un dispositif de formation à l'ESPé de La Réunion au cours de l'année 2017-18 (cf. Intermède 4, partie I de la note de synthèse). Le développement professionnel y est pensé sous la forme d'un dispositif qui prend appui sur les représentations initiales des étudiants et privilégie autant l'écriture que les interactions verbales en contexte éducatif. Cette enquête qui s'appuie sur la notion de contexte dynamique et sur la dimension processuelle de l'action en situation, a d'ailleurs fait l'objet d'un article intitulé « Laïcité et éducation à la diversité en contexte réunionnais » dans le dossier spécial sur la laïcité de la revue *Recherches & éducations*, Pelletier et Fageol, 2020)^[P12]. Au-delà des tensions d'ordre axiologique entre éthique, morale et/ou déontologie, l'analyse des échanges fait apparaître deux écueils (posture normative et dispersion sémantique) mais aussi deux leviers (écriture/dialogue, contexte dynamique/rituel de formation). La discussion se termine par les prémices d'un modèle de formation professionnelle fondé sur le couple laïcité/diversité, le double rapport altérité/unicité et l'importance de la reconnaissance.

Chapitre 3 – L'intervention éducative et le format de recherche-intervention

« Par intervention, on entend, en première approximation, l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus ou un système. Intervenir, c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème (identifié, c'est-à-dire construit) chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains. »

Yves Lenoir et al. (2002).

L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux, p. 3.

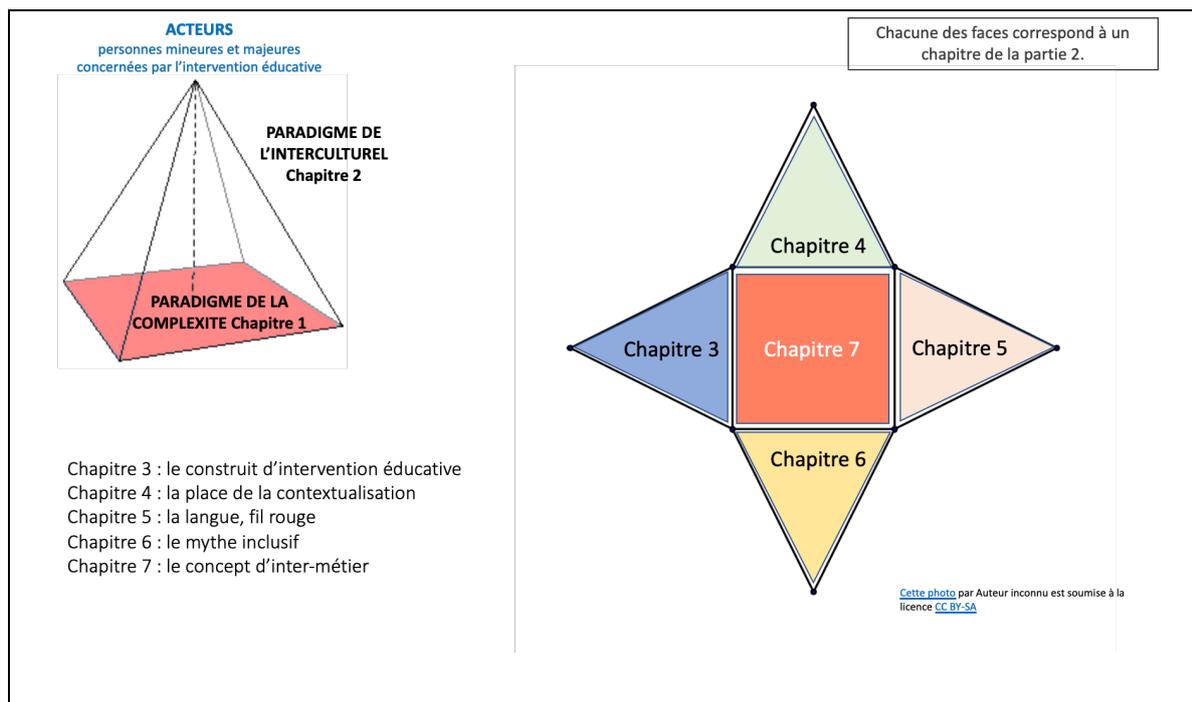
En introduction, il est nécessaire de synthétiser les éléments clés qui viennent d'être développés (cf. Partie II, chapitres 1 et 2) et qui conjuguent deux paradigmes (complexité et interculturalité), avec leurs liens explicites. Inscrite dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique, toute expérience inclusive, à l'école et au-delà de ses murs, dissimule un foisonnement de questions complexes à saisir (*obstacles ?*) et la manière d'y **concevoir le divers et l'altérité** est essentielle à l'analyse (*leviers ?*). Ces premiers éléments éclairent la complexité de la tâche du chercheur en éducation, en quête d'intelligibilité des pratiques inclusives.

À cette étape de la note de synthèse, il est éclairant de proposer au lecteur, une représentation schématique des ingrédients majeurs de la modélisation pyramidale (cf. Figure 21, *infra*), dont je vais traiter à partir de cette section (cf. Partie II, chapitres 3 à 7). De mon point de vue, la démarche méthodique que je privilégie à partir de cette section (*qui a par ailleurs été explicité en introduction de la partie II*) ne s'oppose pas pour autant à une vision systémique qui permet d'embrasser l'ensemble complexe qui est à explorer.

La modélisation pyramidale, que je soumetts à l'expertise scientifique de mes pairs, a pour soubassement, le concept de *quadruple socialisation* (diversité, altérité, dialogue, reconnaissance ; cf. Partie II, chapitre 2), mais également d'autres concepts-clés, que je vais développer dans les prochains chapitres. Partant de là, l'enjeu est donc de déplier le modèle pour repérer les différents éléments qui contribuent, non pas à découper le réel, mais à les percevoir de façon dynamique dans un espace de l'*inter*, conçu comme un lieu d'échanges et d'actions d'acteurs-auteurs, s'attachant à relever ensemble le défi d'une réussite pour tous.

Les cinq chapitres qui vont suivre, visent ainsi à donner au lecteur un aperçu de ma réflexion sur le construit d'intervention éducative (chapitre 3), la place de la contextualisation dans le modèle (chapitre 4), ma conception de la langue comme fil rouge et pivot central du schéma (chapitre 5), et pour terminer, le développement des concepts d'inclusion (chapitre 6), d'inter-métiers et d'objet-frontière (chapitre 7), qui me semblent utiles à une meilleure compréhension des pratiques scolaires inclusives que ce travail de synthèse permet.

Figure 21 : Modèle déplié de la pyramide interactionnelle



Pour débiter ce chapitre relatif aux questions d'*intervention*, je crois utile de rappeler que le concept englobant « d'intervention éducative » est le projet partagé qui fédère les chercheurs en éducation du laboratoire *Icare*, depuis son autonomisation en 2015 (cf. Figure 1, partie I, chapitre 2). Mon invitation à l'université de Sherbrooke et ma participation au projet de recherche international *Instruction et Socialisation à l'école primaire, Comparaison internationale* (ISEP-CI, 2013-2015 ; cf. Partie 1, chapitre 3), sous la responsabilité scientifique d'Yves Lenoir (cf. Partie 1, chapitre 4), ont fortement contribué à faire du construit d'intervention éducative, un concept majeur de la pyramide interactionnelle qui sera présentée dans son entièreté dans la partie III. Enfin, les deux aventures éditoriales de l'année 2018 (la première, sous la triple direction des professeurs Alaoui, Lenoir et de moi-même et la seconde, sous la direction du professeur Nathalie Wallian, à laquelle j'ai contribué avec Jean-François Marcel), forment deux empreintes épistémologiques majeures de mon parcours : en premier, un numéro spécial de la *Revue des Sciences de l'éducation*, qui (re)pose problématique, enjeux et perspectives de l'intervention éducative en la questionnant selon trois axes (notionnel, épistémologique, empirique/praxique). En second, l'ouvrage collectif, *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* qui est conçu comme un dialogue à propos du rapport qu'entretiennent chercheurs, intervenants et « sujets apprenants » avec les éléments contextuels caractérisant les situations éducatives dans lesquelles ils sont impliqués. Tous ces éléments sont aux fondements de cette section, portant sur le construit d'intervention éducative et le format de recherche-intervention (*détaillé en fin de partie II, chapitre 8*) dont l'ambition (*déjà évoquée*) est d'aborder le facteur temps comme une construction sociale (vs temporalité physique).

Avant de présenter le construit d'intervention éducative, il s'avère fructueux de procéder à l'examen historique et minutieux du terme d'intervention, évoqué « en première approximation » par Yves Lenoir (2012), dans la citation épigraphique de ce chapitre.

Si, aux origines, l'**intervention** emprunte au latin *intervenire*, ayant pour sens commun, « se produire, se mêler à, prendre part à une action en cours, arriver de façon imprévue, survenir »²⁷⁸, elle prend ensuite des formes adaptées avec l'ancien français : *entrevenir* (1190) « survenir, se produire (en parlant d'évènements) » puis *entervenir* (1282) « prendre part à quelque chose » (Tupin, 2012). Fin du moyen âge (cf. *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 1992), cette signification n'est attestée que dans le domaine juridique (1475), puis employée en parlant d'une personne, avec le sens général de « prendre part à une action en cours, dans l'intention d'agir sur son déroulement », le plus souvent avec l'idée d'aide (1551). Cette définition, datée du XVI^{ème} siècle, intégrant la notion de médiation (sans la nommer ainsi), va évoluer jusqu'à une définition usuelle de l'intervention éducative²⁷⁹.

Dans le contexte actuel d'une école dont l'ambition est l'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, il est utile de souligner que le verbe « intervenir » appartient au domaine politique durant le XIX^{ème} siècle, avec pour sens « entrer en action dans un conflit, une guerre » et qu'à partir du XX^{ème} siècle, il est employé en médecine « pour agir énergiquement dans le but d'enrayer un mal », et en particulier, « pratiquer une intervention chirurgicale » (1915). Concept englobant, sa polymorphie est essentielle à caractériser pour mieux en comprendre ses usages, dans le contexte d'une école et d'une société inclusives ou d'un point de vue méthodologique, lorsque l'on évoque la recherche-intervention dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation. **Bref, il s'agit d'un « terme qui n'est pas neutre et qui touche nécessairement à la définition du rôle et de la posture du chercheur en Sciences humaines et sociales » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018) [LP5].**

Évoquer l'intervention éducative, mérite de prolonger la réflexion avec les deux étymologies latines du mot « **éducation** » :

« *educare*, qui signifie « nourrir, entretenir, élever » et *educere* qui correspond à l'idée de « faire sortir », de « conduire hors de » (Paturet, 2003, p. 130-136). Le sens d'éducation auquel nous nous référons ici correspond à cette seconde étymologie [Je souscris à cette option, *ndlr.*]. Il désigne la mise en œuvre (par la personne qui éduque) des conditions nécessaires à l'épanouissement du sujet, dans sa spécificité (*Ibid.*). Cet épanouissement fait appel au dépassement du sujet lui-même, appel à aller au-delà de la norme, parfois à la contredire (*Ibid.*). » (Hagège, 2012, p. 102-103).

Selon cette seconde étymologie, l'éducation s'applique à un ensemble de sujets qui sont spécifiques (au sens évoqué dans la définition *supra*), un groupe d'individus issus de différentes cultures, qualifiés ici de *semblables différents* (au sens défini dans le chapitre précédent). Dans cette définition, qui évoque l'idée d'épanouissement faisant appel à la fois, au dépassement du sujet lui-même et à celui de la norme, l'instruction et l'éducation sont supposées mises en dialogue, au sens de Morin (1999 ; cf. Partie II, chapitre 1)²⁸⁰. La visée instructive (parler, lire, écrire, compter, etc.) est pourtant nécessaire à l'éducation « pour pouvoir s'émanciper du

²⁷⁸ Ces premières significations sont forgées par Cicéron au cours du 1^{er} siècle avant J-C tandis que Tite Live, au même moment, utilise le verbe latin *Intervenire*, au sens d'interrompre (venir en travers).

²⁷⁹ Aujourd'hui, dans le langage courant, l'intervention est associée à la notion de médiation, d'aide, d'appui, de concours, d'interposition, d'intrusion (cf. citation épigraphique), de traitement, d'opération, etc. Pour compléter, en droit civil, l'intervention est définie comme « acte par lequel un tiers qui n'était pas à l'origine, partie prenante dans une contestation judiciaire, s'y présente pour y prendre part et faire valoir ses droits ou soutenir ceux d'une partie principale ». Enfin, par extension, on lui attribue le sens d'action, de facteur ou de rôle.

²⁸⁰ Cf. pour rappel, la note 123 du chapitre 1, partie II : « Mettre en dialogique consiste à unir des notions antagonistes qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité (Morin et Le Moigne, 1999, p. 254).

contexte qui nous a aussi forgés » écrit Hélène Hagège (2012, p. 103)²⁸¹. De manière paradoxale, l'instruction offre aux sujets les outils de pensée nécessaires au processus éducatif qui lui-même, vise à l'émancipation, par le développement d'une *pensée critique* sur sa propre culture (cf. Partie II, chapitre 2). La pensée dialogique devient ici facilitatrice de l'accès à la relation entre éducation et instruction. En outre, elle permet d'articuler ces deux éléments en tensions – instruction et éducation – à la question de l'**interculturel**, le soi se définissant par rapport à l'Autre, les deux se co-construisant dans une relation dialogique (cf. Partie II, chapitre 2).

Comme je l'ai évoqué dans les débuts de cette note (cf. Partie I, chapitre 2), le caractère englobant du concept, sa polyphonie et sa complexité place l'**intervention éducative** depuis plusieurs décennies, au cœur des débats scientifiques, au point de dire que tout acte professionnel « s'adressant à » et « impliquant autrui » est en soi une intervention²⁸². Dans le domaine éducatif, je retiens que cette dernière repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique :

- « – Elle est toujours **située**, s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné.
- Elle s'inscrit dans la durée, étant **évolutive et diachronique**.
- Elle est **inclusive**, car elle vise à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante : celle qui se traduit par l'imbrication des dimensions qui la composent, et celle qui s'inscrit dans la temporalité par l'ensemble des actions de planification (phase préactive d'anticipation), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation et de l'anticipation (phase postactive de rétroaction).
- Elle fédère **plusieurs angles d'approche** de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : ontologique, téléologique, épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, éthique, etc. » (Lenoir, 2009, p. 15).

A ce stade, la définition opérationnelle de l'intervention éducative que je retiens, est celle d'Yves Lenoir (2014a, p. 232) :

« Ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés ».

C'est ainsi que, dans le contexte actuel de scolarisation inclusive, l'intervention éducative s'inscrit dans un processus interactif intentionnel (l'accueil et la réussite de TOUS les élèves en fonction de leurs besoins spécifiques), situé temporellement, spatialement et socialement (*de façon pragmatique, l'expérimentation des pôles inclusifs d'accompagnement localisés [PIAL]*) dans chaque académie, pour une École de la République pleinement inclusive, à l'horizon 2022), avec un ou des sujets (Projet personnalisé de scolarisation (PPS) ou Unités locales d'inclusion scolaire (ULIS), par exemple). Dans ce contexte précis, l'intervention auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP),

« met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée

²⁸¹ De mon point de vue, la finalité de transmission de savoirs de l'instruction se trouve en tension avec la finalité émancipatrice de l'éducation.

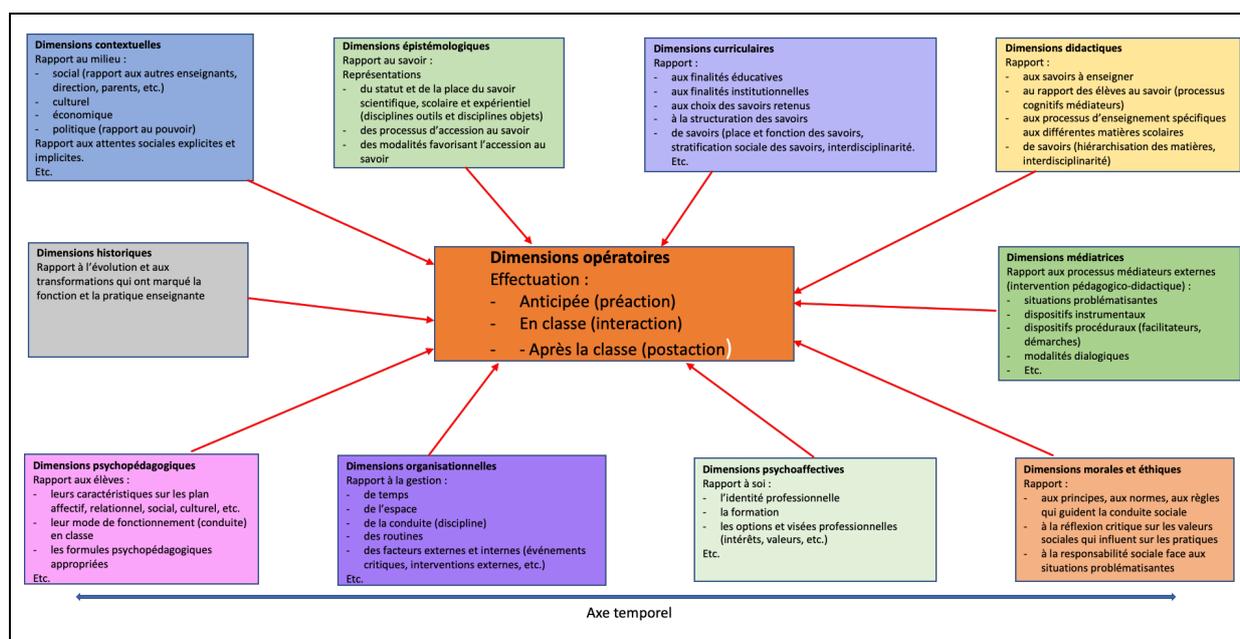
²⁸² Pour un développement, se reporter au texte introductif du numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (3), 1–16, « L'intervention éducative : problématique, enjeux et perspectives », paru en 2018, sous la direction conjointe de Driss Alaoui, Liliane Pelletier et Yves Lenoir. <https://doi.org/10.7202/1059951ar>.

bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socio-éducative [...] ou l'acquisition de savoirs et de connaissances. » (Lenoir, 2014a, p. 232).

Dit autrement, l'intervention dont il est question ici, est une *praxis*²⁸³ à visée transformative dont le pivot central est celui de l'accessibilité des lieux et des savoirs pour tous les élèves.

Dans la perspective conceptuelle d'Yves Lenoir et de Sabine Vanhulle (2006) et en rappelant que les interactions sont, de mon point de vue, essentielles tandis que les pôles constitutifs sont « plus secondaires » (élèves – savoirs – enseignant ; cf. Figure 23, *infra*), il apparaît qu'une **approche plurielle** (à caractère multidimensionnel), est opérante dès lors qu'elle est conçue comme une modélisation propice à la compréhension du réel dans sa complexité et non pas, comme une méthode d'analyse de l'intervention susceptible de la cerner jusque dans ses moindres détails (cf. Partie II, chapitre 1). Ainsi, l'intervention éducative, telle que je la perçois, est considérée comme un enchevêtrement d'entrelacements (*plexus*) et de « ce qui est tissé ensemble » (*complexus*), qu'Yves Lenoir et Sabine Vanhulle définissent en dix dimensions, ajoutant la dimension temporelle (D11), en position centrale, comme le montre la figure ci-après (cf. Figure 22).

Figure 22 : Les dimensions de l'intervention éducative (Lenoir et Vanhulle, 2006)



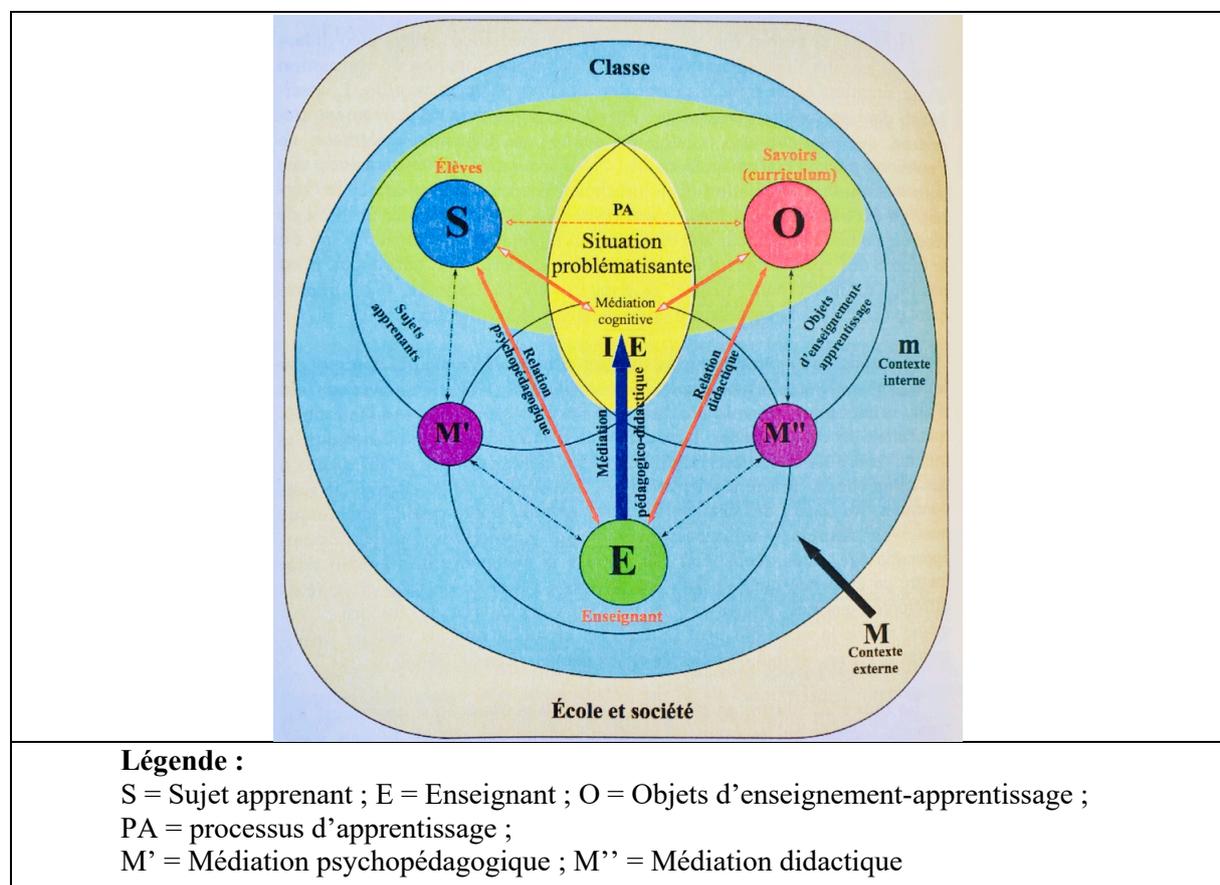
En tant que construit théorique, l'intervention éducative pourrait sans doute fournir un cadre pertinent de lecture des pratiques inclusives, à condition de l'éprouver et de l'actualiser, le cas échéant. Il est permis de penser que les déterminants de cette *modélisation de la pratique*, puissent enrichir la description, compréhension et explication, de ce qui se joue lorsqu'un élève est inclus en classe ordinaire. Aussi, quelle lecture peut-on faire de la situation ? Qui intervient, à quel moment et de quelle manière ? Que dit, que fait l'enseignant au cœur de la situation ? La

²⁸³ Cf. la définition qu'en donne le *Dictionnaire historique de la langue française*. Le terme vient du grec *praxis* qui signifie « action » et il est dérivé de *prassein* « agir ». Selon ce dictionnaire (Le Robert, 1992, p. 1608) : « Le mot, dans la philosophie marxiste désigne l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins, ce qui l'engage dans la structure sociale. La philosophie et la psychologie emploient le mot au sens plus général "d'activité physiologique et psychique ordonnée à un résultat". Par extension, praxis est quelquefois employé au sens "d'action en vue d'un résultat pratique" ».

même question se pose naturellement pour l'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH).

En toile de fond de l'intervention, la notion centrale de **situation** déjà évoquée (cf. Partie I, chapitres 1 à 3), se situe au cœur de la double médiation constitutive du processus d'enseignement-apprentissage, telle que décrite par Yves Lenoir (2014a, p. 241-306) et illustrée par l'auteur (cf. Figure 23). Même s'il n'est pas dans mon intention de développer ici ce processus dialectique constitutif des rapports sociaux qui assurent l'éducation des élèves (*à besoins spécifiques, plus particulièrement*), il me semble nécessaire de préciser que « la médiation pédagogique-didactique qu'assume l'enseignant ne se réduit pas à une fonction de conception d'une situation et de mise à disposition des élèves des dispositifs » procéduraux et instrumentaux (Lenoir, 2014, p. 305). L'enseignant est pleinement **acteur** dans sa fonction de médiation et pleinement engagé dans le processus d'enseignement-apprentissage : il soutient, il anime, il régule, il transmet, etc. Bref, c'est un *intervenant* (Lenoir, 2014a)²⁸⁴.

Figure 23 : Le processus d'enseignement-apprentissage : un rapport dialectique



Ainsi conçue, l'intervention éducative envisage la pratique d'enseignement à visée inclusive, comme un travail *réfléchi et réflexif*, pratique complexe où le sujet et l'objet sont entremêlés, entrelacés et dialectisés tout au long de l'interaction qui les lie. Dans le cas précis, où les élèves sont identifiés comme ayant des profils spécifiques, alors s'ajoutent la plupart du temps, des dispositifs supplémentaires à la situation ordinaire et un/des intervenant/s, à prendre

²⁸⁴ Pour reprendre la *métaphore du marteau* d'Yves Lenoir (2006, p. 25), « ce qui importe, c'est quand même la main qui tient le marteau, ce qu'en font les usagers, enseignants et élèves, et tout d'abord les enseignants ». Sans traiter l'idée à ce stade-là, j'ajoute également les parents, parmi les usagers.

en compte nécessairement dans l'analyse de l'intervention. Dès lors que l'on conçoit la situation comme la résultante des rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » de la classe et « les différents cercles contextuels » qui la définissent, je retiens à ce stade, l'idée que **la situation est à (re)penser au-delà des frontières de l'espace social de la classe**, ce qui sera développé plus loin (cf. Partie II, chapitre 4). Le schéma, que je soumetts au débat, intègre ainsi les *parents-acteurs* dans la réflexion, plus que ne le fait le modèle d'Yves Lenoir (*ceux-ci y apparaissent seulement dans la dimension contextuelle, et dans le cadre du rapport qu'entretient l'enseignant avec eux*). Je fais ici l'hypothèse que la **dimension parentale** est à ajouter en tant que variable éclairante des pratiques inclusives (D12) et, en allant plus loin, propose de reconsidérer le rôle et la place de l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus inclusif, situés aux frontières de l'école, voire bien au-delà de ses murs.

Pour prolonger la réflexion initiée en fin de partie I de la note de synthèse, j'attire l'attention du lecteur sur une problématique que j'estime cruciale et qui concerne la posture du chercheur en sciences humaines et sociales dans le cadre de l'intervention éducative. Je ne me limiterai pour l'instant, qu'à poser les termes du débat utiles à l'interprétation de ce vocable tel que je l'appréhende aujourd'hui²⁸⁵.

Lorsqu'il est question pour le chercheur, d'observer, d'analyser l'intervention, dans le but d'accompagner des dynamiques inclusives sur le terrain (cf. Partie III), je reste attachée à la démarche de recherche-intervention, qui me paraît l'outil le plus approprié. La question centrale est alors de déterminer quelle est la posture idoine du *chercheur-intervenant* lorsqu'il prend pour objet de recherche, l'éducation inclusive.

Je formulerai une première réponse en ces termes : ni totalement en extériorité, ni complètement à l'intérieur, ce que Jean-François Marcel et Nadia Péoc'h (2013) dénomment « **l'ici-ailleurs** ».

« Il apparaît que la posture du chercheur-intervenant relève d'une mise en tension de la distance à l'objet (aussi bien l'objet social que l'objet de recherche) sur un axe proximo-distal. Nous la qualifierons à l'aide de la formule métaphorique de « l'ici-ailleurs ». Quand il est tout près de « l'ici », le chercheur-intervenant doit préserver un lien (matériel, symbolique, projeté, intellectualisé, « refroidi », etc.) avec « l'ailleurs » et, de la même manière, quand il est tout près de « l'ailleurs », il doit se rapprocher, toujours selon des modalités diverses, de « l'ici ». Cette tension le cantonne dans un entre-deux et le marque des sceaux indélébiles de « l'étranger » (au sens plutôt de Graeme Alwright que d'Albert Camus) et du « nomade », celui qui ne sera jamais reconnu comme « d'ici », ni comme « d'ailleurs ». Elle constitue l'aiguillon intellectuel du chercheur-intervenant. Peut-être oserons-nous évoquer une parenté avec la figure d'Hermès, en raison des ailes qui ornent ses semelles et qui illustrent assez bien cet aiguillon ? » (Marcel & Péoc'h, 2013, p. 122).

Le second élément de réponse a trait à la situation de cet espace d'intervention, cet **entre-deux** symbolique. De mon point de vue, il se situe au carrefour de deux mondes, celui de la connaissance et celui de l'action, dont les frontières peuvent à l'occasion, se rendre perméables et dont l'enjeu est de faciliter le changement de pratiques vers une école *idéellement* inclusive.

« En accord avec Marcel et Péoc'h, la mobilisation d'une démarche de recherche-intervention pour accompagner le changement, nous paraît « l'option la plus opportune par le nouveau rapport qu'elle impulse entre sciences et pratiques sociales » (2013, p. 107). Pour finir, ce format de recherche apparaît comme un « mode d'interrogation des pratiques » opportun (Mérini,

²⁸⁵ Je poursuivrai plus loin, avec un état de l'art sur les recherches dites « collaboratives » (cf. Partie III, Chapitre 1).

Ponté, 2008), dès lors qu'il s'agit pour les chercheurs confirmés de s'inscrire dans une perspective praxéologique. » (Pelletier, 2020b, p. 21-22) [LPXIII].

Le troisième élément concerne la **double posture** intriquée du praticien et du chercheur dans cet espace d'analyse de l'intervention éducative. Conçu comme un « lieu intermédiaire », un *tiers-espace*, il favorise les interactions entre chercheurs et praticiens et contribue également à éprouver la notion de *curseur* entre expertise et partage. (cf. Partie I, chapitre 5). Comme le formule Yves Lenoir (2014a), à propos de l'enseignant, le chercheur est pleinement **acteur** dans sa fonction de médiation et pleinement engagé dans le processus d'accompagnement du changement en éducation inclusive : Bref, c'est aussi un *intervenant*, ce que soutient également Frédéric Tupin (2018, p. 11) :

« Dans cette aventure interculturelle, le chercheur qui emprunte sciemment l'identité "d'intervenant" n'échappe pas aux conflits culturels interprétatifs étant tour à tour *interprète* et *actant* des réalités éducatives qu'il tente d'éclairer le rapport à l'altérité se révèle pluriel et s'inscrit ainsi dans un double mouvement centripète et centrifuge. [...] Des équilibres sont à trouver en fonction du *degré de xénité* des situations et terrains étudiés (Tupin, 2009) au regard des références culturelles et scientifiques du chercheur ; *degré de xénité* qui détermine la possibilité, ou non, de mobiliser partiellement des cadres théoriques et conceptuels exogènes. »

Dans cette perspective, le chercheur interventionniste ne peut faire l'économie d'un certain nombre de garde-fous²⁸⁶ et d'un double questionnement épistémologique et éthique récurrent, indispensable pour aborder de manière sereine des questions socialement vives en éducation (Pelletier, 2019b) [LPVIII].

En résumé, le format de recherche-intervention inspiré de Marcel (2010), qui sera précisé *infra* (cf. Partie II, chapitre 3 et Partie III, chapitre 1), vient considérablement complexifier la tâche du chercheur mais il autorise d'autres formes d'interaction et peut constituer une plus-value pour le chercheur (*que je qualifierai alors de « chercheur-citoyen »*, au sens de Marcel et Nunez Moscoso, 2012), au service de la réussite de tous les élèves, dans une école pleinement inclusive.

« Enfin, intervenir c'est transformer et se transformer, améliorer et s'améliorer, c'est **faire advenir un changement réciproque**. Ce qui semble, entre autres, important dans l'intervention éducative c'est « la prise de conscience que nous sommes en interaction, que nous nous construisons en interaction, que nous nous détruisons en interaction, que nous apprenons en interaction peut permettre à chacun de découvrir, dans sa propre vie, qu'il a intérêt à l'enrichissement moral et culturel de l'autre, qu'il a intérêt à l'intégrité de l'autre, de tous les autres, dans leur pouvoir d'apprendre, de penser, d'agir. Toute prise de conscience est toujours prise d'énergie » (Héber-Suffrin, 2004, p. 166).

Pour le dire autrement, ce format original de recherche pragmatique amorce l'idée d'une relation partenariale entre chercheurs et acteurs sur le terrain (enseignants, parents, etc.) conduisant en premier, à une vision partagée du construit d'école inclusive, en second, à la co-élaboration de projets puis d'objets de savoirs (SUR/POUR) et en dernier lieu, à un co-développement des acteurs impliqués dans la recherche-intervention.

Pour finir, je reprendrai l'idée que nous avons développée, dans le numéro spécial sur l'intervention éducative de la *Revue des Sciences de l'éducation* (Alaoui, Pelletier et Lenoir,

²⁸⁶ Par exemple, de façon pragmatique, l'usage d'un journal de recherche pour analyser son implication (cf. Partie II, chapitre 8).

2018, p. 4) ^[LP5] : « **Bien qu'elle soit scolaire, l'intervention éducative demeure multidimensionnelle (le social, le culturel, le politique, l'institutionnel, l'historique, le subjectif, l'intersubjectif, etc.)** ». Je la prolongerai, en y ajoutant, comme précédemment évoquée, la dimension parentale susceptible d'enrichir le cadre d'analyse des pratiques inclusives :

« Toutes ces dimensions, qui sont contemporaines et interreliées, sont conçues de façon dialectique. Elles permettent à chaque interactant de se construire et de s'accomplir au contact d'autrui (Lipiansky, 1991) dans des contextes exigeant, pour des raisons d'intelligibilité, d'être chaque fois redéfinis. Les acteurs, comme le postule le constructionnisme social (Gergen, 2001, 2005), construisent dans une dynamique processuelle leur monde en même temps qu'ils se construisent eux-mêmes. » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018, p. 4)^[LP5].

Dans de telles conditions et en écho à l'ouvrage collectif *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (Wallian, 2018), la question des contextes reste à examiner (cf. Partie II, chapitre 4), pour le chercheur interventionniste, en l'inter-reliant à la notion d'interculturalité (cf. Partie II, chapitre 2) :

« En effet, la démarche interventionniste engagée par les chercheurs dans des espaces ultramarins, périphériques, ou « atypiques » au regard d'une norme centrale fantasmée conduit à déstabiliser le capital culturel de ces acteurs, à revisiter les paradigmes auxquels ils se réfèrent, la pertinence des concepts, notions et indicateurs qu'ils mobilisent habituellement pour décrire et analyser « le réel », objet de leurs recherches. Dans ce mouvement, les chercheurs concernés deviennent à leur tour « intervenants », au sens profond de l'expression, en ce sens qu'ils sont porteurs de savoirs académiques exogènes et labellisés par des institutions reconnues (au sein desquelles ils ont été formés à la recherche via les écoles doctorales et au-delà), mais souvent dys-sonants vis-à-vis des réalités empiriques qui s'offrent à leur(s) regard(s). En pareilles circonstances, la tentation ethnocentrique n'est jamais très loin, mais elle est condamnée à l'échec sur un plan heuristique et/ou pragmatique. » (Tupin, 2018, p. 10).

Chapitre 4 – La place de la contextualisation

« La contextualisation est un principe de connaissance. »

Edgar Morin, dans Morin et Lemoigne (dir.) (2007).
L'intelligence de la complexité.

En préambule, il semble nécessaire de souligner la fonction majeure qu'occupe ce chapitre dans l'édifice conceptuel en construction. Son rôle consiste principalement à questionner la place de la contextualisation dans la schématisation des processus inclusifs, envisagés simultanément de façon englobante et transversale (cf. Partie III, chapitre 2). Dans la section qui va suivre, je prévois d'évoquer la question des contextes, en distinguant principalement deux types de contextes (Marcel, 2002) : «le contexte pour l'acteur de terrain» qui renvoie à la partie de l'environnement que délimite le point de vue du praticien (*ici, l'enseignant « ordinaire » qui va/doit collaborer avec l'enseignant spécialisé, l'accompagnant des élèves en situation de handicap, l'agent spécialisé des écoles maternelles, l'éducateur jeune enfant, les parents, etc.*) et à partir de laquelle il théorise son action et « le contexte pour le chercheur » qui renvoie à un périmètre de l'environnement découpée par le chercheur en fonction de critères qu'il juge pertinent de prendre en compte pour étudier les pratiques inclusives. Dans le même temps, je compte revenir aux sources de mon cheminement scientifique (cf. Partie I, chapitres 1 et 2) qui portent en germe le signe de la contextualisation puis je me rapprocherai de la notion de double contextualisation (Alaoui, 2018), pour éclairer la manière dont mon approche théorique est renouvelée.

Questionner les contextes/caractériser la contextualisation, n'est pas une idée neuve, loin s'en faut. Ces questionnements sont, depuis plusieurs décennies, au cœur de nombreux débats scientifiques (parmi lesquels on compte Rogoff, 1982 ; Raynaud, 2006 ; Py et Grossen, 1997 ; Bru, 1991, 2004 ; Lahire, 1996, 1998, 2002 ; Marcel, 1997, 2002, ; Bressoux, 2000, 2009 ; Tupin, 2006 ; Tupin et Dolz, 2008 ; Tupin, 2012 ; Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012 ; Lenoir, 2014b ; Pelletier et Marcel, 2018^[LPVI]) et sont l'objet de préoccupations épistémologiques du laboratoire auquel j'appartiens. En effet, pour interroger la complexité des phénomènes éducatifs observés, l'équipe *Icare* (depuis ses origines [2012]), articule la pluridisciplinarité et la contextualisation des approches, des processus et des facteurs questionnés selon les objets d'étude (pour une synthèse, voir l'ouvrage collectif *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, sous la direction de Nathalie Wallian, 2018, et particulièrement, les contributions de Maryvette Balcou-Debussche²⁸⁷ et de Driss Alaoui²⁸⁸, *dès lors que certaines de leurs réflexions épistémologiques installent les miennes*).

²⁸⁷ Sa réflexion, inscrite dans le champ de la littérature en santé, est centrée sur les savoirs et leur transposition mais sont également prises en compte les **pratiques sociales et culturelles** des sujets-apprenants. C'est aussi mon intention, lorsque sont considérés le rôle et la place des parents en contexte d'école inclusive. La question centrale est alors de savoir comment prendre en compte au mieux les contextes en situation d'inter-métier, espace de développement où les pratiques sociales et culturelles des acteurs sont composites.

²⁸⁸ Driss Alaoui (2018) déplore l'**absence de contextualisation** ou une mobilisation d'un contexte qui n'est pas pertinent sur le plan épistémologique, « au sein d'un système scolaire à la fois peu habitué à la prise en compte d'une diversité multidimensionnelle et de surcroît se référant à un modèle républicain assimilationniste. Les politiques de compensation, considérées de façon abusive comme relevant de l'interculturel, destinées aux enfants de migrants ont été contre-productives parce qu'elles étaient à la fois décontextualisées et source de stigmatisation

Emprunté au latin *contextus* « assemblage, réunion » (de *contexere* « assembler, rattacher », le terme est également attesté au sens de « texture d'un discours » (cf. Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales)²⁸⁹. Issu du champ de la linguistique, le terme de contexte est défini comme l'ensemble du texte qui entoure un élément de la langue (un mot, une phrase...), et par extension, il caractérise l'ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours. C'est dans ce cadre précis que j'ai eu l'occasion de m'en saisir dans ma thèse²⁹⁰, en l'étendant au contexte pédagogique²⁹¹.

A vouloir résumer la notion de contexte en quelques lignes, on court le risque de simplification, tant sont nombreuses les définitions qui tentent de cerner ce vocable²⁹². Dès 1996, Bernard Lahire, qui a contribué longtemps à approfondir la réflexion épistémologique sur les contextes d'analyse, précise d'ailleurs qu'il s'agit d'une notion :

« à la fois l'une des plus floues et l'une des plus utiles. Elle l'est souvent car les manières de découper le contexte ainsi que le statut théorique [...] qu'on lui accorde sont souvent implicites et très variables d'une recherche à l'autre. Utile, et même centrale, elle l'est dans la mesure où les sciences sociales travaillent à contextualiser leur propos [...] sur le monde social : les chercheurs en sciences sociales [...] se réfèrent toujours à des contextes historiques relativement singuliers et s'attachent à construire les contextes pertinents permettant de rendre intelligibles les faits sociaux qu'ils étudient » (Lahire, 1996, p. 390).

Je m'accorde avec le célèbre sociologue en estimant centrale, cette notion de **contextes** (*que j'envisage assurément au pluriel*) dans la schématisation pyramidale, dès lors qu'il s'agit pour le chercheur, d'**étudier des situations de travail adressées à autrui** (Piot, 2009) ainsi que les interactions qui se jouent dans des espaces *d'inter-métiers* (Thomazet et Mérini, 2014), situations désormais « ordinaires » des praticiens, censés se développer professionnellement

« dans un contexte mouvant et souvent incertain où la dimension invisible du travail, y compris pour les métiers estimés à faible qualification comme les services à la personne » -qui constituent un gisement d'emploi en pleine expansion - pèse de manière très significative » (Piot, 2009, p. 267).

et d'isolement » (Alaoui, 2018, p. 36). Dans la plupart de mes travaux, que les sujets apprenants soient des élèves issus de la migration, des décrocheurs provisoires ou élèves à besoins éducatifs particuliers, la difficulté réside toujours dans la prise en compte des acteurs « tels qu'ils sont » qui, quand elle s'opère, peut engendrer une réduction des malentendus et potentiellement, de la reconnaissance. L'analyse au niveau de la relation école-familles (Pelletier et Lenoir, 2020), éclaire ainsi le processus complexe de construction de l'identité en soulignant le rôle prépondérant de l'éducation implicite. Toujours selon Driss Alaoui, le "tout culturel", « conçu comme unique voie pour expliquer des comportements et des situations impliquant du semblable-différent, se dresse comme obstacle épistémologique et conduit inévitablement vers une myopie scientifique » (Alaoui, 2018, p. 53). Ainsi, la pertinence épistémologique de la **double contextualisation** en recherche interculturelle explique comment le chercheur et son monde, les sujets et leurs univers, l'ici et maintenant, l'ailleurs et autrefois... entrent pleinement dans le processus de construction des connaissances.

²⁸⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/contexte/substantif>

²⁹⁰ « Par *contexte linguistique*, nous entendons le discours ou la portion de discours dans lequel (ou laquelle) est insérée une unité linguistique. » (Pelletier, 1998, p. 3).

²⁹¹ « [...] L'objet de la recherche, présentée ici sous le titre *Didactique de l'orthographe au cycle 3 : le cas des homophones de /sE/*, est le processus d'acquisition de la langue écrite *en contexte*, c'est-à-dire la nature des mécanismes cognitifs mis en œuvre par l'enfant en fonction des *contextes linguistique et pédagogique*. » (Pelletier, 1998, p. 6).

²⁹² Pour rappel, cette notion polysémique a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation (Py et Grossen, 1997).

Pour poursuivre ce cheminement, en référence à la question *Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ?* je propose de retenir plusieurs caractéristiques de ce questionnement, telles qu'elles sont décrites par Dominique Raynaud²⁹³ :

« 1° une tendance marquée à abandonner la référence à un contexte uniforme pour des **contextes locaux diversifiés** ; 2° un saut qualitatif consistant à abandonner les représentations continuistes du contexte (communauté scientifique, disciplines, spécialités, sous-spécialités) au profit des **réseaux de collaboration scientifique**. L'histoire de la sociologie des sciences offre l'exemple d'une tentative de sauvetage de la conception classique de « contexte » par accentuation empirique, puis d'une redéfinition comme **réseau d'individus en interactions**²⁹⁴. » (Raynaud, 2006, p. 326-327).

Pour prolonger la réflexion, je précise que le contexte n'est pas, de mon point de vue, un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en acte, mais je le définis davantage comme un **principe actif**, ce qui exige de préciser alors la notion de « contextes actifs »²⁹⁵ à travers des *processus de contextualisation*²⁹⁶, sur les bases construites par les chercheurs du réseau OPEN. Ainsi, lorsque se déroule l'action enseignante,

« Un écart parfois important entre prévision et réalisation est tout aussi possible. D'une façon générale, l'action se réduit rarement à la réalisation d'un plan [...]. Des éléments périphériques imprévus peuvent à tout moment intervenir à travers des processus de contextualisation sur le déroulement de l'action de l'enseignant [...]. On assiste également à une multiplicité et une simultanéité d'événements, à des phénomènes inattendus dans le développement de l'action [...], à des situations appelant une réactivité immédiate face à des sollicitations parfois contradictoires, au point que l'enseignant ne peut agir seulement sur la base de modalités préalablement fixées. Ainsi, ses pratiques s'organisent et se structurent aussi en situation. » (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004, p. 77).

Cela me conduit de façon provisoire, à retenir la définition de Marc Bru (1991) pour caractériser la **contextualisation** comme un « ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte »²⁹⁷,

²⁹³ La réponse développée par le sociologue est finalement négative. Il la résume ainsi : « Il n'est pas indispensable de maintenir le concept de contexte sinon comme fiction ou façon de parler : les usages explicatifs sont illégitimes : l'usage référentiel peut être évité. » (Raynaud, 2006, p. 309). Je suis en accord sur le fond avec le sociologue et historien des sciences. J'envisage uniquement l'usage de « contexte » au pluriel et lui préfère souvent le terme de contextualisation qui est développé ci-après.

²⁹⁴ Termes soulignés par mes soins.

²⁹⁵ La notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » a été notamment développée par Marc Bru (2004, p.75)

²⁹⁶ Processus au sens de Bronfenbrenner (1986), la contextualisation est un « mécanisme par lequel des aspects particuliers de l'environnement agissent sur la pratique ». Sa théorie des systèmes écologiques ou théorie de l'écologie du développement humain (1979, 1986) est schématisée sous la forme de cercles concentriques dont le centre est le micro-système et le cercle externe le macro-système. Urie Bronfenbrenner se démarque des autres psychologues, par l'ajout d'une dimension temporelle, qu'il nomme « chronosystème ». Jusque-là, la théorie était principalement synchronique : l'attention était portée seulement sur ce qui se passe « ici et maintenant », sans tenir compte du temps. C'est ce modèle enrichi que je retiens.

²⁹⁷ En relisant ma thèse de 1998, je retrouve un germe de contexte en citant Wallon (1959) qui, en référence à des psychologues, souligne la pertinence du contexte en précisant qu'un « trait isolé n'a qu'une signification superficielle. Ce qui peut lui donner sa vraie signification, c'est l'ensemble dont il fait partie » (*Ibid*, p. 200). Je précise aussi que, dès 1982, Barbara Rogoff, dans un article intitulé « Integrating Context and Cognitive Development » dégage les lignes théoriques d'une **approche qualifiée de « contextuelle »** en distinguant le contexte *au sens large* (contexte socio-historique comprenant les connaissances, les outils, les systèmes de pensée et d'action caractérisant la société au sein de laquelle le sujet se développe) et le contexte *au sens restreint* (environnement social immédiat à l'intérieur duquel le sujet intervient). Dans « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », Michel Brossard (1993), inspiré de la théorie vygotskienne, présente trois thèses dont celle de l'intégration des activités cognitives dans les contextes sociaux (Rogoff, 1982) : « Par

construit son milieu²⁹⁸ », le milieu étant considéré comme étant l'environnement²⁹⁹ tel qu'il est perçu par l'enseignant, l'environnement subjectivé donc.

Lorsqu'il s'agit d'étudier des situations de travail dans une école qui se veut inclusive, il me paraît fécond de considérer simultanément la **place occupée par les acteurs** (aussi différents soient-ils) et l'**influence des contextes**. C'est le cas également en Situation d'apprentissage en Éducation Thérapeutique du Patient (SA-ETP)³⁰⁰, selon Marvyette Balcou-Debussche (2018) qui souligne que « cela suppose d'aller bien au-delà de l'appareillage proposé par Bru et al. (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004) au sein duquel, topographiquement, les contextes occupent une place semi-externe. » (Balcou-Debussche, 2018, p. 127). « Aller au-delà », signifie de mon point de vue, accorder de l'importance à un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur les pratiques inclusives (visant à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante en situation d'*inter-métiers* et en contexte de scolarisation inclusive). Dans ce cadre, étudier des situations de travail impliquerait, en référence au chapitre précédent (cf. Partie II, chapitre 3, Figure 22), d'accorder une place centrale à la dimension temporelle (phase préactive d'anticipation, phase interactive et phase postactive de rétroaction) et une place inédite au partenariat école-familles (processus de co-construction d'une vision partagée entre les acteurs impliqués dans la situation ; processus de co-élaboration d'objets de savoirs et co-développement professionnel).

Conçue ainsi, la situation de travail à visée inclusive, dépasse largement les frontières visibles, « *les murs* » de la classe, et invisibles qui la structurent et la protègent du monde extérieur. Ces frontières fixent ainsi ce qui est dans la classe et hors de la classe et, au-delà, dans l'école et hors de l'école, d'où l'importance accordée aux différents **strates contextuels** (macro, méso et micro) au sens de Frédéric Tupin (2006, cf. Figure 24, voir page suivante), dans les tentatives d'appréhension des processus inclusifs.

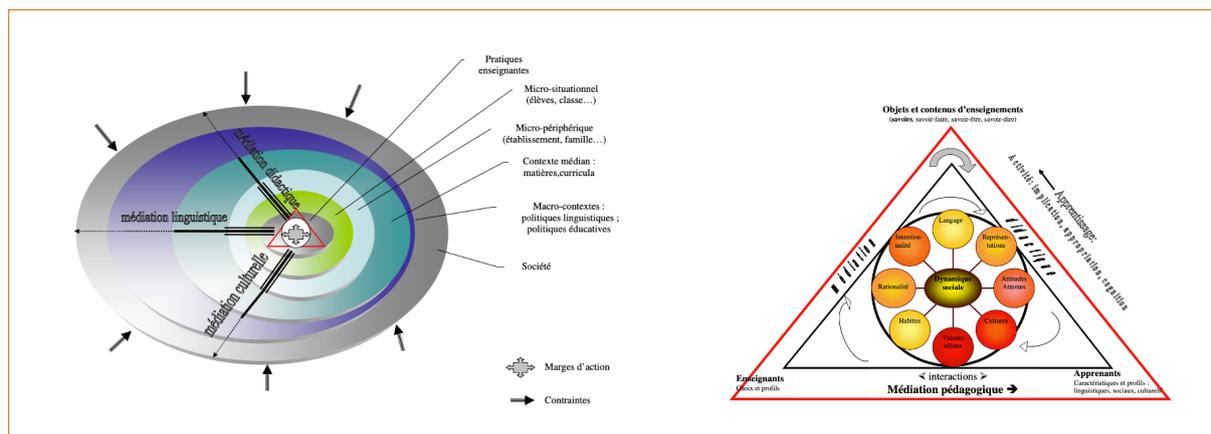
opposition à une psychologie s'efforçant de saisir les caractéristiques stables d'un sujet universel, cette approche part d'une affirmation résolument relativiste selon laquelle le sujet humain étudié est **toujours situé** : ses conduites ne sont interprétables que comme des réponses à ces contextes sociaux signifiants et dépendent de l'interprétation qu'il fait de ces différents contextes. Le sujet étant donc conçu comme une totalité dynamique tournée vers le monde, l'objet de la recherche du psychologue est le couple indissociable « sujet-contexte » et non pas des états mentaux encapsulés dans la tête du sujet. » (Brossard, 1993, p. 197).

²⁹⁸ Qu'est-ce que l'étude du milieu ? C'est la question posée par Louis Not (1973). Dès le chapitre 1, l'auteur toulousain définit le milieu comme un « ensemble des êtres et des choses parmi lesquelles vit le sujet » c'est-à-dire l'élève. Le terme de « milieu » sera privilégié ensuite, au détriment du vocable « environnement », par d'autres auteurs, dont Joaquim Dolz et Frédéric Tupin (2011), qui le définissent comme le lieu au sein duquel s'inscrit la ou les situations. C'est ainsi qu'il sera question de milieu éducatif, de milieu familial ou encore de milieu plurilingue (notamment dans le prochain chapitre : La langue, fil rouge).

²⁹⁹ A la lecture de ma thèse, je retrouve trace du terme « environnement », associé à l'emploi wallonien : « Par *environnement*, il [Wallon, 1959, ndlr] entend à la fois les données du monde physique et celles du monde social. Ainsi, selon l'auteur, l'environnement social influe sur le développement de l'enfant, de façon plus ou moins directe » (Pelletier, 1998, p. 25). Dans cette note de synthèse, le vocable « environnement » sera délaissé, si ce n'est pour qualifier un espace englobant susceptible d'être potentiellement favorable/défavorable aux processus inclusifs. Son utilisation sera plutôt générique et synonyme de « monde », d'« univers » ou encore de « sphère ». De façon pragmatique, il est toutefois utilisé au début de ce chapitre, pour décrire d'un côté, « le contexte pour l'acteur de terrain » et de l'autre côté, « le contexte pour le chercheur » (au sens de Marcel, 2002).

³⁰⁰ « Pour que la SA-ETP devienne une situation problématisante et pour qu'elle fasse sens pour les apprenants, elle doit pouvoir articuler les **dispositions individuelles des apprenants** (dont les dispositions mises en sommeil qui peuvent alors se réveiller) avec des **savoirs et des compétences qui sont travaillés dans une perspective critique** en vue de leur possible actualisation dans les contextes ordinaires des patients. Pour y parvenir, elle doit solliciter les représentations, les stratégies, les cultures, les intentions, les valeurs et les langages des personnes tout en envisageant aussi la façon dont le corps est pris en compte, y compris à travers la maladie et le parcours de la personne malade [...]. » (Balcou-Debussche, 2018, p. 125)

Figure 24 : L'architecture « systémique » des pratiques enseignantes dans leurs contextes, avec un zoom sur les situations d'enseignement-apprentissage (Tupin, 2006)



Dès lors, il s'agit pour moi de saisir les différentes strates contextuelles (contexte proximal, contexte médian et macro-contextes) et de tenter de les articuler afin d'appréhender ce qui se joue lorsque, par exemple, un élève en situation de handicap est inclus en classe « ordinaire » ou, autre exemple, lorsque des parents résidant dans des milieux, que je qualifie de « contextes sensibles »³⁰¹, sont invités en classe passerelle, à observer et inter-agir avec l'ensemble des acteurs de la situation scolaire (enfants, enseignant, autres parents, A(T)SEM, EJE³⁰², etc.). Selon Frédéric Tupin (2006, p. 240-241),

« Il s'agit alors d'appréhender ce système sous la forme d'un rapport dialectique entre les différentes strates contextuelles et les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ces dernières ne se révéleraient plus alors comme le produit d'un rapport de force entre contraintes contextuelles et marges d'action mais, comme un système d'interrelations, d'interactions et de constante réciprocité d'influences. »

Ce que je retiens du modèle de la contextualisation, auquel parvient l'auteur à l'issue de sa note de synthèse (Tupin, 2006), c'est autant son architecture globale en strates, que sa référence au *degré de xénité* (du grec *xenos*, étranger) :

« Cette *xénité* se réfère à plusieurs types de distances qui peuvent être d'ordre historique, culturel, linguistique, social, cognitif, politique, économique, etc. C'est, finalement, non pas l'une d'entre elles prise isolément mais, **la combinaison de ces distances** qui, par la logique systémique qu'elle sous-tend, peut rendre inintelligible un terrain d'étude à l'aide de grilles de lecture pré-construites confectionnées et opérantes dans d'autres contextes. » (Tupin, 2006, p. 72-73).

Dans l'idée d'une **nécessaire contextualisation** pour construire un « En commun » (Pelletier, 2016)^{[LP3]303}, le système dynamique décrit par le professeur Tupin demande, de ce

³⁰¹ Je me réfère à l'expression de « contextes sensibles », initiée par Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (2005), reprise dans le texte *Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation* (Tupin et Wharton, 2009) puis en 2016 par les deux mêmes auteurs. Je retiens ce qualificatif dans mes écrits (Pelletier, 2019a^[LP7] ; Pelletier et Fageol, 2020^[LP12]), en apportant un soin particulier à la prise en compte des réalités langagières – sur lesquelles je reviendrai plus loin (Partie II, chapitre 5) et dès lors que mes préoccupations sont clairement interventionnistes, tout comme le sont celles des professeurs Tupin et Wharton (2009, p. 74).

³⁰² Pour rappel, A(T)SEM : agent (territorial) spécialisé des écoles maternelles et EJE : éducateur jeune enfant.

³⁰³ « [...] Il est sans doute possible d'envisager autrement une relation école-familles à condition de construire cet

point de vue, à être retravaillé dès lors que le schéma que je mets en débat, réserve une place toute particulière aux parents, celle d'**acteurs-auteurs** au sein du système scolaire (cf. Partie II, chapitre 2) ; cela suppose bien sûr, d'éprouver le « modèle », notamment par l'étude des convergences ou au contraire, l'analyse des états instables et des éléments paradoxaux (Pourtois et Desmet, 1988, p. 107), sur la base de recueils et d'analyses de données portant sur les formes d'invitations/implications que l'école propose potentiellement aux parents ainsi que les rôles tenus par ces derniers, au sein de la sphère scolaire. En écho au chapitre 2 de la partie I, il est bon de redire que cela suppose que la situation scolaire soit (re)pensée au-delà des frontières de l'espace social de la classe (école et société inclusives), comme

« la résultante des rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » de la classe et « les différents cercles contextuels » habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants – et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel. (Lenoir et Tupin, 2011, édito, p. 6).

Revenir sur mes pas, me permet de réaliser qu'au cours de la période située entre 2011 et 2015 (cf. Partie I, chapitres 2 et 3), je ne mesurais pas suffisamment encore que c'étaient là mes premières expériences de contextualisation (à titre d'exemples, l'étude des situations didactiques contextualisées en centre académique de lecture-écriture (cf. Intermède 1), ayant fait l'objet d'une parution en 2013 dans la revue en ligne *Spirale* ou encore, l'analyse des discours parentaux, à l'issue d'une année de formation en « école des parents » (cf. Intermède 2), dont les résultats furent publiés en 2017, dans la revue *Education Santé et Sociétés*), avec un étayage scientifique que je ne maîtrisais pas encore totalement. Lorsqu'en 2016, à l'occasion du 18^{ème} congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation en Turquie, j'organisais et animais un symposium sur « La relation école-familles comme espace de réflexion pour une coéducation active », je pris conscience à ce moment-là, que je consolidais les soubassements de l'édifice conceptuel, à partir des échanges entre chercheurs du Québec, de Suisse et de La Réunion, qui ont eu lieu durant le symposium et au cours des années qui ont suivi jusqu'à la publication collective de 2020, sous le titre *Regards critiques sur la relation école-familles*, paru aux Éditions des Archives Contemporaines.

Au-delà de la contextualisation des savoirs et des apprentissages, dimension centrale dans l'intervention éducative, sont appréhendés théoriquement les **processus de contextualisation** avec la prise en compte de quatre dimensions : spatiale, temporelle, sociale et épistémologique (Marcel, 2002). Du contexte pour l'enseignant au contexte pour le chercheur, c'est en définitive, le triple processus de **contextualisation/ décontextualisation/ recontextualisation**, qui a retenu mon attention au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (cf. dossier thématique sur la contextualisation dans le Bulletin du CREAS, numéro 2, avril 2014)³⁰⁴.

« En commun » à la recherche de solutions à de véritables problèmes qui se posent **en contextes**. À cette condition, les actions de coéducation seront fonction des situations, des acteurs et des lieux dans lesquels les problématiques s'expriment. Celles-ci seront rendues possibles par la mise en confrontation des acteurs en jouant sur le curseur *expertise-partage* et la prise en compte de temporalités multiples, mais en considérant toujours le dialogue entre école et famille dans une visée symétrique. » (Pelletier, 2020a, p. 18-19)^[L.PX1].

³⁰⁴ « Nous retrouvons d'abord la distinction, à visée psychologique, entre contextualisation, recontextualisation, décontextualisation, mise en avant par la psychologie cognitive (Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Tardif et Presseau, 1998), où la contextualisation conduit à développer l'intérêt des élèves et à leur faire saisir l'utilité des apprentissages visés. Puis, par diverses activités du même genre, ceux-ci seront amenés à appliquer les nouveaux savoirs qui feront ressortir leur utilité. Enfin, la décontextualisation est la phase d'abstraction et de généralisation de ces savoirs qui pourront être appliqués dans des contextes distincts. Il s'agit ici de l'approche en termes de transfert des connaissances (Lenoir, 2014b, p. 5).

Dès 2016, ces processus ont été redéfinis du point de vue du chercheur (*et non pas du point de vue du sujet apprenant*³⁰⁵), sur la base de recueils et d'analyses de données de type ethnographique (cf. Partie I, chapitre 4). Ce fut l'une des priorités des travaux menés, de façon simultanée, à La Réunion et au Québec, durant la session d'automne³⁰⁶. À partir de cette période, l'expression de **recherches « situées »**³⁰⁷, a été privilégiée, pour un format de recherche-intervention (cf. le réseau d'échange et de partage international interdisciplinaire francophone « Recherche avec ») qui tient compte « des singularités individuelles et collectives situées dans des contextes sociaux, économiques et politiques » (Monceau et Soulière, 2017, p. 3). L'ensemble de la réflexion a fourni les éléments conceptuels pour constituer le programme scientifique « Vers une société inclusive » (2017-2019) devenu, depuis le nouveau quinquennal (2020-2024), projet d'interface « École et société(s) inclusives » (Cf. Partie III, chapitre 2).

Pour résumer ma position théorique, je prends **la contextualisation comme cap** (au sens où nous l'avons défini avec Jean-François Marcel dans *l'Odyssee épistémologique en sciences de l'éducation*, 2018) avec centration sur l'action, prise en compte des contextes et postures « de proximité » avec les acteurs. En posant la légitimité des contextes comme vecteurs explicatifs, la contextualisation est aussi un « art de faire », situé au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage (Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012) et une compétence professionnelle spécifique à développer pour les acteurs. La nécessaire contextualisation des processus éducatifs analysés et la pertinence des comparaisons sur les terrains étudiés, demande enfin au chercheur d'apprécier le **degré de xénité** entre les réalités de ces territoires explorés et les théories scientifiques qu'il mobilise. Il s'agit ainsi pour lui, de veiller à éviter le réflexe ethnocentrique, dont personne n'est exempt, et de concevoir le « bon » dosage entre la contextualisation produite « spontanément » par le « sujet complexe en contextes » (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1993), la prise en charge des contextes par les acteurs en présence (Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012) et la contextualisation construite par le chercheur. À ces conditions, la contextualisation devient principe de connaissance au sens de Morin (2007). Attention néanmoins à la tentation du « tout contextuel » vers laquelle on pourrait assez facilement dériver, et se souvenir à cet égard, des propos du philosophe :

« Connaître, c'est, dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser, et relier pour synthétiser ou complexifier [...]. Nous perdons l'aptitude à globaliser, c'est-à-dire à introduire les connaissances dans un ensemble plus ou moins organisé. Or les conditions de toute connaissance pertinente sont justement la contextualisation, la globalisation. » (Morin, 1997)³⁰⁸.

Je le suggérais précédemment, un autre questionnement doit être posé : au-delà des contextes pour l'intervenant et les « sujets apprenants », quel rapport le chercheur entretient-il avec les éléments contextuels qui caractérisent les situations éducatives dans lesquelles les

³⁰⁵ Le triple processus de contextualisation est dans ce cas, propre à la didactisation des savoirs qui passe par la dévolution et l'institutionnalisation (Brousseau, 1998). Il s'inscrit dans la théorie des situations didactiques que je ne mobiliserai pas dans cette note de synthèse.

³⁰⁶ Si la dynamique comparative entre publics migrants de deux territoires (Québec, La Réunion) s'est avérée féconde dans cette étude portant sur le rôle de la contextualisation dans le processus de coéducation, la contextualisation de mes recherches a conduit « à arbitrer, au gré des variables, entre isomorphisme avec les systèmes référents (ceux de la Métropole et, plus largement, des pays développés [dans ce cas précis, le Québec]) et spécificités des terrains ultramarins. » (Extrait du projet quinquennal 2015-2019 du laboratoire *Icare*).

³⁰⁷ Le terme « situé » me paraît approprié pour caractériser l'espace contextuel d'étude (« au risque de peut-être quelque peu simplifier », comme le souligne Yves Lenoir, 2014b, p. 5), car il est souvent plus explicite pour les acteurs de terrain que le concept de contextualisation et son architecture systémique.

³⁰⁸ Paroles prononcées par Edgar Morin lors de sa communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997) ; texte publié en 1997, dans le numéro 24 de la revue *Motivation*.

acteurs-auteurs sont impliqués ?³⁰⁹ Ici, la contextualisation des recherches invite à interroger aussi les degrés de **contextualisation de la pratique du chercheur**,

« en intégrant, de fait, ses descriptions et analyses selon une **visée systémique** qui (re)lie — de façon dynamique — les situations éducatives aux différentes strates contextuelles dans lesquelles elles s’insèrent et se déploient. A titre d’illustration, dans le cadre des processus d’enseignement-apprentissage, ces cercles se déclinent en, environnements sociétaux, institutionnels et situationnels qui déterminent, pour partie, les processus d’enseignement-apprentissage sans pour autant en épuiser ni la dynamique, ni le sens. » (cf. projet Icare, 2015-2019).

Pour ce faire, je vais ajouter quelques jalons utiles à la réflexion, en rappelant d’abord que la critique faite sur les recherches du type « processus-produit » par de nombreux auteurs parmi lesquels Jean-François Marcel (2002), est issue principalement du courant de recherches selon des modèles d’inspiration systémique. Bien que le paradigme « processus-produit » ait contribué à nourrir les premières recherches qui ont pénétré dans la classe et ont permis certaines avancées, on lui reproche son côté réducteur et le caractère arbitraire des résultats qu’il produit, on déplore également l’emploi de méthodologies essentiellement quantitatives et sa forme plutôt prescriptive.

Les recherches à visée systémique n’échappent pas à la critique, dès lors que, ce qui caractérise le modèle dit « écologique » (Doyle, 1986)³¹⁰, c’est « l’idée que la signification d’un fait émerge de la situation particulière dans laquelle les acteurs opèrent » (Rey, 2005, p. 12). Bien que ce second paradigme de recherches admette un grain très fin d’analyse, pour décrire ce qui se joue en situation scolaire et envisager des profils complexes de pratiques, la critique porte sur la méthodologie adoptée en raison du fait qu’elle soit préférentiellement d’inspiration ethnographique et que soit privilégiée la double démarche - correspondant à « l’identification des demandes de l’environnement et une réflexion sur les stratégies de médiation mises en œuvre pour pouvoir y répondre avec succès » (Doyle, 1986), délaissant ainsi, données et analyses quantitatives. Dans le fait de vouloir approcher les phénomènes éducatifs de façon globale, la difficulté majeure relative à ce type de recherches, est d’estimer quelles variables sont de moindre importance par rapport au problème central³¹¹.

Dans le cas précis qui me préoccupe (l’éducation inclusive) et selon une approche de type interactionniste, je « restreins » les variables étudiées aux interactions dans et hors la classe (interactions enseignant-élèves, entre élèves, enseignant-AESH, enseignant-enseignant « spécialisé »³¹², enseignant-parents, etc.), qui sont examinées en rapport avec les contraintes

³⁰⁹ Une première réflexion a été amorcée dans le chapitre précédent et je précise que nous l’approfondirons encore dans le prochain chapitre, en la posant toutefois de façon un peu différente.

³¹⁰ Doyle (1986), dans sa description de ce qu’il appelle le « modèle écologique », explique que « Chaque classe a sa culture propre, une culture qui définit qui doit parler, comment on doit le faire, les choses qu’on peut dire, comment il faut les dire et quelles conséquences cela a de se conduire correctement. En d’autres termes, les significations se négocient au travers d’un processus continu d’interaction et sont, de ce fait, spécifiques au contexte. » (Doyle, 1986, p.456, cité par Rey, 2005, p. 12).

³¹¹ Dès le chapitre 2 de la partie I, je me suis positionnée dans une perspective écologique, et j’illustrerai l’approche en troisième partie de cette note de synthèse (cf. Chapitre 6), avec le projet intitulé « Ruptures et continuités des dynamiques inclusives » (RCEI 2020-24) qui interroge les changements à opérer pour l’ensemble des acteurs en jeu et les tensions que cela engendre quand sont mises en œuvre des dynamiques inclusives. Dit autrement, les manières de penser, de faire, d’accompagner, d’ajuster et de négocier sont, du point de vue de la recherche, à étudier pour l’ensemble des acteurs, en vue de repérer les types de ruptures que ce changement de paradigme engendre et les formes de continuités qui sont conservées dans le milieu étudié.

³¹² L’enseignant « spécialisé » est un enseignant ayant bénéficié d’une formation conçue pour le spécialiser aux élèves en difficulté (RASED) ou depuis 2018, aux Pratiques de l’Éducation Inclusive (CAPPEI). Avec le référentiel

de la situation d'inclusion et place par exemple, au second plan, les variables didactiques (ce qui peut être discutable). En synthèse, je reprendrai quelques éléments issus du rapport sur *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés* (Rey, 2005) :

« Avec les modèles systémiques, on passe du quantitatif (processus-produit) au qualitatif ; on passe aussi d'une causalité linéaire (processus-produit) à une causalité circulaire ; on passe enfin des caractéristiques de l'enseignant seul (cognition) aux caractéristiques de l'ensemble de la classe. Les modèles systémiques conduisent donc à envisager une approche plus qualitative de la question, en envisageant des profils complexes et cohérents de pratiques qui s'inscrivent dans un contexte particulier. Il faudra néanmoins rester attentifs au risque d'une généralisation qui pourrait s'avérer abusive et à la difficulté de combiner des éléments théoriques provenant de différents modèles. » (Rey, 2005, p.15).

Dans cette section, mon ultime interrogation est initiée par la lecture de Driss Alaoui sur *La pertinence épistémologique de la double contextualisation dans la recherche interculturelle* (2018). *Primo*, qu'est-ce que la double contextualisation ?

« La double contextualisation, c'est l'interfécondation de la contextualisation construite par le chercheur et la contextualisation contenue dans les points de vue des sujets, dans les définitions de la situation et dans les conflits de définition de la situation. La dynamique ainsi que le changement qui caractérisent tous ces éléments, rendent caduque une vision achevée et arrêtée *a priori* du contexte. » (Alaoui, 2018, p. 39).

Pour avoir travaillé avec l'auteur sur le double processus du décrochage et raccrochage scolaires et sur l'importance de la reconnaissance en milieu scolaire (Pelletier et Alaoui, 2016 et 2017^[LP4]), je partage ses conclusions :

« [...] ce n'est pas parce que des élèves se trouvent dans un contexte scolaire que tout ce qu'ils disent ou font doit être analysé *a priori* en lien avec le scolaire. Beaucoup d'événements se déroulent dans le contexte scolaire mais trouvent des explications en référence à d'autres contextes que seuls les points de vue des sujets donnent à entendre. » (Alaoui, 2018, p. 39).

Ainsi me paraît-il fructueux de recourir, pour la suite de cette note de synthèse, aux deux types de contextualisation, regroupés sous l'expression de **double contextualisation**.

De façon pragmatique, j'illustrerai mon propos, en prenant appui sur l'étude du dispositif académique des classes passerelles. Dans ce format de type collaboratif, la posture épistémologique du chercheur a contribué à la construction de sa contextualisation : ont ainsi été pris en compte les tensions interactionnelles (enseignant-parent, enseignant-A(T)SEM-EJE, équipe classe passerelle-parents, etc.) pouvant constituer des freins au développement de la reconnaissance et la place réservée à chacun des acteurs dans la situation observée, facteur susceptible d'augmenter le sentiment d'appartenance des parents dans cet espace *inter-métiers* (Pelletier et al., 2019)^[LP9]. Dans ce type de recherche, la question de l'**intersubjectivité** reste centrale dès lors que le positionnement du chercheur n'est/ne peut être neutre et comme le souligne le professeur Alaoui, son **implication** « est une question de dosage subtil entre différentes distances, entre objectivité et subjectivité, dedans et dehors, etc. » (2018, p. 50). Dans ce travail de contextualisation, je situerai le « bon » dosage entre « engagement » et «

de compétences (BO du 14-02-2017), il est qualifié de **personne ressource** en matière d'éducation inclusive, ayant une connaissance approfondie des modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

distanciation »³¹³ pour que le chercheur parvienne à cette « capacité de s'autoriser, de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 1993 repris en 2000, et cité dans un précédent article : *Un itinéraire de chercheuse-citoyenne : questions de vigilances* ; Pelletier, 2019b, p. 59) [LPVIII].

Enfin, je porterai mon attention sur la contextualisation construite « spontanément » par le sujet, aussi importante que celle construite par le chercheur, « dès lors que les questions du sens, du rapport à et du point de vue, structurent et déterminent partiellement l'action des sujets et donnent à voir leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde. » (Alaoui, 2018, p. 61). Dans l'analyse des expériences inclusives au cœur du projet « Ruptures et continuités des dynamiques inclusives »³¹⁴ (Partie III, perspectives de recherche), l'*élément focal* (Py et Grossen, 1997)³¹⁵, pourrait s'avérer fécond pour différencier les préoccupations des acteurs entre eux, au regard de l'inclusion des élèves en situation scolaire (ou celle des adultes en situation de handicap en entreprise) et pourrait questionner autrement l'idée de **malentendu**.

Pour conclure, la figure 25 (située en page suivante), synthétise les éléments clés qui caractérisent la place que je donne à la contextualisation, au sein de la modélisation pyramidale. Les critiques fournies sur les différentes approches théoriques, me conduisent à privilégier la **double contextualisation** et à préférer une approche plus qualitative de la question inclusive, en envisageant des profils complexes de pratiques qui s'inscrivent dans des contextes particuliers (**contextes sociolinguistiques dits sensibles**, à La Réunion et à Mayotte), sans toutefois renoncer au quantitatif, qui peut se révéler avantageux, à certaines étapes de la recherche. Ainsi, **je soutiens l'idée d'une alliance entre méthodes quantitatives et qualitatives, comprenant globalisation et contextualisation**, ce qui m'invite à penser « au pluriel » qu'il s'agisse de contextes ou de paradigmes de recherche.

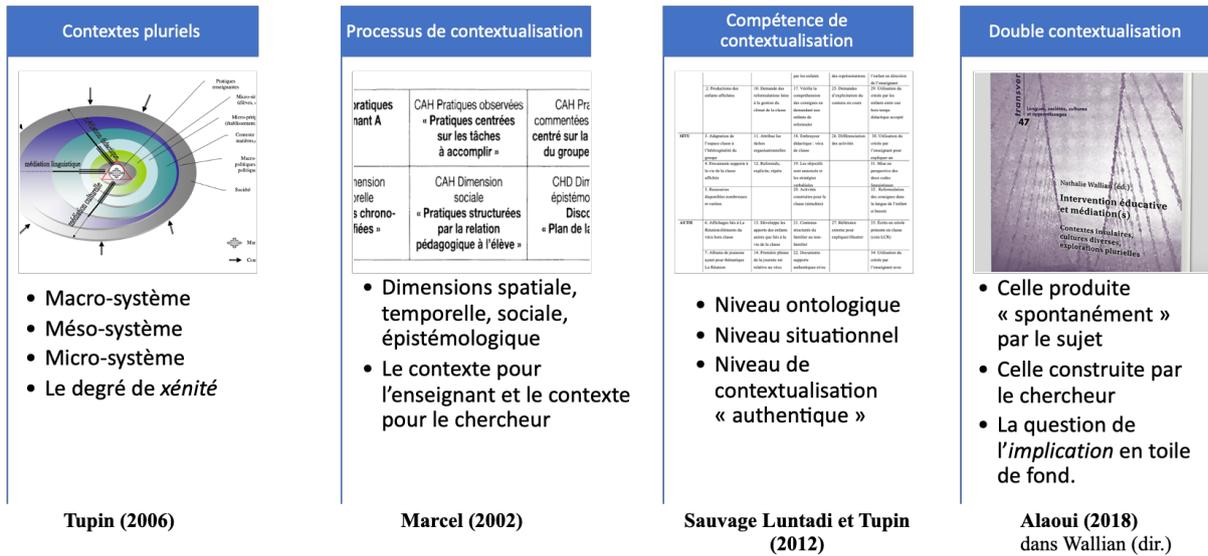
³¹³ « C'est cette quête permanente de ce que Legrand nomme « la bonne distance épistémique » qui devrait, étant donné la complexité de l'objet des sciences anthropo-sociales, constituer l'une des préoccupations épistémologiques majeures du chercheur. Cette contribution semble pertinente pour enrichir à la fois la fonction heuristique et d'intelligibilité dans l'implication. » (Alaoui, 2018, p. 50).

³¹⁴ Extraits du document de présentation du projet de recherche RCEI (Mérini, Pelletier et Thomazet, mai 2020) : « Le contexte de développement d'une société inclusive questionne le rôle et la place des acteurs, tout au long du parcours des personnes de la petite enfance à l'âge adulte, et tout au long de leur vie, en passant notamment par l'entreprise ou la santé. Dire les choses ainsi, c'est postuler l'existence de liens synchroniques et diachroniques entre les différents acteurs et structures d'accompagnement du jeune (enfant ou adolescent), liens qui de notre point de vue tissent la situation d'intermétiers (Mérini & Thomazet, 2019) en mettant en relation et en interdépendance un collectif d'acteurs issus de différents univers (le soin, le social, l'éducation, le professionnel...) au fil de son parcours. Ainsi, inscrire l'analyse dans un temps, celui du parcours du jeune, et dans un **espace d'analyse, situé dans et hors l'école** (Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014) nous amène à interroger les liens et interdépendances qui constituent la complexité des dynamiques inclusives. Cette complexité concerne, par ailleurs, les relations existantes entre les différents niveaux de granularité du plus fin (celui de l'analyse didactique d'un apprentissage par exemple) au plus macro (étude socio-organisationnelle d'une entreprise inclusive) croisant aussi le grain méso (étude psychologique ou micro-sociologique de la relation école-familles par exemple). L'objet sera donc de mettre en relief dans une logique écosystémique (Boulanger et al., 2011), les continuités ou discontinuités des dynamiques inclusives en évitant, autant que faire se peut, les points aveugles qui pourraient exister dans le développement d'une étude située à un seul niveau d'échelle.

³¹⁵ Au regard des contextes de l'école et de la classe, Py et Grossen (1997), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent « l'élément focal » (*focal event*), qui « renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention » (p.10) et le « contexte » (*frame*) qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place » (p.10) et qui renvoie à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette notion « d'élément focal » pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux et celles de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir et pourrait rejoindre éventuellement l'idée de **malentendu**.

A ce stade, je suppose l'intérêt de questionner les résultats obtenus dans et par l'insularité, et d'appuyer ces résultats en contrepoint, sur des travaux de recherche menés par ailleurs par les chercheurs constitués en collectif (RCEI par exemple). De mon point de vue, cette démarche est facilitée par le jeu de la décontextualisation/recontextualisation (précédemment évoqué dans le chapitre 4 de la partie I).

Figure 25 : L'action en contextes comme synthèse et la double contextualisation



Chapitre 5 – La langue, « fil rouge » et pivot central

« Elle ne sait pas comment elle s'appelle. Elle ne sait pas en quelle langue sont ses rêves. Elle se souvient de mots en arabe, en turc, en italien, et elle parle quelques dialectes. Plusieurs viennent du Soudan et un autre, de Vénétie. Les gens disent : "un mélange". Elle parle un mélange et on la comprend mal. »

Véronique Olmi (2013).
Bakhita, p. 13 [incipit].

Propos liminaires

L'exposé qui va suivre, tient une place toute particulière et s'organise de façon assez inédite. Pour guider le lecteur et lui apporter un surcroît de confort, je m'appuierai à nouveau sur la « métaphore de la navigation », en ayant recours aux balises maritimes dont les feux, de nuit, se reconnaissent facilement en fonction de leurs scintillements. Ces propos introductifs ont vocation à éclairer le chemin de navigation qui sera pris ici, **entre des « problématiques linguistiques/sociolinguistiques » et des « questionnements sociologiques »**, traduisant en lui-même, une nouvelle marque de « déplacement » et, certainement, un autre niveau de lecture de cet itinéraire de recherche.

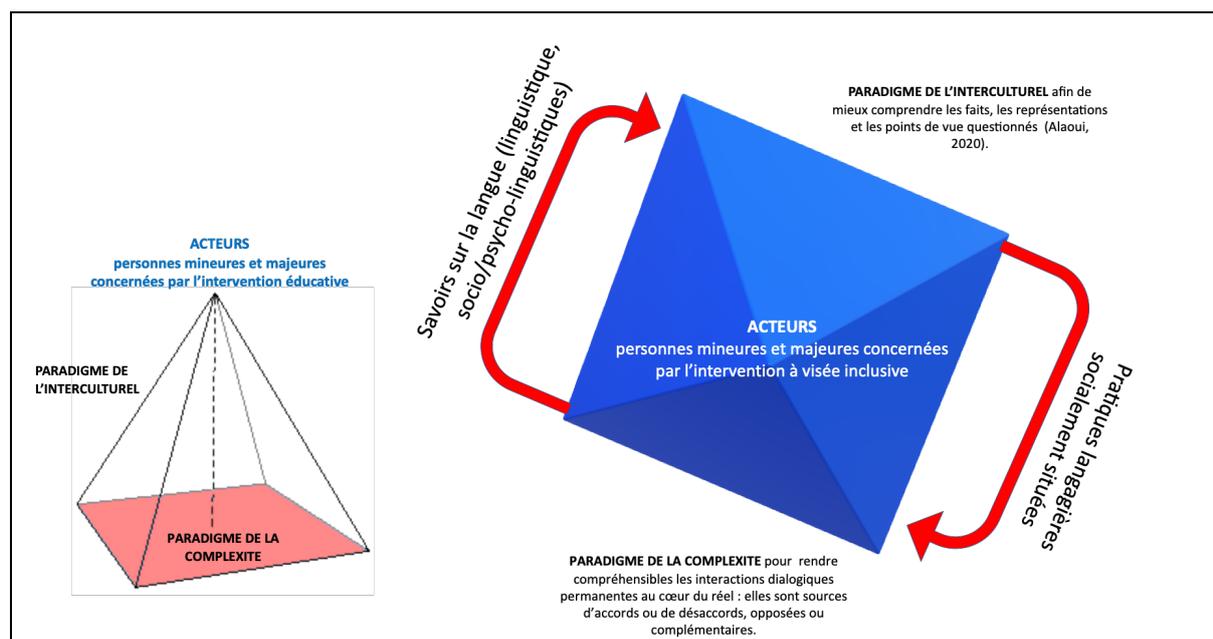
L'ensemble, est donc pensé de façon à créer un chemin lumineux et à initier un rapport à la langue (« **fil rouge** » dans l'itinéraire du chercheur), comparable au **pivot** d'une boussole.

Le personnage de Bakhita est inspiré d'une histoire vraie³¹⁶ qui, en découvrant un pays d'inégalités, de pauvreté et d'exclusion (l'Italie du 19^{ème} siècle), prend conscience qu'elle a oublié sa langue maternelle (l'arabe) et ne sait pas qui elle est, ayant oublié jusqu'à son prénom. Or, Bakhita (qui signifie « la chanceuse » en arabe), fait partie d'une culture (celle du Soudan), où le prénom est donné après la naissance, en fonction de ce que l'on ressent ou pressent de l'enfant. La référence à Bakhita, signalée de façon liminaire, introduit l'idée que la langue est le fil rouge de mon parcours scientifique. À cette étape de la note de synthèse, mon intention est donc de préciser en quoi la langue³¹⁷ (son environnement conceptuel, ses conceptions et ses pratiques, dans l'école et au-delà de ses murs) est l'idée directrice qui conduit progressivement au modèle de la pyramide interactionnelle (cf. Figure 26, en page suivante, version augmentée de la figure 19, Partie I, épilogue). Présente de façon récurrente dans mes travaux (cf. Partie I, chapitres 2 et 3), elle assure la cohérence d'un ensemble en se faisant point de repère : **la langue devient à ce stade, l'élément central du cadre conceptuel pour lire une intervention à visée inclusive** (intervention éducative, sociale, didactique, voire une situation de travail).

³¹⁶ Dans le roman de Véronique Olmi (2013), Bakhita est une petite fille soudanaise, enlevée pour devenir esclave et rachetée à l'adolescence par le consul d'Italie. L'auteure s'est inspirée d'une histoire vraie, celle de Joséphine Bakhita, ancienne esclave, née dans la province du Darfour, en 1869, morte en 1947 et canonisée en 2000.

³¹⁷ L'idée de départ est que la langue est un fait social, un fait communicationnel.

Figure 26 : Version augmentée de la pyramide interactionnelle



De la période de ma thèse (1998)³¹⁸, genèse de ma réflexion sur la langue, jusqu'à aujourd'hui (2020)³¹⁹, le fil conducteur est le suivant : **langue et culture** voisinent et interagissent, qu'importe le lieu et la période, les échelles et les temporalités. Dit de manière pragmatique, j'ai rencontré de nombreuses « Bakhita », mais aussi leur mère, leur père, leurs frères et sœurs. Les échanges collectés issus de plusieurs recueils de données (avec des collégiens possiblement décrocheurs et leurs parents³²⁰, avec de jeunes adultes en situation de rattachement scolaire dans un micro-lycée³²¹, ou avec des enfants du primaire et secondaire, au

³¹⁸ On trouve trace des travaux d'Henri Wallon et de son interactionnisme social, dès le chapitre 2 de la thèse (Pelletier, 1998, p. 26), où la conception du langage entre Piaget et Wallon, est alors distingué de façon sommaire : « Pour Piaget, parler signifie d'abord parler de quelque chose. Pour Wallon, parler signifie en premier parler à quelqu'un ». Aux origines, on identifie donc la composante sociale du langage positionnée par Wallon en premier plan tandis qu'au second plan, il situe la composante individuelle. Néanmoins, on trouve étonnamment peu d'éléments dans ma thèse, pour définir la langue, que je cantonne à cette période, à un objet de connaissance et à l'étude de sa forme écrite.

³¹⁹ Mon dernier écrit (à paraître dans l'ouvrage collectif « *L'école à Mayotte : d'hier à demain* », sous la direction de Maryvonne Priolet)^[LPXVI], traite du rapport que les parents entretiennent avec les langues en contacts dans ce territoire ultramarin aux caractéristiques socio-économiques, culturelles, linguistiques et familiales spécifiques. Au début de mon parcours scientifique, ce qui m'intéressait, c'était le processus d'acquisition de la langue écrite (aspects linguistiques/psycholinguistiques) en lien avec l'offre pédagogique des enseignants. Aujourd'hui, il m'importe de ne pas sous-estimer la part des pratiques langagières, des savoirs linguistiques et des représentations sur ces pratiques par les acteurs (apprenant, parent, enseignant), dès lors que la formation des enseignants doit apporter des éléments de réponse à la prise en compte de la diversité des élèves (une des compétences du référentiel de compétences professionnelles des professeurs, depuis 2013).

³²⁰ Pelletier, L. et Alaoui, D. (2016)^[LP3]. Du décrochage provisoire au rattachement scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives*, 25. et Pelletier, L. (2019a)^[LP7]. Door opens. Impact of an intervention to prevent school dropout for young people and their parents. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3, 90-112.

³²¹ Le recueil a été réalisé en juin 2017, auprès de 8 jeunes adultes (5 garçons et 3 filles), dans le cadre du suivi d'un dispositif de micro-lycée en réseau, mis en place dans l'académie de La Réunion. Il n'a pas encore fait l'objet de publication. Voici un extrait de l'entretien d'une micro-lycéenne, du nom de Martine (il s'agit d'un nom d'emprunt en français mais elle utilise également un autre prénom d'origine chinoise). Martine est née en 1992, à Taïwan où sa mère faisait alors ses études puis elle est rentrée à La Réunion à l'âge 8 ans : « *Et en revenant ici, euh...j'ai dû m'adapter à la langue française que j'ai appris un peu à Taïwan, parce que j'étais dans une école privée française, mais j'étais en phase d'adaptation parce que je ne savais pas du tout*

Québec ainsi que leurs parents migrants³²², etc.), ont permis **d'identifier une diversité de façons de parler**³²³ (*sans que leurs locuteurs aient toujours conscience de la/des langues qu'ils utilisent*)³²⁴, et, dans un même mouvement, d'éclairer comment plusieurs cultures façonnent les personnes³²⁵ (*sans que celles-ci soient toujours capables de mettre en mots ce processus de construction identitaire*)³²⁶, reprenant ainsi l'idée déjà évoquée que « la langue est une manifestation de l'identité culturelle » (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2003, p. 57).

Dans cette perspective, l'approche du langage que je privilégie, est relationnelle (au sens de Bernstein) et la famille y joue un rôle majeur. Je prends appui sur la notion de rôle héritée de l'interactionnisme symbolique et sur les trois principes de Jean-Manuel De Queiroz et Marek Ziolkowski (1994)³²⁷, pour mobiliser à nouveau la notion de situation, déjà évoquée dans le chapitre 3 de la première partie de cette note de synthèse. Les thèmes à interroger dans ce cadre, sont nombreux : l'apprentissage et les classes sociales, le langage et ses implicites, le contenu et le contexte, le réel et le symbolique. Dans cet ordre *sui generis* de l'interaction³²⁸, il y a une grammaire de l'interaction (*Work face*, Goffman, 1974) dans laquelle se distingue sémantique

parler français. Euh... J'étais jusqu'à CE2 euh... en chinois, en fait, la classe en chinois et du coup, j'ai dû me ré-adapter, repartir sur du CP et ré-apprendre les bases. Et ça été très difficile pour moi de m'adapter à la Réunion parce que c'est... On ne parle pas vraiment français ici, du coup, il y a un mélange de créole et un peu de mots... de mots un peu voilà et j'ai eu beaucoup de mal et... Et j'ai continué jusqu'à euh... Mais j'ai eu du mal, j'ai toujours eu du mal d'adaptation et du coup, je me sens très mal par rapport à ma culture, par rapport à ma culture d'ici, la nourriture, les... Par exemple, les rapports sociaux et tout ça, qui est complètement différent. Et j'ai eu ce mal de pays et du coup, c'était difficile pour moi, mais malgré tout, j'apprenais le français comme je pouvais, j'étais assez bonne en études. »

³²² Pelletier, L. (accepté, à paraître en 2021)^[LPXV]. Relation école/famille(s) en contexte de pluralité culturelle et linguistique. : Réflexions sur les attentes, les tensions et les défis au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France).

³²³ Pour illustrer, cet extrait de biographie langagière rédigée par une étudiante, professeure d'école stagiaire en 2018/19 à l'ESPE de La Réunion, qui rend compte de son rapport à la langue et de ses pratiques : « *J'ai grandi dans une famille où cohabitent deux cultures, puisque mon père est métropolitain et ma mère est réunionnaise. Chez nous, le français est la langue utilisée. Lors des repas avec la famille de ma mère, entre cousins et cousines, on s'exprime en français bien que nos parents peuvent utiliser le créole entre eux* » (cf. Partie I, intermède 3).

³²⁴ A titre illustratif, voici un extrait d'un entretien avec Colette, mère d'un élève de 5^{ème} en situation de décrochage scolaire dans un collège de La Réunion (entretien réalisé en février 2015 et dont les propos sont transcrits tels qu'ils ont été énoncés, i.e en créole) : « *Bin quand mi té élève, bin regarde, aujourd'hui mi connaît lire, mi connaît représente amoin, c'est vrai mi aime pas parler français parce que mi parle 2 langues des certaines fois mais euh la serve amoin à beaucoup d'choses quand même, moin larivé jusqu'en 4^{ème} [...]* ».

³²⁵ Cf. verbatim de Martine, en note 4 de ce chapitre (cf. *supra*).

³²⁶ Pour illustrer la difficulté à mettre en mots la façon dont les cultures plurielles façonnent l'identité de la personne, ce verbatim, extrait d'un article publié dans la revue *Recherches et Éducatons* (Pelletier et Fageol, 2020)^[LP12] qui porte sur la laïcité et le lien qu'elle peut entretenir avec une éducation à la diversité. Il s'agit d'une étudiante en deuxième année de master MEEF, parcours CPE qui s'exprime ici (propos datant d'octobre 2017) : « *[...] Ben, vous avez lu quoi, je suis allée faire mes études sur Paris et c'est vrai que, je me suis rendue compte avec le recul que dans mes démarches de travail de groupe, etc., je me dirigeais vers des personnes qui me ressemblaient, pas physiquement, mais l'âge, le style, etc. J'avais l'impression que ça me rassurait de... d'aller vers des gens qui sont à peu près... comme moi et c'est vrai que quand je suis allée vers ces jeunes filles-là, et bien tout de suite, on m'a demandé d'où je venais et euh... par rapport à mon accent et euh... je ne sais pas, elles ont peut-être vu quelque chose qui... qui a fait qu'on m'a demandé d'où je venais. Et moi, avec fierté, je dis, je viens de La Réunion [...] et voilà, ça m'avait interpellée le fait qu'on me demande d'où je venais, parce que je sais pas, c'est... Je ne sais pas, comment dire, je ne pensais pas que ça se voyait, pas autant* ».

³²⁷ - Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.

- Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.

- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.

³²⁸ « Je désigne par « ordre *sui generis* de l'interaction » les éléments de l'ordre social qui composent un ordre intrinsèque indépendamment des structures institutionnelles ou des finalités stratégiques [voir Rawls, 1987] » (Rawls, 2002, p. 131, note 3).

et syntaxe³²⁹. Il y a aussi ce que Anne Warfield Rawls (1987) définit par le terme de **besoin** (*need*) pour rendre compte de l'origine des contraintes de l'interaction :

« Ce sont les conditions préalables de l'interaction et les besoins du *self* qui font peser des contraintes sur l'interaction » (note 1, p. 136), « les besoins de l'interaction et le *self* social sont une source de contrainte sociale consistante » (p. 138).

En situation d'inter-métiers (*en classe passerelle, par exemple, où se jouent différents types d'interactions dialogiques, car se côtoient plusieurs catégories d'acteurs : enseignant, éducateur jeune enfant, agent territorial spécialisé des écoles maternelles, parents, enfants*), l'identification des besoins est encore plus complexe à « démêler » qu'en situation de travail « ordinaire » (l'enseignant seul dans sa classe, en interaction avec « ses » élèves), dès lors que le besoin de sauver la face n'est finalement pas un besoin individuel mais une exigence de la société qui parle en nous (*self* social). Ceci contribue à façonner chez Erving Goffman, les notions d'identité pour soi (*identité réelle*) et identité pour autrui (*identité virtuelle*), que j'ai utilisées par ailleurs, pour interroger les liens entre socialisation langagière et phénomènes migratoires (Pelletier, 2021, à paraître) ^[LPXV]. Cette interdépendance du soi et de l'interaction, liée aux obligations d'engagement, est également source de contraintes pour l'ordre social lui-même (attention portée aux *soi*, au titre d'acteurs des institutions). Comme le souligne Anne W. Rawls (2002, p. 137),

« Goffman ne nie pas l'existence du *soi* comme acteur [1973, p. 238 ; 1974, p. 31] ; mais **que ce soit en qualité d'acteur ou de personnage, le *soi* dépend, en dernière instance, de l'interaction**³³⁰. Alors que le personnage ou le rôle est le produit de chacune des interactions, l'acteur est celui d'un ensemble d'interactions. Le *soi* social est le produit d'une scène, « c'est un effet dramatique qui se dégage d'un spectacle » [1973, p. 239]. « Pour exprimer la totalité d'un homme, il faut une chaîne d'individus se tenant cérémoniellement par la main [...]. Même s'il est vrai que l'individu détient un *soi* unique et qui n'appartient qu'à lui, le signe de cette possession est entièrement le produit d'un labeur cérémoniel collectif » [1974, p. 75]. »

L'interprétation du travail du sociologue par Anne W. Rawls dans *L'émergence de la socialité : une dialectique de l'engagement et de l'ordre* (2002, p. 147), est selon moi, éclairante à propos de la notion de **personne/acteur**, située au niveau de l'apex de la pyramide interactionnelle (cf. Figure 26, *supra*) :

« Alors que Goffman est souvent considéré comme ayant abondé dans le sens d'une opposition entre individu et société, il est bien plus fécond d'interpréter son travail à partir de l'opposition qu'il propose entre une moralité institutionnelle et une moralité propre à l'ordre de l'interaction. **Chacun a essentiellement la même capacité à devenir une personne**³³¹, et les différences de statut et les privilèges sont artificiellement construits entre des personnes « qui pourraient bien souvent inverser leur rôle et interpréter celui de l'autre » [1969, p. 163]. La structure sociale et l'intérêt individuel sont renvoyés dos à dos. Tous deux contredisent les principes égalitaires de l'interaction. »

À ce niveau d'avancement, le lecteur parvient à une première balise lumineuse. Situés au sommet opposé de la base de la pyramide, les **personnes/acteurs** prennent place dans

³²⁹ « Le « *work face* », syntaxe de l'interaction, lie les acteurs sous l'égide de définitions sociales partagées par eux sous forme de croyances et mises en œuvre afin de manifester l'estime que les acteurs se portent réciproquement. » (Bonicco, 2006, p. 37).

³³⁰ Souligné par mes soins.

³³¹ C'est moi qui souligne.

des systèmes sociaux//des *mondes vécus*, au sens de Michel Lussault (2003)³³², où « il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées » (Goffman, 1988, p. 197). Dépassant l'analyse phénoménologique, Jürgen Habermas (1987), développe quant à lui, une théorie qui conçoit le monde vécu comme un « sol » de l'agir communicationnel, le « toujours-déjà-là » du monde vécu, « ce stock de référents et de valeurs, non objectivable par les acteurs et qui pourtant, sous-tend toute construction de savoirs réflexifs objectivables » (Lussault, 2003, p. 637). Il en résulte un brouillage généralisé de l'« intercompréhension »³³³ mais aussi des tentatives de « colonisation »³³⁴ du monde vécu par le système. **Ces systèmes sociaux dans lesquels interagissent les acteurs, tendent à préserver leurs frontières** (système éducatif, secteur médico-social, milieu familial). Notion allant apparemment de soi, le terme de « frontière » est à explorer, là-aussi, au sens de Basil Bernstein (2007) : intérieur/extérieur, intimité/distance, ici/là, près/loin, nous/eux. Ce terme emprunté à la géographie et défini par Jacques Lévy (2003, p. 384) comme « limite à métrique topologique », ne se satisfait pas de la dimension spatiale et de son triple effet décrit par le géographe : celle de *barrière*, d'*interface* et de *territoire* (*que je développerai dans le prochain chapitre*).

Pour le sociologue Bernstein, la frontière « condense le passé mais sans lui servir de relais, elle est plutôt une tension entre le passé et les futurs possibles. La frontière n'est pas gravée comme sur une plaque de cuivre, elle n'est pas non plus aussi éphémère que si elle était construite sur des sables mouvants, et souvent **elle permet plus qu'elle ne limite**³³⁵ » (Bernstein, 2007, p. 5). Faire en sorte que la notion de frontière ainsi décrite, s'opérationnalise au sein de certains systèmes, qui peuvent être particulièrement peu poreux (*l'école, par exemple*³³⁶), nécessite un changement de paradigme. Comme nous l'avons souligné par ailleurs (Pelletier et Thomazet, 2019, p. 5-6) ^[LP10],

³³² « Le monde vécu – traduction du *Lebenswelt* de la phénoménologie – n'es pas à entendre au sens réducteur de l'espace vécu des géographes. En effet, l'expression ne désigne pas la pratique spatiale effective d'un individu dans l'espace et les représentations de celle-ci. Cette notion renvoie de façon beaucoup plus générale à la question du vécu qui a fixé l'attention des philosophes, depuis Platon. La réflexion consacrée au vécu convoque la conscience et l'interrogation sur ce en quoi consiste être-au-monde. » (Lussault, 2003, p. 636).

³³³ Intercompréhension à l'intérieur d'un groupe humain dans ce qui fait *habitat* commun. D'après Olivier Lazarotti (2006, p. 269), l'*habiter* vaut comme processus, se traduisant par des pratiques et des savoirs de l'habitant/acteur territorial, dans un espace de cohabitation. « Le terme est donc indissociable de la vie en société et de la construction, dans le temps, de ces sociétés, l'*habiter* ne peut être restreint à l'espace privé » (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>). L'intercompréhension est un terme d'origine linguistique et elle constitue une des quatre approches plurielles retenues par le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap ; Candelier, 2007). De façon plus précise, l'intercompréhension entre les langues parentes est une approche prioritairement orientée vers la langue (tout comme l'éveil aux langues ou la didactique intégrée). L'intercompréhension revêt, en quelque sorte, un double statut dans ce chapitre.

³³⁴ « Par colonisation, il faut entendre l'irruption puis la domination des rationalités scientifico-instrumentales économiques, juridiques et techniques dans le « sol » du *Lebenswelt*, phénomène qui aboutirait peu à peu à la subversion du mécanisme de l'agir communicationnel et de l'entente » (Lussault, 2003, p. 637).

³³⁵ Je souligne ce qui me paraît nouveau.

³³⁶ Cet exemple typique invite à remobiliser ici les propos de Gilles Deleuze datant de 1987, lors de sa conférence à l'École nationale supérieure des métiers de l'image et du son (Fémis) et que le lecteur retrouvera plus loin en citation épigraphique du chapitre 7. Au cours de cette conférence, il évoque la manière dont Michel Foucault avait caractérisé les sociétés en deux types : les sociétés de souveraineté et les sociétés disciplinaires. Il reprend l'analyse foucauldienne en déterminant la société disciplinaire « par la constitution de milieux d'enfermement : prison, école, atelier, hôpital ». Bien que nous soyons entrés depuis un certain temps, dans un format nouveau de société que Gilles Deleuze qualifie de « société de contrôle » (reprenant le syntagme proposé par le romancier américain W.S. Burroughs), il y a encore des restes de sociétés disciplinaires.

« Un tel renversement de paradigme n'a rien d'évident (Gillig, 2006), car historiquement, l'école et le travail enseignant se sont construits sur le mode de la séparation et de l'exclusion (Gateaux, 1999). L'école longtemps considérée comme un sanctuaire, un lieu et un temps séparé du monde dédié à la transmission appropriation de savoirs scolaires, est ainsi tramée par des frontières visibles, « *les murs* », et invisibles qui la structurent et la protègent du monde extérieur (Baillat et Philippot, 2018). Ces frontières fixent ainsi ce qui est dans la classe et hors de la classe, dans l'école et hors de l'école. »

Selon la théorie de l'agir communicationnel, une véritable communication est rendue possible par le respect de certaines normes reconnues par les interlocuteurs, et trois grands critères doivent être distingués pour y parvenir (Pesqueux, 2015, p. 3) :

- « - soit le monde dont il est question est objectif, celui des états et des choses existants et peut entraîner un savoir partagé qui exige une obligation de justification en se référant à la « vérité » des faits,
- soit le monde dont il est question est social (ensemble de relations interpersonnelles légitimement établies au sein du groupe social), le critère de validité est alors celui de la « justesse »,
- soit le monde dont il est question est un monde subjectif personnel (ensemble de propositions relatives à l'expérience vécue), le critère de validité est alors la « sincérité ». [...] »

Lorsqu'un débat s'instaure et pour qu'il soit fécond, les interlocuteurs reconnaissent implicitement ces principes universels (vérité des faits, justesse des actes et sincérité des jugements) que l'on peut qualifier d'« éthique de la discussion » (au sens d'Habermas)³³⁷, et ils doivent recourir au mode dialogique (Habermas, 1988, p. 351-352) :

« Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle ».

Autrement formulé (**et posant là, une nouvelle balise**), mettre en débat la scolarisation inclusive au cœur du réel (classe, école, circonscription, etc.), nécessite d'**envisager l'acte de communication sur la base de valeurs et d'une éthique de la discussion** (*pour échapper à l'arbitraire et éviter la dérive d'une analyse idéologique de la situation*), de façon à identifier au sein de la communauté éducative, ce qui fait opposition, complémentarité ou consensus au cœur de la situation, puis potentiellement d'aboutir à une « discussion » dont la forme principale est celle de l'argumentation. Ma position serait plutôt celle d'un *agir juste*, prenant en compte le point de vue de tous les concernés (leurs préoccupations, les dilemmes auxquels ils doivent faire face), les critères de validation d'une norme³³⁸ et non l'option d'un point de vue scolaro-centré. Cette démarche habermassienne (*fort intéressante mais pas si évidente à tenir dans la durée*) a pour objectif de favoriser la décentration, nécessaire à la recherche de leviers. Néanmoins, on peut interroger la « discussion » développée par le philosophe et sociologue allemand : sa conception est-elle trop consensuelle ? La dimension du conflit est-

³³⁷ « Les liens fondamentaux établis par l'« Éthique de la discussion » entre l'éthique et la communication atteste que sa démarche est d'abord constituée par une réflexion sur le fondement de la morale puisqu'elle s'efforce d'en définir la véritable nature. Une telle perspective est incontestablement ambitieuse mais l'« Éthique de la discussion » reconnaît en revanche n'être pas apte en tant que telle à déterminer d'emblée et directement le comportement à adopter dans telle ou telle situation précise » (Pesqueux, 2015, p. 4).

³³⁸ Cela revient à établir ensemble les critères à remplir pour qu'une norme puisse être validée par tous les concernés, en tant que participant à la discussion.

elle totalement absente ? Cette dimension idéale de la communication est utile à la réflexion et elle devrait éclairer le lecteur quant à la place que j'accorde à la dimension communicative et à la prise en compte du point de vue de tous les acteurs, dans le cadre d'une école inclusive qui vise l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers et la réussite de tous. Marquant quelques distances avec la théorie d'Habermas, j'évoquerai plus loin, la communication, selon le mode de la négociation (de sens et de significations au sens de Wenger, 1998) et en partant de l'idée que les tensions/différences mises en débat au sein du collectif, sont fructueuses dès lors qu'elles favorisent la recherche d'ajustements permanents. Ces ressorts seront analysés sous l'angle de la théorie de la reconnaissance qu'Axel Honneth, met au cœur des relations sociales et des identités, en l'associant au concept d'*inter-métiers* (cf. Partie II, chapitre 7).

Ce développement, qui pourrait sembler éloigné de « la langue » comme fil rouge direct, me permet de tisser les premiers liens entre la langue, le langage, les interactions et les dynamiques ou situations sociologiques convoquées.

Aux tensions/différences, s'ajoutent également certaines formes de régularités des situations. L'étude des discours croisés de parents, d'enseignants ou d'apprenants (de la petite enfance à l'université), complétée par des analyses de contenu thématique, renseignent sur un certain nombre de constantes, parmi lesquelles l'**insécurité linguistique ou sentiment d'illégitimité linguistique**, en relation avec la typologie proposée de Louis-Jean Calvet (1999)³³⁹ et revisitée par Aude Bretegnier (2002, 2016).

Pour illustrer pourquoi il me paraît fondamental d'étudier la question de la sécurité/insécurité linguistique dans une école (ou société) qui se veut pleinement inclusive, je choisis d'évoquer l'histoire de Sabine³⁴⁰ et d'éclairer le sentiment de « honte », évoqué dans son discours. Native de Mayotte et mère de cinq enfants dont quatre sont scolarisés dans l'académie de La Réunion (en école primaire, au collège et au lycée), Sabine est gênée par sa faible maîtrise de la langue française et cela freine, selon elle, sa communication avec l'école : « *Oh oui, un gros gros blocage/même les surveillants parlent pas shimaoré c'est dur/* ». Quotidiennement, elle est contrainte de demander à ses enfants de lui traduire les phrases qu'elle ne comprend pas. C'est la plupart du temps, son fils aîné de 19 ans qui joue pour elle, le rôle d'interprète puisqu'il maîtrise mieux le français qu'elle (dit-elle) : « *Quand je vais faire les démarches pour les papiers/c'est mon garçon de 19 ans qui m'accompagne et parle pour moi.* » Sabine vit mal le fait de ne pas comprendre et parler correctement le français : « *Oh oui, j'ai honte/parce que je parle un peu et je me trompe/* ». Elle se sent foncièrement dépendante de son fils et ceci, à double titre, dans la mesure où elle questionne parfois la sincérité de ses traductions³⁴¹. Sabine déclare *in fine* qu'elle n'a pas d'autres choix que de faire confiance à son aîné, puisque c'est son seul recours pour établir un lien avec l'école. Par cet exemple, on trouve quelques échos à la réflexion de Vincent de Gaulejac (1996) explorant les sources de la honte et l'intérêt de leur mise en mots :

« La honte, on préfère ne pas en parler. Mettre des mots dessus, en décrire les différents aspects, permet de la reconnaître, de la nommer et de mieux soigner les blessures dont elle est le symptôme. » (De Gaulejac, 1996, p. 13).

³³⁹ Louis-Jean Calvet (1999, p. 168) distingue trois formes d'insécurité linguistique (IL) : « formelle », « statutaire » et « identitaire ».

³⁴⁰ Le recueil d'entretiens a été réalisé en janvier 2017, auprès de parents migrants, dans le cadre d'une étude comparative sur l'implication parentale à La Réunion et au Québec (Pelletier, 2021, à paraître) [LPXVI].

³⁴¹ Notamment quand il s'agit de retenues non signalées ou de signatures de « mots » dans le carnet de liaison de ses enfants scolarisés au collège et au lycée.

« La honte est une souffrance sociale et psychique particulièrement douloureuse. Il est non seulement légitime mais aussi nécessaire de mieux en comprendre la genèse et le développement. La gêne éprouvée face à la honte d'autrui conduit, le plus souvent, à une mise à distance, à un refus d'entendre, à un rejet de ce qui dérange. L'humiliation conduit à taire les violences subies, à se replier sur soi-même, à cultiver un sentiment d'illégitimité [...]. Ces deux attitudes se complètent et se renforcent. La gêne des uns contribue au rejet des autres et au silence de tous. (De Gaulejac, 1996, p. 19).

Dans ce contexte, le sociologue interroge aussi le positionnement du chercheur quant à « l'utilisation de la souffrance d'autrui pour produire un ouvrage "scientifique" » (De Gaulejac, 1996, p. 19). En accord avec les propos d'Aude Bretegnier (1996), je considère essentiel le questionnement du « *soi* chercheur-interprétant », aussi bien, dans la relation qu'il entretient avec le terrain (*qu'il adopte une démarche ethnographique ou interventionniste*, cf. Partie II, chapitre 8), que dans sa relation au phénomène social exploré (cf. Partie I, chapitre 3 *et spécialement, les trois premiers intermèdes de la partie*). En écho à l'épigraphe de Bakhita ainsi qu'à la souffrance exprimée par Sabine, c'est l'aptitude du chercheur à la réception de tels discours qui est mise en jeu ici et s'impose encore davantage, quand il s'agit de s'entretenir avec un parent dont l'enfant est porteur d'un handicap ou de dialoguer avec un élève à besoins éducatifs particuliers, qui exprimerait un sentiment de rejet par ses pairs en classe ordinaire (voire une situation de harcèlement scolaire). Selon la sociolinguistique, cela revient pour le chercheur à « travailler à recevoir la conflictualité sans la réduire, la figer, la rejouer » (Bretegnier, 2016, p. 82)³⁴².

Durant plusieurs années (2013-2020), après de nombreux entretiens et analyses de verbatims portant sur la langue et le rapport que chacun entretient avec elle, je considère avec beaucoup de prudence, **l'insécurité linguistique** comme une réalité complexe et polymorphe. Je parviens à l'idée que chaque interaction sociale peut se lire en termes de construction-négociation identitaire-altéritaire, et que cette insécurité est étroitement associée au **sentiment d'illégitimité linguistique**, dès lors que la déconstruction d'une légitimité est attribuée de l'extérieur (Bretegnier, 2016, p. 50) vis-à-vis d'un discours produit et « au regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages » (Bretegnier, 2002, p. 9). L'insécurité linguistique se définit alors au sens de Bretegnier, comme « l'expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de légitimité linguistique et identitaire » (*Ibid*). À ce stade de la réflexion, la légitimité/illégitimité est elle-même, liée à la question de la **vulnérabilité/(in)visibilité sociale**.

Pour illustrer cet aspect, j'évoquerai maintenant, le cas de Martha, âgée de 40 ans au moment de l'entretien (octobre 2017). Elle est née à Anjouan et vit depuis 1993 à La Réunion. Elle s'est progressivement rendue « visible » au sein de la société réunionnaise en affirmant son identité plurielle : « *En fait, je suis d'origine comorienne mais je précise bien anjouanaise (...) Maman elle a des origines malgaches. (...) Moi je me considère plutôt créole, parce que je suis arrivée à la Réunion à l'âge de 17-18 ans, j'ai vécu plus à la Réunion qu'à chez moi.* ». On pourrait faire ici l'hypothèse d'une forme de **socialisation au pluriel** : « *On aimerait demain voir dans notre communauté nos enfants (...) être maire un jour, ou faire partie de l'évolution de la Réunion en fait, de la vie de tout le monde sur la Réunion et on se bat pour ça : on forme nos enfants pour qu'ils réussissent mieux qu'avant* ».

³⁴² « Car si entrer par la conflictualité fait courir le risque de formes de sur-déterminations, ne pas le faire peut conduire à l'occulter, dans une interaction qui serait à l'inverse pré-orientée vers une norme de la relation harmonieuse, inscrite dans un jeu de faces positives, toujours plus sécurisantes à projeter – tant pour un témoin que pour un chercheur – que des sentiments épilinguistiques complexes de honte de rejet, d'insécurité linguistique. » (Bretegnier, 2016, p. 82).

Pour Nadège, native des Comores et nouvellement arrivée à La Réunion (moins de deux années, au moment de l'entretien), la question de la **vulnérabilité/invisibilité** se pose en d'autres termes : la tension invisibilité/estime sociale de soi s'exprime par une expérience migratoire fondée sur des épreuves successives d'(in)visibilité : « *J'étais à Mayotte depuis 2002 jusqu'à 2015. J'ai arrivé ici en 2015. Apprendre la langue française motive particulièrement cette mère qui en a autant besoin dans sa relation avec l'école que pour trouver un emploi : « Oui je vais toujours seul au bureau/je fais tout/toute seul. ». Malgré sa détermination, ses savoirs sur la langue sont encore fragiles : « À écrire oui/il y a des choses que je comprends pas/y a des choses que je comprends/oui/parce que lire c'est bon/mais euh y a mots que je comprends pas ce que c'est alors je cherche (rire) donc je veux savoir tout ça (rire) »*. Une interprétation possible est celle de son désir d'intégration à la société dite d'accueil, de par sa participation à ces séances d'alphabétisation. Avec son parcours d'Anjouan à l'île de La Réunion via une décennie à Mayotte, Nadège est une « bilingue en devenir » pour reprendre l'élégante formule de Py (1997, p. 498). Néanmoins, son insécurité linguistique associée au sentiment d'illégitimité, rend encore difficile et complexe son rapport à l'école, notamment en ce qui concerne les devoirs : « *Ah oui/j'aimerais bien savoir et comprendre/parce que moi j'ai pas eu la chance faire mes études et j'aimerais bien aider mes enfants/le petit est avec moi, je peux l'aider plus souvent que le premier mais j'essaie toujours d'aider le plus grand, même quand c'est pas facile* ».

Bref, il existe un paradoxe important avec d'un côté, l'idée de départ que la langue est un fait social, communicationnel et que les langues sont profondément ancrées dans leurs lieux³⁴³, et d'un autre côté, la réalité des écoles ultramarines, soumises à des phénomènes de transferts de modèles éducatifs³⁴⁴. Ce paradoxe met chacun des acteurs en fâcheuse posture et cela peut générer des formes d'insécurité linguistique pour certains. Lorsque les enseignants font usage d'un modèle linguistique certes formateur pour les élèves, il peut parfois paraître inaccessible aux familles, les enseignants étant peu formés à prendre en compte le fait qu'on ne parle pas à La Réunion ou à Mayotte, comme on parle à Paris. Cet usage normatif donne alors aux parents l'impression que l'enseignant parle « comme un livre » et cela contribue à augmenter les écarts (forme de distanciation sociale). On a ainsi deux phénomènes simultanés : le premier est lié au poids des représentations sur la langue idéale et sur le sentiment subséquent d'une maîtrise insatisfaisante du français (Billiez et al., 2002). En outre, ce sentiment d'illégitimité linguistique risque d'être accru s'agissant des parents d'élèves dont la langue scolaire est peu accessible mais aussi lorsque les enseignants ne sont pas suffisamment sensibilisés à l'importance d'explicitier leurs pratiques à ces parents vulnérables³⁴⁵.

³⁴³ « Les langues sont profondément ancrées dans leurs lieux. Elles prennent des tonalités, des couleurs, des colorations, des musiques du lieu. On ne parle pas français à Cayenne comme à Paris. J'ai tenu à donner hospitalité à tous ces langages ». Christiane Taubira, sur France Culture le 17 septembre 2020.

³⁴⁴ Transfert de modèle éducatif plaqué, c'est-à-dire sans adaptation particulière aux réalités locales (Tupin, 2008, p 70) ou sous forme de transfert de modèle éducatif hybride, comme à Mayotte depuis 2003 (Tupin, 2006, p. 68-69), « sans pour autant que les adaptations soient suffisantes au regard des dimensions-clés que représentent l'environnement linguistique des élèves, l'impact culturel et cognitif que représente la fréquentation de l'École Coranique, instance de socialisation parallèle et les spécificités des rapports aux savoirs et à l'École qu'entretiennent les familles mahoraises. Les tests d'évaluation nationale ne jouent donc pas le rôle d'outil d'aide à la décision politique qui pourrait leur revenir et sont porteurs d'effets sociaux pervers. Ils ne sont pas utilisés comme indicateurs des voies à emprunter pour mettre en œuvre une politique éducative méthodiquement adaptée aux apprenants ».

³⁴⁵ Il me paraît important de préciser qu'explicitier les pratiques de l'école aux parents, cela n'est pas faire du soutien à la parentalité, cela revient plutôt à dire, expliquer, détailler comment ils peuvent participer, s'impliquer dans telle ou telle activité, tâche. Pratique fondamentale pour dissiper les malentendus ou pour éclaircir les attentes scolaires, il semble fécond d'en faire l'expérience en multipliant les formes de participation et d'implication parentales.

En résumé, l'exemple de Bakhita (cf. citation épigraphique) mais aussi ceux de Sabine, Martha ou Nadège (extraits de mes corpus), éclairent la manière dont Wilhelm Von Humboldt considère la langue (en tant que caractéristique fondamentale de l'humain) : « L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, 2000, p. 157). Dans cette optique au sein d'un système scolaire qui se veut pleinement inclusif, les pratiques langagières constituent une dimension à ne pas négliger, dès lors qu'elles sont construites dans un milieu donné avec des manières de dire spécifiques et que ces dernières s'inscrivent dans chaque histoire de vie.

Comme le rappelait Pierre Bourdieu dans sa *Leçon sur la leçon* (1982, p. 36 : « Il est plus facile de traiter les faits sociaux comme des choses ou comme des personnes que comme des relations » (cf. Partie II, chapitre 1). Pour tenter d'appréhender la complexité du réel, il est essentiel, de mon point de vue, de s'intéresser aux *relations, interactions et rapports à*, plutôt que de se centrer de façon exclusive, sur les personnes/acteurs et leur développement individuel (l'acteur étant le produit d'un ensemble d'interactions, au sens de Goffman). L'anthropologie bourdieusienne nous rappelle toutefois, que ce n'est pas une mince affaire. J'ai souhaité ici revisiter les premiers jalons, formulées en chapitre 3 de la partie I, sous l'angle de l'injonction française à « réussir le 100% inclusif » au niveau des territoires³⁴⁶. En lien avec leur rapport à langue et à la lumière des concepts d'insécurité/illégitimité/vulnérabilité/invisibilité, je maintiens l'idée de **considérer la question de la participation parentale comme une donnée majeure dans la réflexion du chercheur intéressé par les interventions à visée inclusive** (cf. D12, partie II, chapitre 3). J'ouvre ici la perspective d'éprouver une nouvelle dimension (D13) et de l'ajouter aux 11 dimensions de la grille de lecture d'une intervention éducative, d'Yves Lenoir et de Sabine Vanhulle (cf. figure 22, Partie II, chapitre 3) : il s'agit de la langue et du rapport que chaque acteur entretient avec elle³⁴⁷, pour lire/étudier/décrypter une situation à visée inclusive, avec recours aux concepts du plurilinguisme. **À cet instant, le lecteur est presque arrivé à quai. Le phare est visible maintenant à l'œil nu** : il soutient l'idée que le modèle de la pyramide interactionnelle élargit la question de l'intervention, au-delà *des murs* de la classe (situation d'enseignement-apprentissage) et cherche à interroger autant l'intervention éducative en contexte scolaire que l'intervention sociale ou professionnelle (situation de travail), c'est-à-dire d'envisager l'école/la société inclusive, comme un espace anthropologique qui n'est ni neutre socialement, ni neutre géopolitiquement, et pas davantage, au plan des pratiques langagières, discursives et culturelles.

Dans cet esprit, « une personne seule ne peut jamais produire du sens et l'interaction avec autrui est toujours indispensable, cet **“autrui” pouvant être aussi un “je” dédoublé** », rappelle Yves Lenoir (2018, p. 175). Reprenant certains aspects du constructionnisme social développé dans le champ de la psychologie sociale par Kenneth J. Gergen³⁴⁸ : « ce que nous

³⁴⁶ Pour rappel, cette injonction gouvernementale est portée par Sophie Cluzel, chargée des personnes handicapées depuis 2017. A partir de 2018, elle va inviter les territoires à rejoindre une nouvelle démarche nommée "Territoire 100% inclusif". Cette démarche nationale cible les personnes en situation de handicap et vise à améliorer la participation et la coordination de tous les acteurs engagés dans le parcours de vie d'une personne handicapée : de la petite enfance au vieillissement, des loisirs à l'école, de l'apprentissage à l'emploi, de l'établissement au logement, il s'agit avant tout de lutter contre les ruptures de parcours.

³⁴⁷ et au-delà de l'idée centrale d'une relation au monde, conçue comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités inscrites dans le temps.

³⁴⁸ « Pour la plupart des lecteurs, le concept de constructionnisme social est peut-être neuf et il mérite quelques éclaircissements préliminaires. Tout d'abord, il est important de savoir que le constructionnisme social n'est pas une théorie singulière, il n'appartient à personne et il ne peut pas être cerné en quelques mots. Au contraire, il faut plutôt le considérer comme un dialogue actif qui s'instaure entre divers domaines d'études et dans différents contextes professionnels – la thérapie, le travail social, l'éducation, la gérontologie, le développement des

tenons pour être la connaissance du monde naît des relations, [...] elle ne fait pas partie intégrante de l'esprit individuel, mais de traditions communes et interprétatives » (Gergen, 2001, p. 220). Il y a ainsi toujours dialogue, considéré comme produit linguistique, le langage étant par essence un produit social (Gergen, 1994)³⁴⁹. On retrouve ici la notion d'intersubjectivité comme fondement de la dimension humaine et du processus cognitif. En accord avec le professeur Lenoir (p. 176), « le dialogue est une praxis dirigée vers autrui : « le discours est une forme d'action sociale – un **“en train de faire avec” dans le monde**³⁵⁰ » (Gergen et Gergen, 2003, p. 63). »

Arrivée à destination (et après avoir tissé des fils entre des pans et des secteurs qui sont loin d'être fréquemment mis en dialogue ou en échos), la langue peut-être conçue comme « fil rouge » mais également comme pivot. Finalement, si l'on veut concevoir ou étudier des interventions éducatives, sociales, didactiques, voire des situations de travail à visée inclusive, il paraît fécond d'interroger en tout premier lieu, « les dimensions ontologiques (c'est-à-dire le rapport à la dimension humaine), les dimensions téléologiques (c'est-à-dire le rapport aux finalités poursuivies), les dimensions dialectiques (c'est-à-dire [par exemple pour la situation scolaire] les rapports sociaux en tension épistémologique qui se tissent entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant], les dimensions épistémologiques (c'est-à-dire le rapport au savoir) et les dimensions praxéologiques (c'est-à-dire le rapport indissociable entre la théorie et la pratique) » (Lenoir, 2018, p. 176), avant de se pencher sur les questions pédagogiques et didactiques (ce qui, de mon point de vue, devrait autoriser le développement d'interventions qui répondent davantage aux besoins des personnes concernées par l'intervention – sans réduire pour autant la part essentielle du didactique). Pour parvenir à cette « bascule » d'une logique de l'offre à une logique de la demande, il convient, me semble-t-il, d'accorder une place toute particulière à la dimension parentale (c'est-à-dire la relation entre l'institution et les familles) ainsi qu'au rapport à la langue, et ceci, surtout en milieu plurilingue. C'est dans cette perspective que se placera le prochain chapitre, aux prises avec le concept d'inclusion et ses défis, nécessitant sans doute de penser autrement l'École (Pelletier, 2020b) ^[LPXIII].

organisations, pour parler des plus en vue. Ce sont ces dialogues-là qui traversent toute la terre aujourd'hui. » (Gergen, 2003, p. 122). « Pour le constructionnisme social, la réalité comme processus de construction et résultat de cette construction est le résultat partagé d'un rapport social, d'un dialogue incessant sur les sources de ce qui est considéré socialement comme réalité, c'est-à-dire comme savoir sur le réel. Il s'agit de l'effort coordonné au niveau de l'activité discursive (agissant en tant que médiation fondamentale dans tout rapport d'objectivation du réel) qui s'établit dans l'interdépendance, en fonction de questions réelles, entre des êtres humains insérés dans un contexte social donné, en fonction d'une visée sociale partagée. » (Lenoir, 2018, p. 175).

³⁴⁹ Précisons aussi, qu'en référence à Vygotsky, Gergen (2009) rappelle qu'il n'y a rien dans notre esprit qui ne soit d'abord produit de la société.

³⁵⁰ Il me semble utile de souligner cette expression de Gergen que je trouve éclairante.

Chapitre 6 – Le mythe inclusif

« La plus belle histoire de l'homme, c'est sa diversité. Il n'y a pas plusieurs humanités : l'une forte, l'autre faible ; l'une à l'endroit, l'autre à l'envers ; l'une éminente, l'autre insignifiante. Mais une seule, dépositaire de notre condition universelle, au cœur de laquelle niche la vulnérabilité ».

Charles Gardou (2016).
La société inclusive, parlons-en !, p. 63.

« Impossible d'approcher et de comprendre la réalité existentielle que constitue le handicap sans l'inscrire dans la chaîne culturelle universelle, sans la replacer dans "l'ordinaire". Et pour peu que nous parvenions à dessiller nos yeux, c'est l'ordinaire qui finira par nous paraître exceptionnel. »

Denis Poizat et Charles Gardou (2007).
Désinsulariser le handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?

L'ensemble des propos tenus depuis le début de la seconde partie de la note de synthèse (dont l'enjeu déjà évoqué, est de caractériser la voûte conceptuelle de la schématisation soumise au débat, dans le chapitre 2 de la 3^{ème} partie), souligne, en creux, l'importance de définir les attributs du concept d'inclusion et de dresser une liste de défis lancés par une politique éducative qui prône une école française, « 100% inclusive ». Dès lors que l'approche socio-anthropologique est plurielle (cf. Partie II, chapitre 1), réflexive (cf. Partie II, chapitre 2) et qu'elle s'inscrit assurément dans le champ des sciences de l'éducation, l'objectif est de débiter mon propos en tentant de décrire les **relations entre handicap et société**. Dans cette perspective, il sera utile de questionner le type de modèle pour penser le handicap à l'école. Comment appréhender l'idée de diversité en éducation ? À quelles conditions, paraît-il possible de prendre en compte la diversité aux différents niveaux du système éducatif ? Doit-il être question de passer du possible au pensable, au sens de Françoise Héritier ? Finalement, école inclusive/*société inclusive*³⁵¹ : est-ce mythe ou réalité ?

Cet agencement de questions ouvre un débat vaste et complexe. Il n'est pas dans mon intention, ici, d'y répondre de manière détaillée, mais plutôt de construire des voies de problématisation³⁵², susceptibles d'éclairer les paradoxes, défis, dilemmes et préoccupations que rencontrent les acteurs de l'école et ceux qui se situent au-delà de ses murs, à l'aune des lois et textes qui fournissent le cadre de l'inclusion en France. Quel sens est-il fait à la notion de scolarisation inclusive ? Quels savoirs, quelles pratiques les acteurs, ont-ils de l'inclusion ?

³⁵¹ La *société inclusive* est définie ici au sens de Charles Gardou, « aux multiples déclinaisons : on parle d'éducation, d'école, et de lieux professionnels inclusifs ; on souhaite des pratiques culturelles, artistiques, sportives ou touristiques inclusives ; on désire des politiques, des législations, des structures et des dispositifs inclusifs ; on aspire à un environnement inclusif ; on espère un développement inclusif et, plus globalement, une culture inclusive » (Gardou, 2014, p. 12).

³⁵² Autant les voies qui tiennent compte des enjeux sociétaux et d'un idéal inclusif que celles qui s'appuient sur le vécu des acteurs construisant leurs savoirs sur l'inclusion à partir d'expériences de terrain ou que celles qui prennent en compte la parole des sujets.

Est-il possible/pensable de dire d'un élève, qu'il/elle va en inclusion ? Dit autrement, l'approche sociocritique retenue dans ce chapitre, va donc tenter d'interroger le mythe d'une société inclusive (ou supposée telle), et de préciser les contours d'une éducation *idéellement* inclusive.

Avec ce chapitre, la prudence sera particulièrement de mise car comment éclairer une finalité vers laquelle la société veut tendre (une inclusion vue comme une idée abstraite, pensée comme une représentation idéalisée) et simultanément, tenter de déjouer le piège d'une idéologie qui sert parfois de base à l'inclusion scolaire (Grenade et Trépanier, 2017).

Pour cette section, je prendrai appui particulièrement sur les textes du numéro 22 de la revue *Ressources*, sous la direction de Marie Toullec-Thery, dossier spécial sur l'inclusion, paru en septembre 2020 (et dans lequel j'ai rédigé un article issu d'une conférence introductive sur cette thématique, donnée en mars 2018, dans le cadre de la 4^{ème} édition du « Printemps de la Recherche en Éducation » du réseau national des ESPE - aujourd'hui, INSPE ; texte qui figure dans le volume 2 du dossier d'HDR). Je ferai également référence aux derniers numéros de la *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*³⁵³, dont le numéro 85 d'avril 2019, sous ma direction et celle de Serge Thomazet (dont l'introduction figure également dans le volume des publications).

Enfin, ce chapitre constitue une pièce maîtresse dans l'architecture de ce document de synthèse, par son **approche sociocritique de l'inclusion** et sa réflexion sur le choix d'une démarche *interventionniste* sous haute vigilance (Pelletier, 2019b)^[LPV^{III}]. À ce prix seulement, un modèle dynamique d'intelligibilité des interactions au service du « faire équipe » au sens de Ravon (2012)³⁵⁴ pourra être exposé en partie III de la note, avec la recherche comme mode d'intervention et de développement professionnel en situation d'*inter-métiers*.

Pour installer le débat, je débiterai par cette citation célèbre donnée par Gilles Deleuze qu'il attribue à Kierkegaard dans *Logique du sens* (1969) : « *Du possible, sinon j'étouffe* ». Que faut-il entendre ici par « possible » ? Pour résumer de façon très schématique la théorie de l'événement de Gilles Deleuze, qui s'inspire des travaux d'Henri Bergson (1934)³⁵⁵, je ferai

³⁵³ Il paraît utile de souligner que la revue a changé de nom en 2018 (anciennement, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*).

³⁵⁴ « Faire équipe » consisterait avant tout à (re)faire parler ensemble le métier de chacun (Ravon, 2012, p. 98).

³⁵⁵ *La Pensée et le mouvant* est le dernier livre publié par Henri Bergson de son vivant, en 1934. Dans son avant-propos (1969/1934, p. 9, Bergson commence par définir ce qu'il entend par « réel » : « Ce qui est réel, ce ne sont pas les « états », simples instantanés pris par nous, [...] le long du changement ; c'est au contraire le flux, c'est la continuité de transition, c'est le changement lui-même. ». Ensuite, Henri Bergson poursuit sa réflexion, en proposant quelques pages relatives aux théories physiques en vigueur au moment de la rédaction : « En faisant l'effort qu'il faut pour embrasser l'ensemble, on s'aperçoit qu'on est dans le réel, et non pas devant une essence mathématique qui pourrait tenir, elle, dans une formule simple ». (1969/1934, p. 21). Dans *Le possible et le réel* (1969/1934, p. 56-65), il critique la notion de possible, qui n'est selon le philosophe, que le réel avec, en plus, un acte de l'esprit qui en rejette l'image dans le passé une fois qu'il s'est produit. Mais c'est ce que nos habitudes intellectuelles nous empêchent d'apercevoir. [...] Au fur et à mesure que la réalité se crée, imprévisible et neuve, son image se réfléchit derrière elle dans le passé indéfini ; elle se trouve ainsi avoir été, de tout temps, possible ; mais c'est à ce moment précis qu'elle commence à l'avoir toujours été, et voilà pourquoi je disais que sa possibilité, qui ne précède pas sa réalité, l'aura précédée une fois la réalité apparue. Le possible est donc le mirage du présent dans le passé » (p. 61-63). *In fine*, il arrive à la conclusion énoncée dans le corps de la note de synthèse : « c'est le réel qui se fait possible, et non pas le possible qui devient réel. (1969/1934, p. 64). À l'idée du possible qui se réalise, Gilles Deleuze oppose après Bergson, celle du virtuel qui s'actualise : le réel est un virtuel qui s'actualise de manière créatrice et qui se projette dans le passé comme ce qui a toujours été possible. Dit autrement, la réalité ne peut s'affirmer que de manière dynamique dans la continuité et la variabilité de sa tendance que l'on retrouve dans *La perception du changement* (Bergson, 1969/1934, p. 97).

appel à cette formule : "c'est le réel qui se fait possible, et non pas le possible qui devient réel" (Bergson, 1969/1934, p. 64). L'événement, pour le philosophe, n'est donc rien d'autre que cette **création de possibles** qui définit le mouvement du réel : il n'est pas advenu du possible mais la création ou l'« ouverture » de possible³⁵⁶ (Deleuze et Guattari, 2007/1984). Toute création est en définitive, création de possibles. Alors, comme le rappelle Marie Toullec-Théry dans l'édito du dossier *Il/elle va en inclusion. Paradoxe d'une école inclusive* (2020, p. 6), « **Comment peut-on dire d'un élève qu'il « va en inclusion » dans une classe alors qu'il y est, de facto, inscrit administrativement ?** ».

Une première piste consisterait à interroger la vision que chacun se fait de la situation d'inclusion : l'enseignant « ordinaire » (novice ou expert), est assez souvent démuné, voire incapable de réagir à la situation qui lui apparaît dans sa violente nudité. Il doit pourtant « faire face » (Pelletier, 2020b) ^[LPXIII]³⁵⁷. Pour illustrer à grands traits une telle situation, je fais appel au cas « simple »³⁵⁸ d'un accueil en classe « ordinaire » d'un élève en situation de handicap qui, est assigné symboliquement (voire dans les faits) au dispositif pour l'inclusion scolaire (ULIS). En premier, l'enseignant « ordinaire » qui *doit* l'accueillir dans sa classe (cf. les textes du législateur), n'a pas nécessairement à sa disposition les éléments de connaissance pour prendre en compte au mieux ses besoins particuliers. Accueillir cet élève en classe, signifie *a minima*, pour l'enseignant, d'anticiper une organisation, d'identifier des temps pour que l'accueil se fasse selon des modalités ordinaires d'action, tout en prévoyant naturellement des conditions favorables à la réussite de tous (cf. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation)³⁵⁹. *Faire face* au groupe classe dans de telles conditions, c'est pour l'enseignant, le défi d'être en mesure de saisir dans la situation ce qui en elle, requiert nécessairement la création de nouveauté (« *du possible, sinon j'étouffe !* »). Mais ce n'est qu'une infime partie de l'iceberg. Accueillir un élève reconnu institutionnellement comme handicapé (ERIH), c'est aussi devoir collaborer avec un/des enseignant(s) spécialisé(s), un accompagnant (AESH), des personnes qui le prennent en charge hors temps scolaire, hors les murs de la classe, ses parents, etc. Le constat qui s'impose à l'enseignant, est **l'existence d'une diversité socioculturelle complexe et croissante au cœur de la situation scolaire**.

Cette situation complexe (*décrite ici de façon sommaire*), fait rapidement émerger l'importance que recouvre l'altérité dans un monde qui se caractérise par une diversité croissante (Alaoui, 2018)³⁶⁰. De fait, l'enseignant réalise avec lucidité que ses gestes professionnels *devront* être nombreux et variés pour répondre aux besoins du groupe classe, et

³⁵⁶ Selon Gilles Deleuze et Félix Guattari qui reprennent la parole ensemble pour analyser 1984 à la lumière de 1968, « l'évènement lui-même a beau être ancien, il ne se laisse pas dépasser : il est ouverture de possible. Il passe à l'intérieur des individus autant que dans l'épaisseur d'une société » (Deleuze et Guattari, 1984, p. 75).

³⁵⁷ « Dans ce cas, c'est le système éducatif qui est considéré comme obstacle (car non équipé pour faire face à la diversité, en déficit de moyens humains, matériels et de formation, en difficulté d'enseignement et finalement excluant les enfants d'une école inaccessible, inadaptée) » (Pelletier, 2020b, p. 18) ^[LPXIII].

³⁵⁸ J'emploie le terme « simple » car je choisis ici de limiter l'exemple à l'accueil d'un élève en situation de handicap en classe, ce qui ne correspond pas forcément à la réalité des classes ordinaires.

³⁵⁹ « En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils (ndlr., professeurs et personnels d'éducation) concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de **conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale**. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination. » (JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

³⁶⁰ Driss Alaoui rappelle que « Jacquard (1997) écrivait que "[l]a rencontre d'un autre n'est jamais gratuite, elle demande un effort certain. Il faut que je parvienne à tirer de lui les matériaux de la construction de moi. Cela s'apprend comme on apprend à lire, à écrire et à compter" (p. 45). » (Alaoui, 2018, p. 132).

que ceux-ci nécessitent d'être repérés, (ré)interrogés sans cesse et (ré)ajustés en permanence. À ce stade, la diversité à laquelle celui-ci fait face dans le quotidien de sa classe, l'aide à prendre conscience de ses deux postulats : hétérogénéité et irréversibilité, soulignés à de nombreuses reprises par Driss Alaoui (2018, p. 131)³⁶¹. « Autant la notion de **différence** renvoie à une forme de clôture, d'enfermement et de fixation autant celle de **diversité** postule la dynamique, l'ouverture et le changement. » (*Ibid.*)³⁶². Cela n'est pas une mince affaire car il s'agit en quelque sorte de « déconstruire notre culture » au sens de Charles Gardou (2007) et de *faire rupture*³⁶³.

Dans cette perspective, cela questionne assurément les besoins en formation initiale et continue, s'agissant de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers d'une part, et les moyens pédagogiques et didactiques permettant de revisiter la forme scolaire traditionnelle d'autre part. En troisième lieu, cela nécessite de donner **priorité à l'éthique**, par le développement en formation d'une éthique de la diversité, action éducative particulièrement ardue car elle relève d'une sensibilisation (*et non de la démonstration*), en référence aux travaux présentés *supra*, sous le prisme de l'interculturel (cf. Partie II, chapitre 2). Enfin, pour limiter le risque d'un travail empêché, tout enseignant (ordinaire ou spécialisé) doit entretenir sa différence d'avec l'Autre – éprouvant ainsi les concepts d'incertitude et d'indécidabilité, étroitement liés à la « pensée complexe » précédemment évoqués (cf. Partie II, chapitre 1).

Une seconde réponse à l'adresse de l'usage fréquent de l'expression « **Il/elle va en inclusion** », pourrait laisser entendre, comme le souligne Marie Toullec-Théry (2020, p. 6), « qu'une école à deux voies subsisterait, l'une dite « ordinaire » et l'autre dite « spécialisée ». Les élèves reconnus institutionnellement comme handicapés (ERIH) se voyant ainsi inexorablement assignés au dispositif pour l'inclusion scolaire (ULIS), au détriment de leur identification à leur véritable classe d'inclusion, la classe ordinaire. » On peut alors se demander pour quelles raisons, ce paradoxe sémantique est-il si peu interrogé par les acteurs de terrain et si souvent entendu dans les couloirs des écoles ou lu en filigrane dans les textes récents du législateur (Pelletier, 2020b, p. 11) [LPXIII].

Du point de vue des chercheurs qui se sont notamment réunis pour ce numéro spécial de la revue *Ressources*, coordonnée par Marie Toullec-Théry, de l'université de Nantes et Thierry Philippot, de l'université de Reims Champagne-Ardenne, ce débat est essentiel aussi bien du côté du terrain que du côté de la recherche, dès lors que, ce qui surgit au moment où les possibles

³⁶¹ « En effet, elle (la diversité) exclut le retour à l'homogène parce qu'elle admet la contradiction, les divergences au sein de l'interaction, de l'échange et du dialogue ». (Alaoui, 2018, p. 131).

³⁶² C'est moi qui souligne ici les deux notions.

³⁶³ « Ces mots mettent l'accent sur la nécessité d'interrompre le cours de certaines pratiques, inadéquates à l'objectif visé, qui ont fini par nous apparaître naturelles. Ils insistent sur le besoin de provoquer des changements nets pour modifier l'ordre culturel existant, la continuité qui semble établie. [...] Cependant, nous avons à nous interroger à la fois sur la nature de ces ruptures et sur leurs résonances. En quoi et à quelles conditions peuvent-elles induire de l'innovation dans la manière de penser et de prendre en compte le handicap, et non pas des phénomènes de résistance ? Car multiples sont les exemples de ruptures ne générant que des mécanismes d'évitement, ou même suscitant des formes de régression, au moins temporaires. » (Gardou, 2007, p. 8-9). C'est une des raisons pour lesquelles, je reviendrai plus loin (cf. Partie III), sur une transformation dans la manière d'envisager la rupture en l'associant assez naturellement à la continuité : la continuité est-elle constructive ou non ? Comme le souligne Charles Gardou, « le terme « mutation » met, lui aussi, en relief l'urgence d'une transformation profonde et durable, qui suppose interaction, volonté de créer, évaluation et régulation. Cette transformation ne consiste pas simplement à remplacer d'anciens modèles par de nouveaux, qui seraient conçus par quelques esprits éclairés. Non ! Elle ne peut découler que d'un processus collectif mobilisant les ressources des différents acteurs sociaux, et non uniquement des personnes directement concernées, des militants de la cause et de ceux qui auraient un grand cœur. Une mutation suppose qu'un corps social accepte de se laisser saisir par des approches, des formes d'organisation et des concepts renouvelés. » (Gardou, 2007, p. 9).

ont disparu, c'est l'événement d'un nouveau « champ de possibles », c'est que tout devient possible du fait que « les conditions sont réunies pour un nouveau tracé, sans qu'aucun parcours ne soit imposé d'avance ». Le chercheur est tenté ici d'interpréter l'urgence d'un changement de paradigme : fonder la pratique enseignante selon une logique inclusive³⁶⁴ que je partage avec d'autres chercheurs comme Serge Thomazet (2008) ou Hervé Benoît (2014)³⁶⁵, opposée à une logique d'inclusion voire d'intégration « masquée » ou d'écart à la norme ; dépasser une **logique de l'offre** et situer la réflexion d'une école/société *inclusive* selon une **logique de la demande**³⁶⁶, facilitant ce que le héros de Kierkegaard réclame « du possible, du possible, sinon j'étouffe ».

Dans cette optique, le chercheur, le praticien, le parent, etc., tous les acteurs concernés par l'inclusion, vont devoir aussi **modifier la direction de leur regard** (*en se centrant sur la lecture des situations plutôt que sur les personnes en jeu* ; Pelletier, 2020b^[LPXIII]³⁶⁷). Je reprendrai ici une des dimensions avancées par le psychanalyste Jacques Lévine (2000, dans Pelletier, 2013^[LP1]), celle qui oppose le regard « cinéma »³⁶⁸ au regard « photo »³⁶⁹, bloqué sur les dimensions accidentées (Lévine, 2002)³⁷⁰. C'est sans doute l'adoption de cette forme cinématographique et le choix de diriger son regard sur la situation, qui pourrait autoriser des *dynamiques interactionnelles inclusives* et la compréhension des trajectoires individuelles.

Sous un angle anthropologique pour finir, lorsqu'une idée est radicalement nouvelle, il est rare qu'elle fasse immédiatement l'unanimité (*déjà évoqué*, partie II, chapitre 2). Il lui faut un temps pour progressivement prendre place jusqu'à devenir *émotionnellement concevable*.

³⁶⁴ « La consécration de la logique inclusive résulte alors d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence (Ebersold, Plaisance, Prud'homme, Fougeyrollas, Gardou, Mérini, Thomazet...). » (Pelletier, 2020b, p. 15)^[LPXIII].

³⁶⁵ Rupture épistémologique avec une logique inclusive radicalement différente de la logique de l'écart à la norme (Pelletier, 2020b, p. 11)^[LPXIII].

³⁶⁶ Pour illustrer la manière dont la logique de l'offre peut s'illustrer dans le champ de la relation école-familles, je reprendrai un extrait du chapitre d'ouverture qui propose un état des lieux permettant de délimiter le champ de recherche de l'ouvrage que j'ai codirigé avec Annick Lenoir (2020) : « La dernière décennie a ainsi vu fleurir nombre de dispositifs institutionnels de soutien à la parentalité, cadrés réglementairement, visant à soutenir et à faciliter l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants et à les soutenir dans leur fonction parentale. Kambouchner, Meirieu et Stiegler (2010) décrivent ces « dispositifs » mis en place dans les établissements scolaires comme un « feuilletage illisible ». Ils paraissent structurellement nombreux, multiples, voire éclatés (Barrère, 2013a). [...] Ces dispositifs sont généralement coûteux et rarement pérennes (Pelletier, 2014)^[LP1]. [...] Comme le souligne Anne Barrère (2013b), le terme de dispositifs devient progressivement caractéristique d'un ensemble de « faire faire » favorisant la coopération école-familles et autorisant l'entrée des parents dans l'école sous conditions » (Pelletier, 2020b, p. 10-11)^[LPXIII] et selon une offre prédéterminée par l'institution.

³⁶⁷ « Finalement, l'inclusion ne relève pas d'un problème relatif à la nécessité d'un changement de regard, mais plutôt à celle d'un changement dans la direction du regard. L'évolution du regard de la société sur le handicap est une condition nécessaire mais pas suffisante car l'enseignant, le parent, le décideur politique, tous les acteurs se focalisent assez spontanément sur les barrières et les obstacles. » (Pelletier, 2020, p. 22).

³⁶⁸ Le « regard cinéma » qui invite à penser la situation dans une dynamique évolutive.

³⁶⁹ Un regard statique qui considère la personne à la manière d'un cliché photographique, bloqué sur les *dimensions accidentées* de ses expériences de vie.

³⁷⁰ « C'est l'idée que tout enfant, tout individu, adulte ou pas, et pas seulement lorsqu'il est en difficulté, est porteur de trois dimensions. - Une *dimension accidentée* qui s'origine dans le fait qu'il doit renoncer à la relation duelle pour trouver sa place dans la relation triangulaire, puis socio-scolaire ; - Une *dimension réactionnelle* qui vient de ce qu'en voulant se désaccidenter, il provoque l'exact contraire, il superpose une deuxième dimension accidentée à la première ; - Une *dimension qui refuse l'arrêt de croissance* et oppose le regard dit « cinéma » qui va de l'avant, au regard « photo » bloqué sur les dimensions accidentées. » (Lévine, 2002, dans un entretien mené par Giancarlo Onger, *Handicap et écoute tripolaire. Considérations sur les notions de panne, de "déparentalisation", de "nouveau peuple scolaire"*).

Dans une construction nouvelle et sociale du handicap qui rompt avec un modèle médical (*ce dernier prévoyant habituellement des réponses en termes de soins et de rééducation*)³⁷¹, l'effacement progressif des « butoirs de la pensée » (Héritier)³⁷², pourrait transformer l'expérience en connaissances et faciliter la prise en compte de manière universelle des singularités. Dès lors qu'il est davantage question d'accueil de la diversité que d'acceptation des différences mais aussi lorsque le possible s'avère pensable (cf. Partie II, chapitre 2), des solutions ou des ajustements peuvent s'envisager sous conditions. Pour reprendre les impossibilités de Gilles Deleuze, le travail empêché de l'enseignant pourrait paradoxalement devenir constructif à condition d'être en capacité d'analyser ce qu'il y a d'intolérable dans la situation, quand se pose la question pour chaque acteur, de son rapport à soi³⁷³, du rapport entretenu à l'autre « différent », pour le dire d'un mot, de son rapport au monde³⁷⁴. C'est sans doute alors, dans cet écart et dans son dépassement³⁷⁵, que peut surgir l'événement comme potentialité à actualiser, moyen de connaissance et d'action.

Dans une perspective fondée sur la nécessité d'un **changement paradigmatique** politique et social susceptible de penser autrement l'École de demain (Pelletier, 2020b)^[LPXIII], en lui accordant les moyens financiers, humains, de formation et de recherche, il s'agirait donc de créer des apprentissages partagés, inclusifs, dans le but de favoriser le développement des capacités de chaque enfant, avec ou sans handicap (Olarte et al., 2020). Comme le rappellent Line Numa-Bocage et Ecaterina Pacurar (2019, p. 5), il s'agit bien de « repenser le système éducatif dans une visée transformationnelle (Plaisance, 2010 ; Ramel, 2010). Serge Ramel dit que cela implique de « repenser le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels » (Ramel, 2010, p. 206). Pour Len Barton et Felicity Armstrong (2007, p. 10) repris par Éric Plaisance (2010, p.4-5), cela implique une transformation culturelle et éducative de l'école de telle sorte que tous les enfants y soient accueillis. Qu'entend-on aujourd'hui par « visée transformationnelle » ? Quelles transformations pour faire advenir une école inclusive ?

Pour Line Numa-Bocage et Ecaterina Pacurar qui coordonnent le numéro 87 de la *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*³⁷⁶, il s'agit de « renouveler les pratiques dans un processus où les technologies apparaissent comme des supports potentiels à l'éducation

³⁷¹ Pour un développement, le lecteur pourra se référer à l'article paru en 2020 dans la revue *Ressources* (pages 12-13) : Pelletier, L. (2020b)^[LPXIII]. Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, 22, 10-29.

³⁷² En rappelant l'idée selon laquelle le facteur temps est essentiel pour passer du possible au pensable.

³⁷³ « [...] la réalisation de soi dépendant étroitement d'une reconnaissance mutuelle, accessible en développant les trois sphères de reconnaissance (Honneth, 2010) : connaissance de soi, confiance en soi et estime sociale. » (Pelletier et al., 2019, p. 131)^[LP9].

³⁷⁴ Pour rappel, l'intervention éducative « constitue une conception de la réalité, elle traduit un rapport pluriel (à soi, à l'autre et au monde) » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018, p. 2)^[LP5]. Pour résumer, je reprends ici ce que souligne la philosophe Cynthia Fleury dans son essai, *Le soin est un humanisme* (en écho à la conférence de J.P. Sartre de 1945, *L'Existentialisme est un humanisme* : « [...] le "se" ne désigne pas le "moi", il désigne le monde, il désigne "soi" au sens où il est générique. » (Fleury, 2019, p. 6).

³⁷⁵ « La place et la valeur de l'altérité se donnent à voir quand celle-ci se trouve menacée par un mode de gestion broyeur de la diversité » déclare Driss Alaoui (2018, p. 132).

³⁷⁶ « Ce dossier intitulé "Le numérique par et pour l'éducation inclusive" pourrait paraître centré sur le seul domaine scolaire, mais si, d'un côté, il montre que les approches inclusives offrent des perspectives pour prendre en compte la diversité des profils des acteurs et des contextes d'apprentissage et de formation en apportant des réponses (pédagogiques et didactiques) pour tous, d'un autre côté, en déplaçant la perspective de transformation de l'individu vers une réflexion relative au milieu dans lequel il évolue, il étend, par ce basculement vers l'inclusion, les espaces et les temporalités où l'action éducative se produit bien au-delà de l'espace scolaire et de son temps. » (Numa-Bocage et Pacurar, 2019, p. 5). C'est tout à fait dans cette perspective que j'envisage la transformation, avec une réflexion portant sur le milieu et la lecture des situations plutôt que sur la personne elle-même.

inclusive et à la formation » (Numa-Bocage et Pacurar, 2019, p. 5). On retrouve cette conception dans l'article « Étude d'un projet numérique de pratique collaboratives innovantes. Défis et transformations pour des enseignants du secondaire » (Epstein et Millon-Fauré, 2019) dans le numéro 85 que j'ai coordonné avec Serge Thomazet et qui s'est inscrit dans le prolongement du colloque international *Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes* (2018). Dans ce numéro, le processus de transformation de l'école et de l'éducation est envisagé selon un modèle de développement humain en contextes qui s'oppose classiquement au modèle médical. Les transformations se situent ainsi du point de vue des pratiques quotidiennes et des identités professionnelles des acteurs de l'école. Dans cette optique, les transformations peuvent conduire à des réorganisations importantes des pédagogies utilisées, qui, dans une logique d'accessibilité de l'école et des dispositifs d'éducation, pourraient devenir universelles (Rose et Meyer, 2002) avec un appui possible de services (Trépanier et Paré, 2010), dont l'action ne se limiterait pas à la seule prise en charge des élèves « étiquetés ». Du point de vue des chercheurs qui accompagnent le projet PIMS-Lorraine-Provence (Pratiques inclusives en milieu scolaire) à partir de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999), **la transformation majeure se situe dans la relation sujet-situation** qui se fait dans le cadre d'une dynamique inclusive dite *topogénétique* (pour un développement, voir le numéro 86 coordonné par Jean-Michel Perez, Hervé Benoît et Géraldine Suau, 2019).

Avec la sociologue, Anne Marcellini (2014), ce sont les sciences du sport qui questionnent les transformations des systèmes de représentation du handicap. Pour la sociologue-anthropologue, Sophie Dalle-Nazébi (2014), associée à Audrey Sitbon (2014) – dans le cadre d'un public adulte en situation de travail³⁷⁷, c'est la **transformation des rapports sociaux** qu'il convient d'interroger, mais aussi les **négociations des pratiques et des organisations**³⁷⁸. Dans cette idée, c'est aussi la thèse de Céline Gaulot, sous la direction d'Éric Dugas (2018), qui interroge les représentations du handicap à dominante visible ou invisible au collège et « le regard qui est porté sur les personnes en situation de handicap à l'aune de la construction de soi, car le rapport au handicap a des racines psychiques profondes, qui résonnent avec la question de l'altérité et du double en soi³⁷⁹ » (Gaulot, 2018, p. 20).

La liste des transformations pour une ambition inclusive présentée ci-dessus, n'est pas exhaustive et j'aurais pu opérer d'autres choix pour illustrer des formes de changement. Mon intention était de souligner à ce stade du débat, que **les transformations à réaliser, sont pluridisciplinaires et pluridimensionnelles**. De mon point de vue, repenser le système éducatif dans une visée transformationnelle, suppose de considérer d'abord la **diversité** comme un atout³⁸⁰ et avec elle, la notion d'**altérité** qui autorise cette évolution nécessaire du regard de la société sur le handicap : de la personne handicapée à la personne « autrement capable » (*et ceci, de la petite enfance à l'âge adulte, tout en veillant aux transitions caractérisées par l'incertitude et l'ignorance de ce qui nous attend*). Cela implique sans doute, au plan macroscopique, de viser une transformation profonde du système éducatif et du point de vue local (micro), de favoriser des **dynamiques inclusives en contexte**, en accordant une

³⁷⁷ Public sur lequel je reviendrai avec le projet RCEI 2020-24, en fin de note de synthèse.

³⁷⁸ Ces conclusions sont issues de 2 études menées par Sophie Dalle-Nazébi (seule, 2020) et avec Audrey Sitbon (2014) : la première constitue un travail d'analyse de parcours et de postes de travail de salariés sourds, devenus sourds et malentendants et la seconde est réalisée à partir d'expérimentations de communications visuelles médiatisées (vidéo, texte) permettant à des sourds de publier en LSF, de téléphoner, de s'appeler entre eux ou de contacter les urgences.

³⁷⁹ « L'enfant handicapé met à nu nos propres imperfections et reflète une image dans laquelle nous n'avons pas envie de nous reconnaître » (Stiker, 2007, p.13).

³⁸⁰ « La singularisation profite à tous » (Ebersold, 2016).

importance particulière aux transitions et une place centrale aux concepts de diversité et d'altérité (qui composent l'expérience inclusive, d'où peut émerger dialogue interculturel³⁸¹ et culture de la reconnaissance).

Bref, les transformations à opérer doivent concerner autant les politiques publiques, que les représentations et les pratiques de l'ensemble des acteurs, au service d'une école inclusive³⁸² dont la logique s'éloigne radicalement de l'écart à la norme et vise la réussite pour tous.

Que rapportent les faits ? En France, les chiffres de 2017³⁸³ indiquent que le handicap représente désormais le **premier motif de discrimination** pour lequel le Défenseur des droits est saisi. Parmi les 25 critères de discrimination interdits par la loi Française, celui-ci a été longtemps en deuxième place, derrière l'origine³⁸⁴. Selon le rapport de 2017 du Défenseur des droits, « plus qu'une augmentation réelle des discriminations, sans doute faut-il y lire une plus grande facilité des citoyens – particulièrement ceux en situation de handicap – à saisir l'institution indépendante chargée de défendre leurs droits ».

En 2020, les données officielles et de nombreux rapports publics, montrent qu'en Europe, les discriminations perçues comme les plus répandues sont au contraire, celles fondées sur l'origine, loin devant celles liées à l'orientation sexuelle, l'identité de genre, la religion ou le handicap. En France, la perception des discriminations liée à l'origine, est encore plus marquée (82 % des Français pensent que les discriminations fondées sur l'origine sont répandues, contre 64 % des Européens). Ces résultats, dans un contexte marquée par une crise sanitaire sans précédent³⁸⁵, confirment l'ampleur des discriminations fondées sur l'origine dans la société française et leur dimension systémique, « autrement dit dans le cadre plus large de l'interaction entre les représentations collectives qui les stigmatisent, le **cumul des discriminations** avérées qu'elles subissent et les inégalités socio-économiques qui structurent la société afin de comprendre l'impact et les barrières systémiques à l'œuvre » (synthèse du rapport 2020 « Discriminations et origines : l'urgence d'agir », p. 4). Ces éléments récents (augmentés en territoires ultramarins)³⁸⁶, **mettent assurément en lumière le fait que la**

³⁸¹ En prenant appui sur le cadre théorique de l'interculturel critique, le *dialogue* se définit comme une mise en altération pouvant conduire à des formes d'altération et des perspectives d'émancipation des individus, avec la pensée *hétérologique* (Wulf) et la pensée *critique* (Alaoui) au cœur de la relation et lieu concevable pour des interactions, assurément asymétriques (faisant donc autant l'objet de dissensus que de consensus). C'est par la problématisation de l'expérience altéritaire que son objectivation est rendue possible. À ces conditions, certains obstacles peuvent être levés et des solutions envisagées.

³⁸² C'est l'objet d'un des projets scientifiques d'interface du laboratoire *Icare*, que je pilote. Dans une démarche de recherche-intervention, ce projet intitulé « École et société(s) inclusives », questionne à la fois pratiques quotidiennes et identités professionnelles des acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents, personnels d'encadrement, de soin, etc.) au service d'une école inclusive qui s'appliquerait à la mise en œuvre tangible des principes affichés dans la loi de 2005. Ce projet d'interface nourrit les deux thèmes du laboratoire *Icare* et ses quatre sous-thèmes.

³⁸³ Voir le rapport d'activité 2017, dans lequel il est mentionné que le Défenseur des droits a reçu plus de 93000 réclamations. Un chiffre en constante augmentation, avec l'entreprise, comme premier lieu des discriminations et un accès à l'éducation encore problématique. « De nombreuses réclamations font état d'obstacles rencontrés par les enfants en situation de handicap pendant le temps scolaire et périscolaire », souligne le rapport.

³⁸⁴ En 2017, on compte plus d'une réclamation sur cinq qui sont liées au handicap (21,8 %) contre 17,6% qui sont liées à l'origine. Le handicap arrive loin devant l'état de santé (11,90 %), la nationalité (7,10 %) ou les activités syndicales (5,90 %).

³⁸⁵ « La crise sanitaire inédite que la France traverse a révélé les fortes inégalités sociales et territoriales de notre société. Elle a aussi suscité des actes particulièrement préoccupants de stigmatisation à l'encontre de certains groupes perçus comme responsables ou vecteurs de la pandémie. » (Rapport 2020 du Défenseur des droits, p. 3).

³⁸⁶ Le rapport de 2020 dans un encart intitulé « Discriminations dans les Outre-mer », constate que les discriminations liées à l'origine touchent particulièrement les résidents des départements de Guyane et de Mayotte,

relation entre handicap et société n'a pas grand intérêt à être traitée de manière isolée et c'est ce que dit autrement Charles Gardou en 2012 (p. 66) :

« Fragilité parmi les fragilités, le handicap nous empêche en quelque sorte de « pouvoir penser secrètement à un nuage rose³⁸⁷ ». Il ne constitue pas une exception ou une dérogation à la règle. Il est l'une des facettes, l'un des aspects spécifiques des problèmes généraux de notre humanité. Le miroir grossissant.

Parmi les ressorts profonds d'une société inclusive, il y a le rejet de la sacralisation de la puissance, proche par ses excès, ses contradictions et ses failles, du darwinisme social. »

L'approche inclusive mise au débat scientifique par cette note, se situe ainsi au cœur d'un débat sociétal dans lequel la question des discriminations est un enjeu majeur qui fragilise la société toute entière et menace l'égalité de tous et de toutes³⁸⁸, « en un temps où s'accroît un sentiment d'insécurité, même – et paradoxalement davantage – dans les sociétés les plus sécurisées » (Gardou, 2012, p. 67).

Un élément ne doit sans doute pas être sous-estimé : il s'agit des résultats d'enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis)³⁸⁹. Selon l'enquête internationale de 2018, la France est le pays où l'on note encore de fortes inégalités sociales.

Un autre enjeu dans cette liste volontairement incomplète (*et tout à fait discutable*), est celui de la lutte contre le décrochage scolaire en France qui est guidée par les recommandations du Conseil européen, inscrites dans la *Stratégie 2020*, de promouvoir une économie durable, intelligente et inclusive à l'échelle de l'Europe, et de soutenir les efforts dans la lutte contre

ainsi que les populations autochtones, qui souffrent d'une plus grande précarité sociale et d'un taux de chômage supérieur à la moyenne du territoire. » (p. 29). Par exemple, à Mayotte où 84% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (contre 25% de la population en moyenne dans les Outre-mer), le montant du RSA est inférieur de 25 % et des prestations comme l'allocation pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), l'allocation de solidarité aux personnes âgées (ASPA) ou la couverture maladie universelle (CMU) ne sont pas encore éligibles dans le département (selon un rapport d'information sur les discriminations dans les Outre-mer fait par Mesdames Josette Manin, Maud Petit et Cécile Rilhac, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 21 mars 2019). Dans ce même rapport (p. 16), il est constaté que « l'accessibilité est une notion quasi inexistante à Mayotte, y compris dans les bâtiments administratifs ou encore dans les établissements scolaires. L'état des trottoirs et des routes n'est pas adapté à toute forme de handicap ».

³⁸⁷ Charles Gardou (2012, p. 66) reprend l'expression de Piera Aulagnier, qui (précise-t-il dans une note de bas de page), est l'auteur d'une œuvre majeure associant psychanalyse et paradigme de la psychose, dans *Un interprète en quête de sens* (1986).

³⁸⁸ Charles Gardou (2014) propose cinq axiomes - au sens premier *de ce qui vaut, qui est jugé digne* - qui constituent les piliers de l'édifice à construire. Il consacre une grande partie de son propos sur le 5^{ème} pilier (p. 15-18) : « *Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social* » : « L'impact du handicap, qui affecte durement une grande partie de l'humanité, est généralement minoré dans l'évaluation des privations et autres formes d'injustice ou d'aliénation. Un certain évitement est la règle. Globalement inaperçue et délaissée, la minorité numérique universelle de ceux qui vivent avec un corps ou un esprit rétif, se trouve pourtant en état d'urgence. Ni le système actuel des Droits de l'homme, censé protéger et promouvoir leurs droits, ni les normes et mécanismes en vigueur ne parviennent à leur fournir une protection adéquate. Malgré divers textes, règles et engagements nationaux ou internationaux, ils continuent, à des degrés divers, à faire l'objet de violations de leurs droits dans toutes les parties du monde. Ils sont exposés à de multiples discriminations, à des défauts de soin, des abandons et des maltraitements. C'est ce que révèle le premier rapport mondial sur le handicap (élaboré conjointement par l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, il a été rendu public à New York le 9 juin 2011) » (Gardou, 2014, p. 16).

³⁸⁹ Les derniers résultats de l'enquête Pisa ont été communiqués par l'OCDE mardi 3 décembre 2018. Pour rappel, l'enquête PISA est menée dans 79 pays auprès de 600 000 élèves. En 2018, 6300 élèves français de 15 ans scolarisés dans 252 collèges et lycées français ont été testés. Ces élèves sont entrés au CP en 2008. Tous les trois ans, Pisa évalue la capacité des élèves à utiliser des connaissances académiques (en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences) dans la vie courante. Une compétence majeure est testée à chaque fois à tour de rôle. En 2018, la majeure porte sur la compréhension à l'écrit comme en 2009.

l'abandon scolaire et dans l'accompagnement des « *Neets* » (*Neither in employment, education or training*)³⁹⁰.

De plus en plus déterminant quant au parcours d'insertion des jeunes, le **décrochage scolaire** constitue ainsi un enjeu de première importance en matière d'inégalités sociales et de reproduction de ces inégalités entre les générations et cette inégalité de risque de décrochage scolaire entre les groupes sociaux est particulièrement stable à long terme³⁹¹. Alors, les politiques éducatives ont recours à des dispositifs de rattrapage qui, sans le vouloir ou sans le savoir, transposent parfois, par leurs prescriptions, les différences sociales qui préexistent entre les jeunes avant le recours au dispositif.

Enfin, il m'est impossible de passer sous silence le **rapport à la langue** (*comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent*), comme facteur d'insécurité et creuset du sentiment d'exclusion, d'extériorité et d'exogénéité (Bretegnier) qui repose sur la dialectique entre universel et singulier. Celui-ci est à interroger dans une perspective multi/plurilingue qui envisagerait le sujet (apprenant, enseignant, parent) en tant qu'acteur social plurilingue, placé au centre d'un faisceau d'interrelations complexes liant les questions de langues, de citoyenneté et d'éducation au niveau plus large de la société (Coste et Simon). Or, le projet d'une école/ *société inclusive*, est pensé(e) en tant qu'espace anthropologique pluriel et repose sur la quête de légitimité linguistique et identitaire, sur la question de rendre visibles les « invisibles ».

« Où nous situons-nous exactement ? De façon explicite, dans un espace anthropologique où les acteurs de la communication se manifestent activement et où les dimensions linguistiques, langagières et sociales se croisent et sont fonctionnelles pour l'élaboration des significations en contexte et pour la construction des signes en général. Et de façon tout aussi explicite dans le cadre de l'élaboration d'une dynamique sémiotique concernant non pas le jeu structurel des signes et symboles dans un espace systémique construit et stabilisé, mais la dynamique de leur émergence et de leur mise en signification dans cette « anthropologie » en continuelle reconstruction. Le projet de retenir un espace anthropologique comme espace de travail légitime l'intégration des dynamiques linguistiques, langagières et sociales dans la problématique générale de la construction des formes et du sens ainsi que la considération des acteurs, individuels et collectifs, sans lesquels aucune dynamique des représentations et aucun procès de sémiotisation ne sauraient émerger. » (Nicolai, 2014, p. 95-96).

En dernier lieu, j'évoquerai les **promesses et illusions de la coéducation**, que décrit Pierre Périer dans la préface de l'ouvrage collectif que nous avons coordonné avec Annick Lenoir (Université de Sherbrooke) et qui a été publié en 2020 :

« Tout se passe comme si la « sensibilisation » des parents à l'enjeu de leur implication et les attentes à leur égard consistaient à étendre le pouvoir de l'école et son entreprise de normalisation en contraignant les parents, préjugés « incapables », à adopter le point de vue dominant. Dans ce rapport inégal, certaines formes de participation ou d'accompagnement spécifiques aux parents les plus en retrait restent ignorées (Périer, 2019). Assimilée à une forme de « démission », leur position « invisible » représente alors le versant négatif des attentes de l'école. Celle-ci dispose ainsi du pouvoir particulier de désigner les qualités et identités des parents « reconnaissables » (Fraser, 2011) et elle secrète par ce biais le sentiment d'injustice ou de manque de respect fréquemment éprouvé par les plus vulnérables. Elle fabrique des catégories de parents disqualifiés symboliquement ou assignés à des identités négatives, vis-à-

³⁹⁰ Il s'agit de la catégorie des jeunes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, voire avant, qui sont sans emploi et qui ne poursuivent ni études, ni formation.

³⁹¹ Selon Pierre-Yves Bernard (2016), le niveau actuel des inégalités entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres et professions intermédiaires est le même aujourd'hui que dans les années 1950.

vis de l'école mais aussi parfois de leurs propres enfants. » (Périer, dans Pelletier et Lenoir, 2020, p. v).

Pour finir, la crise sanitaire d'ampleur que nous vivons depuis plusieurs mois, intensifie les inégalités sociales et scolaires. Tous ces facteurs peuvent avoir un effet délétère sur l'École qui est plus que jamais mise sous tension et encombré d'incertitudes.

Comment garder le cap dans cette polyphonie des discours sur la « chose » inclusive et sa polymorphie ? De quelle manière la recherche peut-elle contribuer à saisir les différentes facettes de l'inclusion et de l'exclusion ?

Si jusqu'à présent la thèse du « mythe » a été battue en brèche, à partir d'une posture philosophique et éthique, citoyenne en quelque sorte, je vais m'efforcer maintenant de regarder « de l'autre côté du miroir » (*à travers le prisme de la recherche*), par la mise en scène et en perspective de matériaux empiriques issus de mes recherches et/ou de mes expérimentations. À ce stade, cela revient à dire que la recherche peut offrir l'opportunité d'étudier et de discuter (*de manière critique*) de ces facettes. **Mon intention sera donc de dévoiler des obstacles au projet inclusif, qui ressortent de divers témoignages d'acteurs et se situent à plusieurs échelles de lecture des situations.**

Le tout premier des obstacles est lié à l'usage pléthorique du vocable « inclusif » qui a tendance à brouiller les pistes et à en disperser le sens. Les exemples sont nombreux. Je ne prendrai ici que celui de *l'écriture inclusive*, qui possède autant d'alliés que de détracteurs. Ce système d'écriture est présenté tour à tour comme la clé de l'égalité femmes.hommes³⁹² ou comme outil d'exclusion (sociale et culturelle ; Rastier, 2020). De façon concrète et pour illustrer, évoquer *un.e chercheur.e intervenant.e, considéré.e comme acteur.trice au même titre que le.la.les praticien.ne.s impliqué.e.s* etc., c'est finalement, dire les choses en prenant près de deux fois plus de temps, pour l'écrire et le lire. Cette réflexion a conduit à l'emploi du masculin dans cette note de synthèse, comme forme neutre et j'ai donc fait le choix de délaissier l'usage de l'écriture dite inclusive pour le confort du lecteur. Pour finir, on ne peut pas non plus négliger les difficultés phonologiques, comme le décalage entre écrit et oral, car il est finalement difficile de « parler inclusif ».

L'observation attentive des débats publics nous rappelle qu'on aurait tort d'oublier que les mots sont aussi des actes et qu'ils peuvent avoir des effets (*pas nécessairement visibles*). Ces mots devenus très à la mode, semblent si bien faire les choses (Plaisance, 1999) qu'il faut veiller à s'assurer que « les conditions de félicité », ainsi que les nomme Austin (1962), qui donnent toute leur force aux *énoncés performatifs*, ne sont pas réunies quand on s'oppose aux effets visés. Je dois admettre à cet instant que je m'interroge sur le pouvoir énonciatif des promesses (Reinach, 1913/1921)³⁹³, dès lors que les paroles ne revêtent leur force illocutoire

³⁹² « Le point milieu permet d'affirmer sa fonction singulière d'un point de vue sémiotique et par là d'investir « frontalement » l'enjeu discursif et social de l'égalité femmes.hommes. » (Extrait du manuel d'écriture inclusive).

³⁹³ « *Qu'est-ce au juste qu'une promesse ?* La réponse la plus commune consiste à dire que la promesse est l'expression d'une volonté ; plus précisément, elle est la déclaration ou la communication d'une intention, à l'adresse d'un autre et pour lui, de faire ou d'omettre de faire quelque chose. En quelle mesure cette déclaration est censée obliger l'un et autoriser l'autre, cela semble naturellement peu compréhensible. Il est en revanche certain que la simple intention de faire quelque chose n'induit pas un tel effet. Certes, un engagement psychologique particulier, une inclination à agir en conséquence peut bien résulter de la décision que j'ai prise. Mais cette inclination psychologique n'est certainement pas une obligation objective, et elle a encore moins à voir avec la prétention objective d'un autre. Mais si c'est le cas, que peut bien changer le fait que je communique cette intention, que j'exprime auprès d'un autre ce que je veux faire pour lui ? (GR, 157 ; trad. angl., 17) [...]. « La

que dans un cadre institutionnel qui la leur confère. Dit autrement, il est intéressant de questionner les discours des politiques éducatives inclusives car les énoncés performatifs peuvent s'avérer contreproductifs et échouer dans leur visée à faire agir. Dans mes matériaux issus d'une étude comparée sur la thématique de l'école inclusive (La Réunion et Mayotte ; 2019-2021), je retrouve cette idée dans un entretien avec une enseignante débutante dont c'est la première année sur le terrain (Marie, T1, mars 2020) :

« **Après l'école inclusive, c'est ... il y a des limites, j'ai envie de dire, c'est un très joli mot mais avec beaucoup de limites.** C'est à dire quand je vois la détresse des AESH, quand je vois la détresse de mes collègues en ULIS, je me dis qu'il y a beaucoup, beaucoup de chemin à parcourir. Donc après, même moi en tant qu'ULIS, je ne suis pas psychologue, je ne suis pas psychométricienne, je ne suis pas orthophoniste, et du coup c'est un champ professionnel qui nous manque à l'école. Pour certains élèves, en fait, il nous manque ces professionnels-là. Et ça c'est un peu la limite de l'école inclusive. »

Dans son discours, on entend d'autres obstacles au projet inclusif. Le premier est de comprendre en creux que Marie, titulaire première année, a obtenu pour première affectation une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), comme beaucoup d'autres dans l'académie de La Réunion, ce que dit Laurent, un titulaire première année affecté dans le secteur Est de l'île, dans un dispositif ULIS, depuis la rentrée 2020 :

« Sur environ 20 classes ULIS, **17 qui sont en première année comme moi et qui n'ont pas forcément demandé à être en ULIS.** Donc à s'occuper de ces élèves à besoins éducatifs particuliers et je vois quelques enseignants T1 vraiment en souffrance, ce qui pour moi, est incompréhensible ». (Laurent, T1, octobre 2020).

Deux obstacles se combinent dans ce que nous dit Marie : d'un côté, la question des frontières et d'une école-sanctuaire, clôturée avec une forme scolaire qui sépare et délimite et d'un autre côté, le manque de travail en inter-métiers (*ces deux points seront développés dans le prochain chapitre*).

En poursuivant dans cette idée que le pouvoir énonciatif fait la promesse des choses, il paraît légitime, de se demander, « s'il existe des liens entre une vision néolibérale de l'École, productrice de marginalisation, d'exclusion et d'injustice sociale, et la prolifération d'une culture thérapeutique, comme traitement psychologisant des pathologies sociales. » (Alaoui, 2014, p. 243). Finalement, les usages de certains mots au profit/aux dépens d'autres mots, mettent la « chose » inclusive devant un *complexus*, construit dans un mouvement de balancier entre modèle *médical* et modèle *social* du handicap (Fougeyrollas, 2010 ; Fougeyrollas, 2011)³⁹⁴.

promesse n'est ni une volonté ni l'expression d'une volonté, mais c'est un acte spontané indépendant qui, en s'adressant à autrui, s'extériorise. Cette forme d'extériorisation peut être appelée déclaration de la promesse (*Versprechenserklärung*) (GR, 166 ; trad. angl., 26). [...] Comme tout acte social, la promesse possède toutes les formes d'expression dissimulées et hypocrites, derrières lesquelles n'existe aucune volonté véritable de faire ce qui est dit. La promesse apparente s'adresse à une autre personne, tout comme la promesse véritable ; et il lui est essentiel d'apparaître sous la même forme que celle-ci. Celui qui promet seulement en apparence se donne pour un authentique obligé, et paraît tel. La question se pose alors de savoir s'il résulte de cette promesse apparente prétentions et obligations, comme pour la promesse véritable (GR, 168 ; trad. angl., 28). » (Reinach, 1913, 1^{ère} édition allemande).

³⁹⁴ Dans cet article intitulé « **Conjuguer ouverture des possibles au temps de l'incertitude** » (2011), Patrick Fougeyrollas revient sur le modèle du développement humain et du Processus de production du handicap (PPH) en introduisant le concept de *résilience*, présenté « comme réaction à une rupture vécue au cours de l'existence ainsi qu'en relation avec le processus de construction identitaire continu propre à tout être humain » [...] Au-delà

Ce construit complexe sur le terrain peut parfois prendre les traits d'un fouillis parfois compliqué à saisir, aussi bien pour un jeune titulaire qu'un enseignant plus expérimenté ou un collègue spécialisé. C'est ce que je relève par exemple, à propos de l'orientation dans cet autre entretien, d'une enseignante spécialisée en ULIS-lycée dans l'Est de La Réunion (Mme L., Professeure des écoles spécialisée ULIS Pro TFC³⁹⁵ et diplômé CAPASH³⁹⁶, 48 ans) :

« Le CAP³⁹⁷ ... c'est les mettre en souffrance **parce qu'on leur demande quand même d'obtenir un CAP, d'avoir un niveau, je rappelle que mes élèves ont le niveau CP, CE1**, pour les meilleurs CE2 soit en maths, soit en français et on leur demande d'avoir un niveau CAP « euh » encore dernièrement un professeur s'est énervé avec un élève qui savait pas multiplier et ils ne savent pas faire une multiplication [...]. Nos élèves il faut les mettre dans la nature, par exemple pour travailler dans les espaces verts, en cuisine ils ont pas le droit mais en cuisine ils seraient formidables, en vente, **y'a plusieurs métiers mais malheureusement à la Réunion ce sont des filières où il y en a peu et donc ils sont cantonnés** par exemple à xx (ville citée) où mes élèves ont obtenu des formations qu'ils n'avaient pas demandées, où qu'ils ont été obligés de demander parce que **les familles ne voulaient pas qu'ils s'éloignent du domicile familial** mais les filières qui sont proposées à xx (même ville citée) sont trop compliquées et pas assez attractives pour nos élèves. »

Les propos de Mme L. éclairent plusieurs obstacles. Le premier a été précédemment identifié par Kathy Cologon (2014), dans son document de synthèse qui s'appuie sur plus de 170 documents de recherche sur l'éducation inclusive en Australie. Celui-ci concerne le **manque de sensibilisation à la notion de capacité** (« On leur demande quand même d'obtenir un CAP, [...] mes élèves ont le niveau CP, CE1 »), qui a pour conséquence chez l'adolescent, une perte d'estime de soi et potentiellement peut aboutir au décrochage scolaire. Dans tous les cas, il y a souffrance.

Le modèle du développement humain et du Processus de production du handicap (PPH), pensé à partir de la triade de Wood³⁹⁸, répond à cette idée d'accepter les différences et d'envisager la notion de capacité autrement. En proposant son modèle du développement humain et du Processus de production du handicap (PPH), Patrick Fougeyrollas met en jeu

de l'effet de mode qu'il suscite (Dumont et Fougeyrollas, 2010), le concept de résilience est riche et mérite que l'on cerne toute son utilité pratique au sein des principes contemporains de l'application opérationnelle des droits humains sur les plans collectifs et dans le processus de réadaptation et de soutien à la participation sociale individualisé. Cette contribution suggère que ce concept si riche de potentiel soit situé, discuté et compris sur la base d'un modèle conceptuel susceptible d'articuler et d'ordonner ses multiples facettes et la dynamique temporelle de son processus de production. En fonction du modèle du Processus de production du handicap (PPH), il est possible d'agir sur une ou plusieurs composantes soit la personne, l'environnement et la participation sociale ainsi que sur leurs interactions, pour favoriser la résilience et la construction identitaire (Fougeyrollas et Dumont, 2010) » (Fougeyrollas, 2011, p. 16).

³⁹⁵ Trouble de la fonction cognitive.

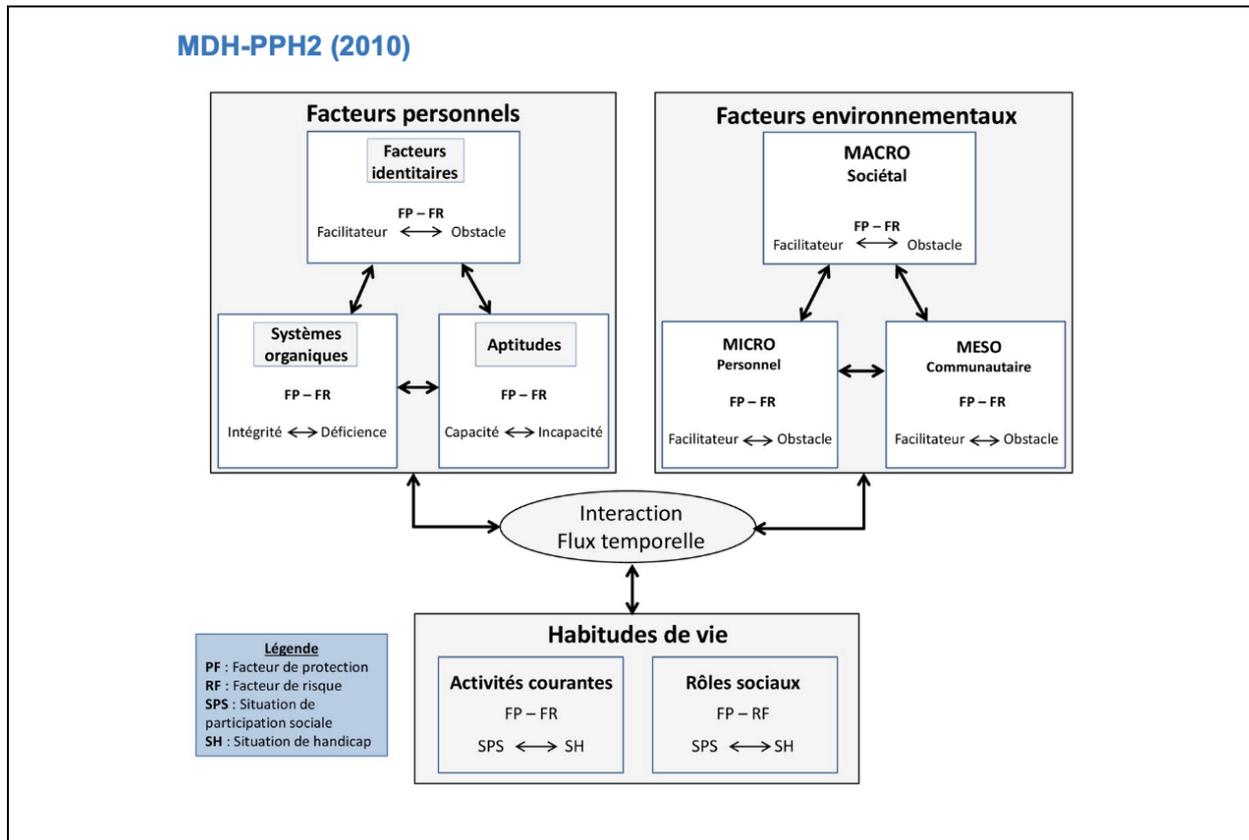
³⁹⁶ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap (ex CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive).

³⁹⁷ CAP : certificat d'aptitude professionnelle donnant lieu à une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé.

³⁹⁸ Philip Wood, médecin de formation, distingue trois niveaux dans le processus de création du handicap (modèle mis au point dans les années 70 sous le nom de CIH, publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1980 dans sa version anglaise et en 1988 en français) : 1- le niveau des déficiences, définies comme des pertes de substance (amputations, ablations d'organes, etc.) ou des altérations des fonctions physiologiques, psychologiques ou mentales, sous la condition qu'elles soient durables ; 2- le niveau des incapacités, définies, pour leur part, comme les difficultés à réaliser un certain nombre d'actes de la vie courante ; 3- le niveau du désavantage social, à savoir l'impossibilité d'assumer un rôle social considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et de variables socioculturelles.

« une variation de possibilités ouvertes par des relations dynamiques entre des variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques et permet d'en clarifier les conditions de formation. » (Fougeyrollas, p.16). Ce modèle (cf. Figure 27) est pensé pour tenter d'articuler l'ensemble des facettes du développement humain selon une dynamique temporelle de son processus de production³⁹⁹. Cette démarche me paraît féconde pour apprécier de façon plus fine ce qui se joue dans le cadre d'un parcours inclusif et offre également l'opportunité d'intégrer la participation parentale (Deslandes, 2012)⁴⁰⁰ au sein de ce système complexe.

Figure 27 : Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010).



Comme le rappelle Serge Ebersold (2009, p. 71),

« ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, 1993) ».

L'obstacle au projet inclusif concerne finalement le **manque de compréhension de la construction sociale du handicap et de l'éducation inclusive** (*obstacle qui pourrait être levé*

³⁹⁹ C'est ce modèle qui est à l'origine de ma réflexion sur le *curseur* entre « expertise » et « partage », que j'ai présentée *supra* (cf. Partie I, chapitre 5).

⁴⁰⁰ Rollande Deslandes (Université du Québec à Trois Rivières) reprend dans cet article du numéro spécial *Emploi et approches inclusives*, le modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune (Fougeyrollas), en y intégrant facteurs et processus de la collaboration école-famille.

par des efforts en formation pour sensibiliser et prendre en compte véritablement la diversité, en l'accueillant comme une force).

Dans l'extrait de l'entretien avec Mme L., la **question de la famille** surgit comme un nouvel obstacle au projet inclusif. Dans un contexte ultramarin et sous le prisme de la mobilité, la problématique parentale devient une problématique encore plus vive qu'en France métropolitaine⁴⁰¹. Cette perspective située, permet sans doute d'ouvrir un débat plus large, au niveau sociétal.

L'obstacle prend alors les traits d'un cercle vicieux de **faibles attentes et de manques d'opportunités** (Cologon, 2014), allant jusqu'au « capacitisme » (*ableism* en anglais), défini par l'Office québécois de la langue française (2002), comme « l'attitude ou le comportement qui porte préjudice à une personne ou à un groupe de personnes ayant des incapacités, particulièrement physiques ». Dit autrement, **déterminer d'emblée de faibles horizons d'attente pour ces personnes (enfant, adolescent ou adulte), c'est produire une forme de discrimination**. Cela requiert sans doute d'améliorer de façon inter-reliée, l'enseignement, la participation des parents et des élèves (*leur donner la parole*) et le développement du leadership et des expériences inclusives.

Comment la recherche peut-elle saisir ses différentes facettes de l'inclusion et de l'exclusion ? Je m'inscrirai dans deux types de réponses et pour cela, je vais tenter d'éviter les points aveugles qui pourraient exister avec des études situées à un seul niveau d'échelle ou d'échapper à certains travers dont celui de privilégier un type de réponse scientifique sous format d'évaluation externe de dispositifs (considérés comme potentiel lieu de « bonnes pratiques »). Dans le champ des possibles, les discours me paraissent un premier lieu d'investigation par le biais de l'analyse linguistique du discours (qu'il s'agisse des discours politiques ou de ceux des acteurs concernés par la mise en actes des programmes, des dispositifs, des curricula, etc., *sans omettre de donner la parole aux personnes à besoins particuliers, parole qui est finalement peu présente dans la littérature scientifique*⁴⁰²). La recherche dite pragmatique et vivante, semble aujourd'hui, être une autre voie, sous condition de **triple vigilance** (éthique : entre liberté académique et responsabilité sociale du chercheur ; épistémologique : entre comprendre/connaitre et (trans)former ; enfin, méthodologique : entre défi/créativité et rigueur scientifique). A la manière d'Ulysse (Pelletier et Marcel, 2018)^[LPVI], il s'agit pour ce type de recherche, de naviguer entre les eaux troubles, en percevant la force du courant (Lewin), c'est-à-dire entre orientations, directives institutionnelles (descendantes) et préoccupations de terrain (ascendantes) et ainsi, parvenir à construire une intelligibilité heuristique, en évitant ces écueils. Je développerai ces aspects méthodologiques dans le chapitre 8 de cette seconde partie.

⁴⁰¹ « Le départ est en soi une expérience singulière (Alaoui, 2019) pour tous les étudiants qu'ils soient résidents en métropole ou à La Réunion. [...] l'idée d'un départ qui se pose pour l'étudiant insulaire se fait d'autant plus vive dans la mesure où quitter le foyer familial est souvent l'objet d'une première expérience loin des siens, mais aussi l'étudiant est amené à revoir ce qu'il tient à « apporter » avec lui dans son nouvel environnement. Chacun vit alors de manière subjective le passage de « l'arrachement » à son univers habituel à « l'enracinement » dans un univers inaccoutumé. ». Je fais référence ici au travail de thèse en préparation de Leïla Alendroit, qui traitera de la question de la mobilité étudiante intitulée provisoirement « Vers une approche complexe de la mobilité résidentielle et de la mobilité nationale et internationale des étudiants réunionnais à travers des trajectoires de vie en contexte pluriel et hétérogène » (Alendroit, 2021-2024).

⁴⁰² Je souhaite néanmoins signaler l'ouvrage récent de Claire de Saint Martin (2019), intitulé *La parole des élèves en situation de handicap*, aux Presses universitaires de Grenoble, qui rend compte d'une étude qui donne pour la première fois (dit l'auteure), la parole aux enfants en situation de handicap (élèves de trois Clis), ainsi que leurs enseignants.

A ce stade du débat engagé sur les promesses et l'illusion d'une école « 100% inclusive », je chercherai à éclairer comment entrent en tensions, des objectifs fixés à des moyens pour y parvenir, en ayant une nouvelle fois, recours à des matériaux, issus de mes recherches qui ont pour trait commun, un format qualitatif d'enquêtes ethnographiques, d'entretiens ou de récits de vie. Quelles formes peut prendre la réalité d'une école qui se veut inclusive mais qui s'en trouve « empêchée »⁴⁰³, étriquée épisodiquement dans une logique normée et une vision scolaro-centrée ?

Une première réalité prend la forme d'un **obstacle d'impropriété** qui réfère aux attitudes, croyances, représentations, perceptions, préjugés (Trépanier, 1999). Ce type d'obstacle est assez fréquent, il varie aussi bien en nature, en intensité, en fréquence d'apparition qu'au niveau de leurs origines. Un premier exemple est tiré de la recherche sur le dispositif de classes passerelles (Phase 1 exploratoire, 2017). Il s'agit précisément d'un extrait d'entretien avec un parent de la classe Colibri, qui évoque ses inquiétudes vis-à-vis de la maternelle : « Très difficile le premier jour. Parce qu'en fin de compte, c'est vrai qu'on a la maîtresse, l'ATSEM... On va dire que c'est mieux quand l'enfant rentre et le parent le laisse (mais) **on ne sait pas comment ça va se passer.** ». Ce type d'obstacle est fréquent et concerne quasi-systématiquement tous les parents d'élèves (Pelletier et Lenoir, 2020).

Un deuxième exemple concerne l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Le récit de vie d'Anna (T1) date d'avril 2020. Elle aborde son histoire personnelle et s'étonne d'avoir si peu de souvenirs de relations avec des personnes en situation du handicap : « Et bien bizarrement très peu. [...] Ou alors **peut-être, je stigmatise la case "handicap" dans ma tête** et j'oublie, je mets de côté les petits handicaps, voilà, les petites différences effectivement. En général non, ce n'était pas quelque chose que je connaissais avant. »

La troisième et dernière illustration à propos de cette catégorie d'obstacles à la relation d'apprentissage, touche les élèves et leurs parents. Les exemples sont extraits d'une recherche sur l'inclusion de lycéens à besoins éducatifs particuliers (Anelard, juin 2020). Les jumeaux Louis et Nathan, dont il est question, sont âgés de 17 ans, ils sont scolarisés en dernière année de la section « Monteur Installateur Sanitaire » (CAP MIS) et bénéficient du dispositif ULIS dans leur lycée. Les jumeaux ont eu la même perception au départ et l'inquiétude de se sentir différents de leurs camarades.

Nathan : « dès que je suis arrivé, tout le monde discutait avec moi, moi **je pensais que quand j'allais arriver ici ben personne allait parler avec moi parce que je suis en ULIS**, mais non je suis comme tous les autres et après mes camarades ont compris ça et ils m'ont juste dit pas grave si t'es en difficulté, ils étaient compréhensifs ».

Louis (*qui s'exprime en créole et interlecte réunionnais*) : « **au début m'avait du mal à parler avec bana, parce que mi t crois bana t pense mi t différent** mais après ma cose avec zot, zot la bien cose ek moin tranquille, t normal enfin de compte. Au début m'avait du mal à incruste à moin ».

La mère des jumeaux, Laurence (*qui pratique l'interlecte*) parvient à formuler l'effet violent qu'ils ont ressenti, elle et son mari (Grégory), à l'annonce du handicap de leurs enfants.

⁴⁰³ Du bas latin *impedicare* (dérivé de *pedica*, « piège pour prendre les animaux par la patte »), empêcher signifie littéralement « prendre au piège, entraver, placer quelqu'un dans l'impossibilité d'agir, mettre obstacle à ce qu'une chose ait lieu » (définition extraite de l'article de Charles Gardou [2014, p. 17, note 17]).

L'attitude parentale est le signe du décalage important entre une représentation idéalisée de leur progéniture et la réalité exprimée par l'enseignante :

« [...] au début quand l'école **la annonce à nous que Louis et Nathan n'avaient un handicap, nous t un peu sous le choc**, mais après l'école la dit à nous y faut pas mi inquiète à nous, zot va aide à nous à faire face, parce que nous t connait pas comment y fallait faire pour aide à zot dans le travail pour l'école tout ça. »

Deuil de l'enfant idéal (Epagneul, 2007), sentiment d'être complètement démunis face à la situation (Smit et *al.*, 2007), les parents les plus démunis cumulent souvent les vulnérabilités. La portée de l'obstacle est telle qu'elle paraît au départ insurmontable pour le parent. Les répercussions peuvent être immédiates (rupture de contact entre l'école et la famille, parents impossibles à contacter, voire changement d'établissement pour l'enfant) ou à moyen terme (manque de participation parentale et de contact avec les autres parents, lâcher prise ou absence d'implication tout au long du reste du parcours de scolarisation). Au moment de l'entretien, la situation professionnelle de Laurence est celle d'Accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) et, avec Grégory, ils sont présents aux réunions que proposent l'école. Laurence déclare être attachée à la relation qu'elle entretient avec l'école et souhaite préserver un lien fort avec ses enfants :

« Ben un lien très fort, quand on fait des enfants faut assumer, et mi aime bien quand le courant y passe entre moi et mes enfants parce que l'éducation des enfants les très important, zot réussite surtout les très important pour moi. »

Dans son modèle de la situation de handicap pédagogique, Nathalie Trépanier (1999) décrit une seconde catégorie d'obstacles : sous le nom d'**obstacle d'interférence**, il réfère à l'inadéquation de l'approche, des ressources, du temps, de la stratégie. Comme pour le premier, la variété est grande et je vais ici m'attarder sur quelques mises en scène qui nourrissent (*une fois encore*) l'hypothèse du **mythe**.

En premier exemple, je choisis d'évoquer la répercussion que peut avoir la lecture faussée d'une situation d'accompagnement en classe passerelle. Lors d'un entretien avec l'éducatrice de jeune enfant (EJE Colibri, 2017), celle-ci évoque une situation-problème avec une maman dans l'impossibilité d'être présente en classe et l'approche inadéquate que cette dernière lui propose :

« Elle (la maman) m'a appelée hier ou avant-hier pour me dire est-ce que la tatie peut venir emmener l'enfant les trois autres jours, est-ce que la grand-mère peut emmener l'enfant ? J'ai dit, surtout pas, moi j'ai dit non [...] c'est la séparation d'avec la maman, avec le papa, [...] sauf si les parents sont décédés, mais la classe passerelle c'est la socialisation et la séparation avec le lien parental, c'est le parent. »

Sans développer davantage, l'obstacle d'interférence provoque un malentendu profond entre ce qui est dit aux parents sur les enjeux de la classe passerelle et ce qu'ils en perçoivent. Cela conforte à nouveau l'idée d'une formation dédiée à la relation école-familles (*à destination des acteurs de l'école*), dont l'ambition première est de mieux comprendre les logiques de ces parents jugés en « décalage » et d'inscrire naturellement dans la réflexion des enseignants, le rapport à l'école des parents.

Mon deuxième cas porte sur l'inclusion d'un enfant en situation de handicap en classe ordinaire. Claire, enseignante spécialisée, mesure les obstacles d'interférence à l'inclusion de l'enfant qu'elle accompagne, en classe ordinaire :

« Qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'il ait sa place dans la classe ? » « Moi je dis ça parce que, peut-être t'as pas les moyens nécessaires pour accueillir cet élève-là, en termes de personnes, je sais pas moi, en termes de moyens matériels. [...] »

Mon dernier exemple décrit une situation exacerbée dans laquelle se situent les acteurs (enseignant, AESH, parent, élève, etc.) en temps de crise sanitaire, ce que révèle Hélène, une AESH exposant en détail en mai 2020 lors du déconfinement, sa proximité constante avec les élèves qu'elles accompagnent :

"Nous travaillons assis à côté. On leur parle doucement, donc évidemment on se rapproche. On les touche, ils nous touchent, on touche leurs objets, leurs crayons, leurs papiers, leur ordinateur..." énumère-t-elle. "Pour certains élèves qui ont un handicap physique, on peut même les porter ou les accompagner aux toilettes, les aider à s'habiller et à se déshabiller. [...] Beaucoup d'accompagnants sont inquiets à l'idée de reprendre le travail et l'éducation nationale n'a rien fait pour les rassurer. Et comme tout au long de l'année, **on a vraiment l'impression d'être hors de l'éducation nationale, en quelque sorte, de ne pas faire partie de l'équipe car on apparaît pas dans le protocole mis en ligne par le ministère de l'Éducation.**"⁴⁰⁴

Ce dernier exemple alimente une nouvelle fois la thèse des frontières (cf. Partie II, chapitre 7) et celle du travail collaboratif qui ne se décrète pas. Je reprendrai ici volontiers John Dewey qui conçoit la pensée comme un instrument nécessitant d'être mis à l'épreuve de l'action et considère la dynamique de l'expérience, comparable chez l'enfant et l'adulte. :

« Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes » (Westbrook, 1993)⁴⁰⁵.

À ce stade de la réflexion, deux types de voies semblent se dessiner : d'un côté, des perspectives qui tiennent compte des enjeux sociétaux et d'un idéal inclusif (*admettant la possibilité d'une école à visée inclusive*) et d'un autre côté, des réalités qui mettent en évidence de nombreux obstacles au projet inclusif et semblent autoriser la thèse du mythe : obstacles d'impropriété et d'interférence, obstacles au travail collaboratif, obstacles organisationnels, etc. Néanmoins, deux conclusions (*provisoires*) émanent de l'analyse des *verbatim* fournis à titre illustratif : la première est qu'en donnant la parole aux intéressés (en premier lieu, élèves et parents ; Pelletier, 2020b)^[LPXIII], on peut sans doute mieux ajuster les réponses aux besoins des familles et les considérer comme acteurs à part entière dans le parcours de scolarisation. Le deuxième élément est relatif au besoin de formation initiale et continue qui s'exprime de façon assez claire, en termes d'interprofessionnalité (Philippot) ou d'intermétiers⁴⁰⁶ (Mérini et Thomazet).

⁴⁰⁴ C'est moi qui souligne ici.

⁴⁰⁵ Westbrook, R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives* (Revue trimestrielle d'éducation comparée), vol. XXIII, 1-2, 277-293.

⁴⁰⁶ Je conserve ici l'orthographe des auteurs.

Récemment en France⁴⁰⁷, l'idée d'école inclusive est renforcée par deux textes marquants : la circulaire sur l'école inclusive (BO n°23 du 6 juin 2019)⁴⁰⁸ et la loi pour une école de la confiance (JO du 28 juillet 2019)⁴⁰⁹, qui stipulent le renforcement de l'école inclusive avec la mise en place dans chaque académie et dans chaque département français d'un *Service public de l'École inclusive* « afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin », des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) sont déployés, sous l'autorité des recteurs, au sein des établissements⁴¹⁰. Dès lors que les Pial sont pilotés par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré et par le chef d'établissement dans le second degré, les directions d'établissements et les corps d'inspection, en tant que chefs de file de la scolarisation des élèves (*avec des écarts possibles lors de la mise en application des textes, comme c'est le cas à La Réunion*), se retrouvent devant la nécessité de faire évoluer les pratiques enseignantes, afin de garantir une meilleure inclusion scolaire des élèves et une relation de qualité avec les familles. En ce début d'année scolaire 2020-21, on pourrait être tenté de croire à des formes de réalité inclusive.

Si je prends pour clôturer ce chapitre, **l'exemple de l'académie de La Réunion**, on assiste en effet, à la mise en place progressive du Service de l'école inclusive (SEI, comme préconisé dans les textes), à des expériences pilotes de mise en place des Pial⁴¹¹ et on constate une évolution des effectifs d'élèves en milieu ordinaire (cf. Figure 28, page suivante). Depuis la rentrée 2017-18, de nouvelles exigences en formation ont été mises en place à l'ESPE de l'académie de La Réunion, avec un format de spécialisation des enseignants qui inclut les enseignants du 1^{er} et 2^d degrés qui souhaitent se former et obtenir le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

⁴⁰⁷ Avec l'arrivée d'un nouveau gouvernement en 2017, sous la présidence d'Emmanuel Macron et la mise en place d'un secrétariat d'état en charge des personnes handicapées, est lancée, en octobre 2018, une concertation qui va mobiliser plus de 120 participants. Dès juillet 2018, le projet intitulé « Ensemble pour une école inclusive », avait été présenté avec des axes de progrès pour les années à venir : approfondir la collaboration avec le secteur médico-social, veiller à ce que les élèves soient mieux accompagnés pendant les temps scolaires et périscolaires et qu'ils sortent de l'école avec un diplôme. Le 17 juillet 2019, Jean Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des Personnes handicapées, installent le Comité national de suivi de l'école inclusive, conformément à l'engagement pris lors de la présentation, le 11 juin de la même année, des mesures constitutives du grand service public de l'école inclusive. Dans la continuité des six mois de concertation, ce comité de suivi fait toute sa place, à parité, aux représentants du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPH), aux parents d'élèves et aux associations de personnes en situation de handicap. Des mesures sont prises dès la rentrée 2019-20. Ainsi, 3031 Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) sont déployés sur tout le territoire français, avec l'intention de poursuivre l'année suivante vers des territoires « 100% inclusifs », pour rendre l'École de la République pleinement inclusive.

⁴⁰⁸ Circulaire de rentrée 2019 - École inclusive Pour une École inclusive. NOR : MENE1915816C. Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019.

⁴⁰⁹ LOI no 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1). NOR : MENX1828765L. Décision n° 2019-787 DC du 25 juillet 2019 publiée au Journal officiel du 28 juillet 2019.

⁴¹⁰ Dès la rentrée 2020/21, l'ambition de la nouvelle rectrice est de faire de l'académie de La Réunion, un «territoire 100% inclusif?».

⁴¹¹ Le recteur « Vélayoudom Marimoutou s'est ensuite rendu au collège de Bois-de-Nèfles. Celui-ci est le témoin d'une expérimentation d'un dispositif destiné aux élèves en situation de handicap. Selon le rectorat, "l'objectif du Pôle inclusif d'accompagnement localisé (Pial, ndlr.) est d'améliorer l'accueil de ces élèves dans un projet collectif où s'élabore et s'articule l'évaluation des besoins éducatifs particuliers." L'académie de La Réunion entend également diversifier l'offre de formation, la différenciation pédagogique et le projet d'établissement, grâce au Pial. 14 établissements expérimentent actuellement ce pôle, à La Réunion » (article du 29 janvier 2019 sur le journal en ligne de l'île de La Réunion, Clicanoo).

Figure 28 : Évolution des effectifs d'élèves en milieu ordinaire dans l'académie de La Réunion (source : enquêtes 3 et 12, DGESCO, novembre 2018).

Année scolaire	Scolarisation collective en ULIS			Scolarisation individuelle			Total
	Ecole	Collège	LP	1 ^{er} degré	Collège	Lycée	
2013/2014	1158	482	44	1231	813	265	3993
2014/2015	1150 19	534 82	48	1338	843	295	4208
2015/2016	1137 50	666 35	75	1505	860 (dont 267 SEGPA)	407	4650
2016/2017	1162 126	744 75	96 4	1577 64	919 (dont 297 SEGPA) 33	427 20	4925
2017/2018	1244 164	841 92	103 5	1658 93	918 (dont 265 SEGPA) 56	438 18	5202
2018/2019	1249 183	877 99	127 9	1646 83	1046 (dont 304 SEGPA) 55	488 31	5433

La rentrée scolaire 2020-21 met également en lumière des formes de continuités et plusieurs ruptures, contribuant au changement systémique et paradigmatique durable de l'école inclusive réunionnaise. Au plan des continuités, la volonté du rectorat de faire de son académie un territoire « 100% inclusif » occasionne en juillet 2020, une nouvelle organisation du territoire en 50 PIAL et les attributions afférentes de qui sera pilote de PIAL (selon un **modèle Top-down**). Au plan des ruptures, la circonscription jusqu'alors nommée ASH (Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés) devient une circonscription *École Inclusive*, organisée en deux pôles géographiques, sous la responsabilité de deux inspecteurs de l'éducation nationale (IEN *École Inclusive*) : sud-ouest et nord-est. On compte pour chaque pôle, deux conseillers pédagogiques et les formations sont davantage pensées en fonction des besoins des acteurs (selon un **modèle Bottom-up**)⁴¹². « C'est un changement de paradigme » souligne l'IEN *École inclusive* sud-ouest⁴¹³.

Parmi les éléments qui marquent la rupture paradigmatique, j'en citerai deux, qui sont soulignés par l'inspecteur : le premier préfigure la notion d'*inter-métiers* qui sera présentée dans le prochain chapitre : « *J'arpente le médico-social* » déclare-t-il (*m'expliquant la manière dont il envisage la collaboration entre milieu scolaire et milieu médico-social*). La seconde déclaration porte sur l'accompagnement des élèves en situation de handicap : « *Je suis happé par les AESH*⁴¹⁴ » indique l'inspecteur (*étant confronté autant aux problématiques de recrutement et de formation des personnels que de recouvrir l'ensemble des besoins identifiés par le terrain*).

⁴¹² Je prendrai pour exemple la demande de lien fort souhaité par l'IEN *École inclusive*, entre les interventions de Serge Thomazet et Corinne Mérini (mission prévue en février 2021) et celles des collègues de l'académie, dans le cadre de la formation CAPPEI (promotion 2020-21). En insistant sur le changement de paradigme, l'inspecteur annonce aussi l'idée de partir des besoins des stagiaires, proposant d'identifier des moments avec l'intervention des deux spécialistes métropolitains mais aussi des moments de co-animation avec les formateurs de l'académie et de l'INSPÉ de La Réunion, le tout dans un espace de formation articulé à la recherche.

⁴¹³ Lors d'un entretien avec l'IEN *École Inclusive* sud-ouest, en date du 25 septembre 2020.

⁴¹⁴ AESH : accompagnants des élèves en situation de handicap. Ils sont répartis en deux catégories : les AESH-I qui apportent une aide individualisée à un seul élève, avec un quota d'heures d'accompagnement notifié par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), contrairement aux AESH-CO qui apportent une aide mutualisée, c'est-à-dire en direction de plusieurs élèves.

Il s'agit d'une des problématiques majeures et le rapport de Jacqueline Dubois et Sébastien Jumel, rédigé au nom de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005, en fait mention (2019, p. 138) : « en dépit du développement exponentiel des recrutements, les moyens humains d'accompagnement ne suffisent toujours pas à satisfaire les besoins, [...] de sorte que, bien que répréhensible, la tentation est grande d'ajuster les besoins aux moyens en mutualisant l'accompagnement autant que possible, travers dans lequel on doit se garder de faire tomber les pôles inclusifs d'accompagnement localisés ». Cette mutualisation est-elle nécessairement fâcheuse ? Peut-elle être pensée de manière constructive ?

Il paraît possible à ce stade d'interpréter le **double sens du défi inclusif : comme la traduction d'une dynamique positive et simultanément, comme une énorme vague à franchir dont les mises en scène montrent toute la difficulté du projet inclusif et l'existence de certaines limites.**

Ce mouvement dialectique nécessite certains principes d'action pour faire advenir ce projet plus que respectable. Comme le soulignent Serge Thomazet et Corinne Mérini (2019, p. 103) : « La transformation de nos sociétés par la conception d'environnements durables, inclusifs et accessibles, engage l'ensemble des professionnels, les personnes et leurs familles. Une visée d'accessibilité universelle nécessite des changements de paradigme tant au niveau de l'exercice des métiers, de la fonction des dispositifs d'accompagnement, qu'en matière de formation ou de recherche. » Dans cette perspective, les principes de la quadruple socialisation (diversité, altérité, dialogue et reconnaissance), sont conçus comme de potentiels analyseurs des pratiques inclusives qui se situent autant dans l'école qu'au-delà de ses murs. Ce projet inclusif est *in fine* un considérable défi pour l'école car il augmente les difficultés pour les acteurs à agir, selon des valeurs éthiques fortes et un *idéal* (Albero, 2010) qui est aujourd'hui largement partagé, **mais qui ne dit pas « comment faire au quotidien ».**

Parmi les nœuds de tension (Philippot, 2018), je soulève ici l'injonction à « **travailler avec** » d'autres personnes dont le point commun est le pluri-adressage (enseignant, A(T)SEM, AESH, etc.), susceptible de mettre l'espace professionnel sous tension, dès lors que ce partenariat (*imposé par le législateur*) nécessite d'accepter le regard de l'autre sur sa pratique professionnelle. Avec les acteurs hors de l'école, la difficulté majeure réside dans la polyphonie qui peut générer des malentendus et entraîner la perte de repères, la difficulté à saisir où sont les frontières et un risque de déstabilisation des professionnalités (cf. Partie II, chapitre 7). Je poursuivrai naturellement ici par l'indispensable lien à penser entre recherche et formation (cf. Partie I, chapitre 3) ainsi que la réflexion à mener sur la formation en *inter-métiers* (cf. Partie II, chapitre 7), qui font assurément partie des défis de demain :

« Le travail en collaboration, que suppose la démarche inclusive, aussi bien au sein de l'école qu'entre écoles et structures spécialisées, ne va pas toujours de soi. Il reste souvent contraire aux habitudes, du fait même des formations professionnelles des uns et des autres qui ont lieu selon des modalités et des lieux séparés. Il est donc indispensable que les formations portent sur des pratiques de collaboration. On peut envisager dans cette perspective des formations en équipe, des formations pluri catégorielles, etc. (Plaisance et *al.*, 2007). »

Le travail collaboratif ne se décrète pas et risque de demeurer stérile ou laborieux, s'il se résume à de l'injonctif et du déclaratif. « L'inclusion scolaire réclame ainsi un travail de fond par des acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs), socialement engagés vers la réussite scolaire de tous les élèves. En ce sens, la diversité dans nos sociétés semble nécessiter des changements en profondeur dans nos façons de concevoir et de faire l'école » (Prud'homme et *al.*, 2011, p. 15),

dans ses *finalités* éducatives scolaires (cf. Partie I, chapitre 4) ainsi que dans nos manières de concevoir et d’animer la formation initiale et continue des enseignants et au-delà, de l’ensemble des acteurs concernés par le projet inclusif (direction, accompagnants, acteurs territoriaux, secteur social, médico-social et sanitaire, etc.). Il est fort probable que la continuité ne puisse être envisagée seule et nécessite de prendre en compte les discontinuités qui parfois la constitue. En ce sens, ces notions nous installent dans la complexité, la systémie et les dialogismes. Les ruptures (d’habitudes, de gestes professionnels, etc.) sont nécessaires à l’évolution tout autant que les constantes et les invariants. La constance est reliée à ce qui fait *habitat commun* et la place de la recherche (associée à son cadre méthodologique ; cf. Partie II, chapitre 8) est à trouver dans de nouvelles façons de penser la formation, dont celle de « (re)faire parler ensemble le métier de chacun » (Ravon, 2012, p. 98), l’*habiter* valant comme processus et se traduisant par des pratiques et des savoirs de l’habitant/acteur territorial, dans un espace de cohabitation (Lazarotti, 2006, p. 269), pour un « *Travailler ensemble au service de tous les élèves* » (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014).

Pour clôturer ce chapitre central de ma note de synthèse, je citerai Philippe Meirieu, dès lors que j’y reconnais parfaitement mon engagement dans un projet inclusif qui s’appuie sur des valeurs éthiques fortes. Cette citation du pédagogue⁴¹⁵ (*à lire au féminin me concernant*), dit aussi une certaine forme de naïveté grâce à laquelle je m’autorise la sérénité⁴¹⁶ et à croire en la dimension transformative du travail de recherche AVEC les acteurs de terrain (cf. Partie III) :

« À l’origine de mon engagement de pédagogue, il y a donc le projet naïf d’un adolescent révolté et généreux qui rêvait d’un monde plus fraternel et plus juste. J’étais bourré de bons sentiments! J’imaginai que l’éducation pouvait, à elle seule, rendre le monde plus solidaire. Cela m’a valu beaucoup de moqueries. Je reste néanmoins un idéaliste impénitent, **même si je sais maintenant que la réalité est évidemment plus complexe.** » (Meirieu, 2020).

Au terme de ce chapitre, je définirai ma position au regard du mythe inclusif. Tout d’abord, je rappellerai que l’inclusion scolaire constitue une *finalité* de l’école du XXI^{ème} siècle, au même titre que l’est l’*égalité des chances* (Pelletier, 2020a)^[LPXI], c’est-à-dire une **finalité** vers laquelle la société veut tendre. Ce qui est particulièrement délicat, c’est de penser la problématique inclusive comme la recherche d’un équilibre entre un mouvement inclusif (*situé plus souvent au niveau associatif et militant, ce qui lui confère une tonalité idéologique*) et une vision idéaliste (*qui ressemble au projet naïf de l’adolescente réservée que j’étais, rêvant d’un monde plus fraternel et plus juste, au moment de récolter des fonds destinés à subventionner une école maternelle au Mexique*).

Avec l’idée d’École et de société(s) inclusives, nous avons finalement affaire à une *configuration sémantique* (Fassin, 2006)⁴¹⁷ composite, qui rend compte davantage d’un **horizon mobilisateur** (Mazereau, 2015) que d’une réalité sociale. Théoriquement situé à mi-

⁴¹⁵ Cette citation est extraite d’un entretien avec Marion Rousset datant du 20 septembre 2020, à l’occasion de la parution de son dernier ouvrage *Ce que l’école peut encore pour la démocratie*.

⁴¹⁶ Huitième commandement de la charte du chercheur-voyageur (Pelletier et Marcel, 2018) ^[LPVI].

⁴¹⁷ « On peut appeler configuration sémantique l’ensemble des notions qui sont construites ensemble, se répondent et se complètent pour rendre compte d’une réalité sociale » (Fassin, 2006). De mon point de vue, cette configuration est composite : inclusion / scolarisation inclusive / mixité sociale / diversité / altérité / (in)égalités sociales / exclusion / vulnérabilité / discrimination / mépris social / (déni de) reconnaissance. Cet agencement discursif « s’appuie sur la convergence d’arguments économiques et anthropo-philosophiques. En termes de capital humain, l’allongement des scolarités bénéficierait à la fois aux individus du point de vue de leur insertion sociale et aux sociétés au plan de la cohésion sociale. » (Mazereau, 2015, p. 114).

chemin entre un idéal et la réalité complexe du terrain, l'*idéal* (Albero, 2010) d'une école et d'une société inclusives serait de mon point de vue, constitué par l'ensemble des idées, principes d'action et valeurs éthiques qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet inclusif.

À l'image de Philippe Meirieu, mon engagement de chercheur-formateur en éducation s'allie fatalement à un processus de distanciation. Pour pouvoir dire ceci, j'ai appris à tirer expérience de mes doutes et de mes erreurs, pour apprendre à « prendre distance ». L'individu est résolument un produit social et il ne peut pas se réaliser sans un engagement dans l'espace public. Pour cette raison et de façon très schématique, je me définis davantage comme **chercheur-citoyen** (Pelletier, 2019b)^[LPVIII] plutôt que comme un chercheur qui resterait enfermé dans sa *tour d'ivoire*. Je me réfère aussi à la conception anthropologique de John Dewey selon laquelle la logique de l'expérience est qualifiée d'inclusive, même si je sais combien le mythe inclusif est tenace et que cette finalité vient sans cesse piéger le chercheur. Me calquant enfin sur les propos de Norbert Elias (1993, p. 29), je dirai que mon engagement conditionne par ailleurs mon intelligence des problèmes à résoudre en qualité de scientifique et je conclurai provisoirement par les défis qui attendent le chercheur intervenant dans une perspective d'accompagnement et de développement des acteurs de l'école à visée inclusive : d'abord, caractériser des dimensions qui fondent les notions de continuité/discontinuité au sein des dynamiques inclusives (*parmi ces dimensions : espace social, espace scolaire, mondes, territoire, frontières, durée, temporalité, trajectoire*) pour ensuite, identifier et comprendre une diversité des logiques susceptibles d'éclairer enfin des principes d'action pour la recherche et le terrain.

Chapitre 7 – Les concepts d’inter-métiers et d’objet-frontière

« La philosophie est une discipline qui consiste à créer ou à inventer des concepts. Et les concepts, ça n’existe pas tout fait, et les concepts, ça n’existe pas dans une espèce de ciel où ils attendraient qu’un philosophe les saisisse. Les concepts, il faut les fabriquer. Alors, bien sûr, ça ne se fabrique pas comme ça, on ne se dit pas un jour “Tiens, je vais faire tel concept, je vais inventer tel concept“. Pas plus qu’un peintre ne se dit un jour “tiens, je vais faire un tableau comme ça“. Il faut qu’il y ait une nécessité. »

Gilles Deleuze (1987).
Conférence donnée dans le cadre des mardis
de la fondation Femis⁴¹⁸ – 17/05/1987
« Qu’est-ce que l’acte de création ? »

Ce chapitre cherchera à caractériser les concepts d’*inter-métiers*⁴¹⁹ et d’*objet-frontière*, à montrer comment ceux-ci peuvent être aidants à la compréhension de l’école et de la société inclusives d’une part et de quelle manière ils s’inscrivent dans la schématisation que je soumettrai au débat dans la partie III de la note de synthèse d’autre part.

Tout d’abord, je retournerai à la source en portant mon attention sur le partenariat, que je situe aux origines du concept d’*inter-métiers*. Comme je l’ai indiqué à plusieurs reprises dans la partie I (chapitres 2, 3, 4 et 5), le **partenariat** est considéré comme déterminant dans l’étude des interventions à visée inclusive et perçu comme processus dynamique de développement, à penser au-delà des frontières de l’espace social de la classe. Sans vouloir tout reprendre, je rappellerai que ce terme, apparu fin des années 80 dans une période de négociations salariales et d’accords sociaux, peut constituer une boîte de Pandore, comme le signalait déjà en 1997, Guy Pelletier dans son article *Le partenariat : du discours à l’action*. Bien qu’étant sémantiquement assez flou selon le professeur québécois, il a longtemps décrit (*et il traduit encore*) diverses réalités : de la participation parentale à la prestation financière ; du *sponsoring* aux valeurs éthiques de la relation ; du discours de direction à une action commune négociée entre acteurs issus de milieux professionnels différents. Il peut également être utilisé pour caractériser des formes de collaboration entre établissements scolaires et organismes partenaires ou rendre compte de discours et actions entre enseignants et autres intervenants de l’école inclusive ou bien entre milieu scolaire et secteur médico-social⁴²⁰.

⁴¹⁸ La Femis est l’École nationale supérieure des métiers de l’image et du son.

⁴¹⁹ Je choisis cette orthographe dans la note de synthèse, dès lors que le trait d’union marque la question de l’*inter*, comme un espace potentiellement favorable au passage du possible au pensable (Héritier). Le pluriel est retenu pour insister sur la pluralité des métiers adressées à autrui qui doivent apprendre non seulement à se connaître entre eux pour mieux identifier leurs expertises respectives mais aussi à co-élaborer pour lever certaines barrières, traverser les frontières parfois et identifier des facilitateurs en commun.

⁴²⁰ Pour exemple illustratif, cet article récent de Nicolas Cabaribère, N. (2019). L’inclusion scolaire au collège, des injonctions légales à une pratique coopérative effective entre les professionnels impliqués. *Pensée plurielle*, 49(1), 61-73. Cette recherche est centrée sur l’accueil des élèves porteurs de handicap en milieu ordinaire induisant, selon les situations, un partenariat entre l’Éducation nationale et le secteur médico-social. Elle tente d’analyser ces pratiques partenariales qui influencent les conditions d’application de l’inclusion scolaire.

Durant les trois décennies qui ont suivi son apparition en 1984⁴²¹, le vocable « partenariat » s'est fait présent aussi bien dans les textes d'orientation que dans la littérature scientifique (on peut citer à cet égard : Glasman et *al.*, 1992 ; Landry et Serre, 1994⁴²² ; Zay et *al.*, 1994 ; Pelletier, 1997 ; Mérini, 1999, Béguin, 2005⁴²³ ; Mérini 2012).

Prenant appui sur les travaux de Guy Pelletier⁴²⁴ et de Corinne Mérini⁴²⁵, je m'empare de cette notion à mon tour, au milieu des années 2000, la considérant comme *processus* (cf. Partie I, chapitre 2)⁴²⁶, et comme moyen d'appréhender la situation scolaire dans sa complexité, en situant la réflexion et l'action, sous l'angle des principes et des valeurs associés à la relation partenariale (cf. Partie I, chapitre 4). Selon l'approche écologique précisée *supra*, il s'agit de penser les conditions d'un partenariat durable (*grâce et malgré des réalités mouvantes*)⁴²⁷, au cœur d'un espace dit *inter-métiers*, que je fonde sur des **valeurs éthiques** fortes et que j'envisage sous l'angle de la **communication** entre les acteurs concernés par la situation et spécifiquement, entre les parents et les enseignants. Or, la plupart du temps, ces derniers voient le partenariat avec les familles (*populaires notamment*), comme « une adhésion sans condition et d'une certaine manière sans discussion à l'école de la République » (Maubant et Leclerc,

⁴²¹ Le Dictionnaire culturel en langue française, sous la direction d'Alain Rey (2005), annonce son apparition en 1984 et en propose la définition suivante : « système associant, pour une action commune, des partenaires économiques ou sociaux ; fait d'être partenaire de quelqu'un dans un tel système. » (Le Robert, p. 1392, vol. 3).

⁴²² « Le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives. » (Landry, 1994).

⁴²³ Le partenariat est un mode d'organisation de l'action qui solidarise les acteurs issus de mondes divers (Béguin, 2005).

⁴²⁴ « S'il est une constance que l'on peut observer à l'égard de l'utilisation du terme de partenariat, c'est probablement sa dimension d'ouverture sur l'environnement. En effet, bien avant la mise en place d'une relation ou d'une quelconque opération, le discours sur le partenariat se révèle être davantage une invitation d'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement » (Pelletier, 1997).

⁴²⁵ Selon Corinne Mérini (1999, p. 223), le partenariat se définit comme « le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme communs » et il apparaît « comme une nouvelle forme d'organisation de l'action. Il vise à prendre en compte simultanément la complexité des milieux, dans l'espoir de résoudre conjointement, un problème reconnu commun. »

⁴²⁶ « Le partenariat y est interprété comme un processus dans lequel les acteurs visent à harmoniser leurs contributions, afin de favoriser l'apprentissage, la motivation et le développement des élèves (Henderson et Mapp, 2002). Les différents travaux montrent que les initiatives pour un partenariat doivent être proposées par l'école. Les parents sont généralement intéressés mais ils sont fréquemment dans l'expectative adoptant une attitude de « *wait and see* ». Quand il s'agit d'élaborer une relation de coopération entre parents et école, il est nécessaire de prendre en compte les deux éléments de base que sont l'implication (*parental involvement*) et la participation (Smit et al., 2007) » (Pelletier, 2014, p. 128)^[LPII].

⁴²⁷ La plus caractéristique des réalités mouvantes et incertaines en territoires ultra-marins est de mon point de vue, l'île de Mayotte, dont le premier héritage est historiquement d'être française (occupation en 1841, maintien sous administration française en 1975, départementalisation en 2011) mais aussi de faire partie de l'archipel des Comores d'un point de vue géographique (à distances peu près égales du continent africain et de Madagascar). Dans ce contexte singulier, un système éducatif mahorais qui relève d'un dialogue développé depuis plusieurs années entre plusieurs institutions : « le Vice-Rectorat de Mayotte (qui au regard des textes officiels à la pleine responsabilité et la pleine maîtrise de la formation de ses enseignants), le Rectorat de La Réunion et l'Université de La Réunion » (cf. Rapport Tupin, Avril 2014) et en quatrième lieu, le Centre universitaire de formation de recherche (CUFR de Mayotte, dont la création date de 2011). C'est une réalité qui a été mise au débat d'un des ateliers créatifs du colloque « Vers une société inclusive » des 29 et 30 octobre 2018. Ainsi, les participants inscrits au thème « Fonctionnements et partenariats durables, grâce/malgré le *turn over* », ont questionné pendant deux journées, ruptures et continuités de l'école à Mayotte. Animés par Corinne Mérini (Acté), Serge Thomazet (Acté), Jacques Kerneis (*Icare*) et Barbara Lepers (personnel de direction à Mayotte), les travaux de l'atelier ont permis de dégager des pistes pour un partenariat durable en contexte et a fait émerger la notion d'*inter-métiers*. Parmi ces pistes, celle de travailler sur les représentations du handicap (groupe 1 : « De rêve en rêve » *u eleha tashaushi za unono*), de proposer des actions concrètes contextualisées (groupe 2 : du concret à la réalité) et de croiser les regards sur la complexité du réel (groupe 3 : « Vous n'êtes pas seuls » *Kamusi weke*).

2008, p. 32). A l'école française du XXI^{ème}, le défi est sans doute celui d'un mouvement allant d'une implication assignée à un partenariat (Vatz Laaroussi, Kanouté, F. et Rachédi, 2008), susceptible de devenir fécond grâce à des positionnements d'acteurs, variables selon la situation, (cf. *Curseur* entre « expertise » et « partage », Partie I, chapitre 5). Gilles Monceau (2020, p. 218) nous rappelle cette évidence : « les parents d'élèves sont aussi divers que l'ensemble de la population ». Dans cette optique, le projet inclusif doit inclure dès le départ, la question de la **reconnaissance de l'hétérogénéité** des parents et la diversité de leurs expériences⁴²⁸ :

« Entre les non-dits et les mal dits, les silences et les absences interprétant de manière parfois erronée la logique d'autrui, à l'aune de ses propres cadres, les malentendus, voire ce qui dans les différences à l'autre, est tenu pour provocation ou caricature, c'est une logique de surdité réciproque, alimentée par une méconnaissance qui s'impose sans être pour autant une règle intangible. Sans informations exactes, il est bien difficile tant pour les enseignants que pour les parents concernés de penser une relation à l'autre qui s'affranchisse des représentations généralisantes commodes mais souvent impropres à caractériser la singularité de la dynamique d'apprendre d'un enfant en demande de clarté pour réussir à l'école. » (Piot, 2001, p. 5).

De manière synthétique, je réserve donc de préférence le vocable « partenariat » à la relation entre l'école et les familles⁴²⁹, définissant la relation partenariale « comme une forme d'interaction et de soutien interdépendants entre les acteurs, destinée à répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille, caractérisée par un sentiment de compétence et un sens des responsabilités professionnels accrus, par l'établissement d'un rapport d'égalité et de confiance mutuelle entre les partenaires ainsi que par une communication positive, bidirectionnelle et respectueuse ». Je lui attribue ainsi une valeur assez comparable à celle que l'institution scolaire emploie quand elle parle de coéducation (en France) ou de collaboration (au Québec)⁴³⁰.

Partenaires souvent oubliés, les parents ne sont pas, pour autant, les seuls partenaires de l'école inclusive. Les enseignants non plus⁴³¹. Hors et entre les murs, les ressources sont nombreuses et l'école inclusive a tout intérêt à reconnaître chacune d'entre elles (moyens ou personnes), au service d'une accessibilité universelle et de la réussite de tous. Néanmoins, c'est un exercice périlleux que celui de faire parler ensemble des professionnels, qui ont en commun d'appartenir à la catégorie des « **métiers adressés à autrui** » (Piot)⁴³² mais qui sont issus de formations différentes et par voie de conséquence, ont des professionnalités distinctes (Philippot). Si l'on n'y prend pas garde, on risque fort la cacophonie et la dispersion. Cela demande un *effort certain* (Jacquard), dès lors que l'analyse de la situation est presque inmanquablement, sujette à controverses interprofessionnelles. Effort supplémentaire car cela implique de débattre de tensions liées à l'importance des **territoires** et qui peuvent conduire parfois à se mettre à l'abri des « **frontières** ». Pour réduire le bruit et créer du commun, un des

⁴²⁸ Ce qui modifierait profondément la valeur de cette « catégorisation institutionnelle qui n'a de sens que dans le fonctionnement des institutions scolaires » (Monceau, 2020, p. 218).

⁴²⁹ Dans notre perspective communautaire (Pelletier, 2014) ^[L.P.H.], l'école est définie comme une microsociété et tous les acteurs qui en font partie se doivent d'agir au sein de ce microsystème avec des buts communs à atteindre dont celui de mettre en place les conditions d'une coéducation.

⁴³⁰ Le terme de collaboration a tendance aujourd'hui à être plus fréquent dans les textes récents du législateur, à ceci près qu'il est employé de façon plus large que la coéducation laquelle est essentiellement réservée à la relation éducative que l'École entretient avec les parents.

⁴³¹ « C'est donc dans un espace bien délimité et protégé, la classe, au sein d'une école pensée comme « une cité idéale », « hors du monde » (Dubet, 2010), que c'est historiquement et socialement construit la professionnalité des enseignants de l'école primaire. » (Philippot, 2018).

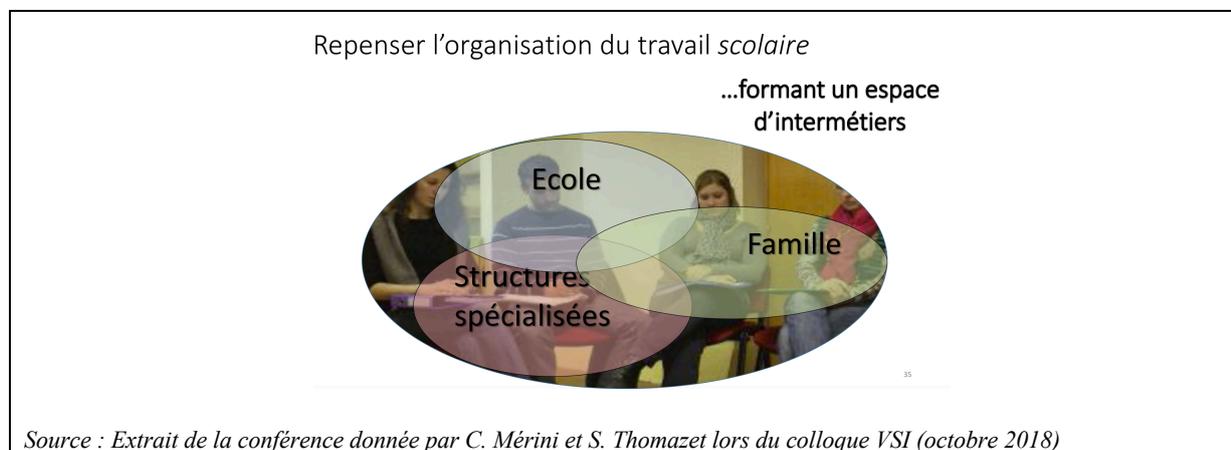
⁴³² Métier « de l'interaction humaine, où l'activité du travailleur est adressée à autrui. » (Piot, 2009, p. 263) et qui « mêle irréductiblement rationalité objective et interprétations subjectives » (*Ibid.*)

garde-fous consisterait au développement d'une *éthique de la diversité* (Porcher et Abdallah-Preteuille), en formation tout au long de la vie et à reconnaître l'école inclusive comme « **horizon mobilisateur** » (Mazereau, 2015), facilitateur d'un projet de transformation de l'école et des professionnalités des acteurs de l'école, au sens le plus large.

Ce qui me paraît constituant pour faire advenir la question de *l'inter-métiers*, ce sont les trois obstacles majeurs identifiés dès 2012, comme freins à l'action, par Corinne Mérini : 1- des confusions terminologiques qui troublent l'action ; 2- la rencontre de la « différence » qui peut être source de création de communautés, mais qui n'est pas sans poser difficulté⁴³³ ; 3- La coopération de professionnalités différentes avec des identités professionnelles qui s'affrontent.

Sans chercher l'exhaustivité, il m'importe maintenant de donner les contours de ce concept d'*inter-métiers* qui peut être facilitateur dans la lecture des situations à visée inclusive. Pour commencer, il trouve sa source dans le cadre du réseau OPEN⁴³⁴, lors du colloque que le réseau organise en 2011 sur le thème de l'observation et qui fait l'objet d'une réflexion sur l'observation des situations dites d'*inter-métiers*⁴³⁵. L'exercice réalisé par Serge Thomazet, Corinne Mérini et Pascale Ponté (2014), consiste à « dépasser » les murs de la classe, unité spatio-temporelle jugée insatisfaisante pour observer et analyser les pratiques collaboratives. L'*inter-métiers* devient ainsi une nouvelle *unité fonctionnelle*⁴³⁶ à observer : elle sera examinée à plusieurs reprises par les auteurs (Thomazet et Mérini, 2014 ; Mérini et Thomazet, 2018). Je propose de l'emprunter pour étudier les pratiques collaboratives à visée inclusive en milieu ultramarin (La Réunion et Mayotte), à partir de 2017⁴³⁷ puis, invite ces auteurs à remettre le concept d'*inter-métiers* en questionnement, lors du colloque « Vers une société inclusive » d'octobre 2018.

Figure 29 : L'inter-métiers (Mérini et Thomazet, 2018).



Source : Extrait de la conférence donnée par C. Mérini et S. Thomazet lors du colloque VSI (octobre 2018)

⁴³³ « Cet appui sur la différence (de logique, de culture, d'intérêt, etc..) n'est pas sans poser problème, là où chacun pense s'engager dans un collectif d'action orienté par une même intention, tous se trouvent confronter à l'hétérogénéité et aux différences de logique ou de codes ce qui tarautent les négociations » (Mérini, 2012, p. 3).

⁴³⁴ Observation des Pratiques Enseignantes : déjà mentionné dans le premier chapitre de la partie II.

⁴³⁵ « Le grain de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) est utilisé pour identifier et repérer les stratégies collaboratives peu visibles qui se développent dans un espace professionnel particulier d'inter-métiers. » (Mérini, Thomazet et Ponté, 2014, p. 113).

⁴³⁶ Les trois auteurs empruntent cette terminologie à Edouard Claparède (1931) avec « l'idée que c'est la dimension fonctionnelle qui fait l'unité du système observé et, qu'en ce sens, elle marque l'unité du tout et son autonomie dans un ensemble plus vaste qui est celui des pratiques enseignantes » (2014, p. 112).

⁴³⁷ Ce moment correspond à mon retour du Québec et débute précisément avec le premier séminaire de réflexion-discussion du projet « Vers une société inclusive », organisé en septembre 2017 (cf. Partie I, chapitre 5).

Dans ce creuset, la recherche sur le dispositif des classes passerelles et ses pratiques collaboratives a donné lieu à une publication, partagée avec plusieurs étudiantes en master Recherche (en formation « à » et « par » la recherche), qui ont participé au recueil et à l'analyse des données (Pelletier et *al.*, 2019) ^[LP9]. L'espace d'*intermétiers*⁴³⁸ y est alors défini « comme un lieu d'action professionnelle avec des frontières organisationnelles faiblement formalisées, à périmètre variable et à partager et qui nécessite des gestes professionnels spécifiques fondés sur l'ajustement et la négociation » (*Ibid*, p. 123). Six études de cas interrogent la relation entretenue par les acteurs (enseignant, agent spécialisé de l'école maternelle, éducateur jeune enfant, parent), dans ce nouvel espace d'action interprofessionnelle, qui semble développer le sentiment d'appartenance (particulièrement dans l'étude, celui des parents). En effet, la classe passerelle⁴³⁹ brouille les **frontières** et remet en jeu des territoires professionnels déjà établis. La **redéfinition de l'espace** éclaire le caractère incontournable des **asymétries** (Thomazet et Mérini, 2014) et la richesse des interactions asymétriques (Piot, 2018) mais elle met également à l'épreuve l'ensemble des professionnalités (*particulièrement celles des enseignantes, marquées par l'injonction à collaborer avec d'autres professionnels dans et hors l'école* ; Baillat et Philippot, 2018).

L'espace de l'*inter* (cf. Partie I, chapitre 5), telle que je le mobilise aujourd'hui, est conçu comme le lieu de relations asymétriques mettant en tension les règles d'action qui spécifient chacun des métiers (pluri-adressage) mais potentiellement fondatrices de dynamiques collaboratives et sources de créativité, au service d'une école plus inclusive. Dit autrement, je considère **les asymétries, à la fois comme constitutive de l'interaction et comme levier de l'intervention à visée inclusive**. Au-delà, je m'interroge sur ce concept d'*inter-métiers* et la manière dont il peut influencer dans le développement et la transformation des pratiques (que ce soit en situation scolaire ou en situation de travail en entreprise ; cf. Partie III, perspectives de recherche).

Dans un chapitre d'ouvrage très récent (Mérini et Bélanger, 2020), la notion de situation d'« intermétiers »⁴⁴⁰ est soumise à débat critique, sous l'angle de l'observation des pratiques collaboratives, comme cela avait été initié presque dix ans auparavant. Je retiens ici la définition que Corinne Mérini et Jean Bélanger en redonnent en introduction :

« Ces situations d'ordre partenarial peuvent être considérées comme des situations d'intermétiers au sens où elles sont situées au carrefour de différents métiers et font coopérer différents univers professionnels. Les partenaires sont alors amenés à œuvrer conjointement sur la base de systèmes d'intérêt différents, parfois même, divergents selon qu'ils appartiennent à un univers professionnel ou à un autre. Ce partage d'univers met en interdépendance les pratiques scolaires et leur contexte socioculturel. De fait, l'observation de ces pratiques se légitime à partir de chacun de ces mondes et est donc plurielle. Elle présente, par ailleurs, la particularité d'inscrire l'adressage de cette observation dans la forme et la nature de

⁴³⁸ Je reprends ici la formule et l'orthographe utilisées par Corinne Mérini et Serge Thomazet en 2018 et qui est reprise dans l'article de 2019.

⁴³⁹ Résumé de l'article : « Dans le paysage éducatif français, la Classe passerelle (CP) est un dispositif original qui accueille des enfants de 2-3 ans avec leurs parents. Selon une logique inclusive, notre ambition est d'identifier des leviers susceptibles de développer le sentiment d'appartenance dans cet espace *intermétiers* (enseignant, Atsem, EJE, parents, enfant...) et repérer des freins à la construction du collectif parents-école. Pour cette étude, nous avons utilisé une triangulation méthodologique (observations en classe puis en réunion, entrevue de groupe) puis procédé à une analyse combinant les résultats de 6 CP observées dans l'académie de La Réunion. Les résultats dévoilent deux facteurs susceptibles de favoriser la participation des acteurs et d'augmenter leur sentiment d'appartenance (leadership inclusif et reconnaissance) et l'idée d'une communauté apprenante ».

⁴⁴⁰ Ici, je fais le choix de conserver entre guillemets, l'orthographe retenu pas les auteurs.

l'observation elle-même, elle le fait le plus souvent silencieusement et donc sans s'interroger sur l'adressage de cette observation. » (Mérini et Bélanger, 2020).

Leur conclusion (*qui correspond à l'état actuel de ma réflexion*), aboutit au **caractère labile de toute situation** à visée inclusive : d'un côté, il est parfois difficile de générer de la réflexivité quand on rapproche des mondes différents et qu'apparaissent de façon saillante, des asymétries inhérentes à l'expertise de chacun et d'un autre côté, cette situation risquée oblige chacun (*y compris le chercheur*), à sortir de sa **zone de confort** (Mérini et Bélanger), ce qui peut présenter un caractère avantageux, dès lors que se présentent de nouvelles formes d'asymétries, inhérentes au travail commun engendré par la visée inclusive. Ces formes émergentes de collaboration sont possibles sous conditions (d'abord éthiques et sociales, au sens de Lise Demailly [2008]⁴⁴¹ mais aussi épistémologiques et méthodologiques, *j'ai évoqué cet aspect par ailleurs*). Le dispositif méthodologique utilisé en classe passerelle⁴⁴², constitue sans doute un bon exemple pour illustrer la manière de saisir les dimensions visible et invisible des pratiques collaboratives (cf. travaux de Thierry Piot, 2014) et d'analyser l'activité intermétiers à partir des **dilemmes professionnels** que rencontrent les acteurs à travailler ensemble (cf. travaux de Thomazet, Mérini et Gaime, 2014). Mais cela n'est sans doute pas suffisant car, comme le soulignait déjà Françoise Lantheaume en 2010, le métier d'enseignant est de plus en plus « bourgeonnant » d'excroissances, avec un cœur de plus en plus difficile à identifier. Elle évoque un « durcissement » des dilemmes du métier d'enseignant (Lantheaume, 2014)⁴⁴³. L'École du XXI^{ème} siècle a changé les préoccupations des acteurs, passant progressivement de situations d'indécidabilité, les dilemmes (*dont l'issue est la nécessité de choisir*) à des **injonctions paradoxales**⁴⁴⁴ (*dont l'issue est une obligation de choisir*). Les enseignants (et accompagnants) sont ainsi confrontés aux textes du législateur, qui aspirent à des territoires « 100% inclusif » et, dans le même temps (*complémentarité discutable*), prône un renouvellement de la forme scolaire par le développement du numérique. Simultanément, ces mêmes enseignants assistent au retour des fondamentaux (lire, écrire, compter, valeurs de la République) et à un changement de vision de l'éducation, souvent associée à un pan spécifique de la recherche, les neurosciences et la neuropédagogie. Tout ceci, sans compter la crise sanitaire, sociale et économique, dans laquelle nous sommes plongés depuis plusieurs mois.

Dans cet espace interprofessionnel sous tensions, les acteurs sont donc soumis à des systèmes de double contrainte⁴⁴⁵ et comme le dit Philippe Meirieu (2017), il est donc urgent

⁴⁴¹ Les conditions sociales visées par Corinne Mérini et Jean Bélanger sont la confiance, la proximité et la sécurité.

⁴⁴² Celui-ci sera présenté brièvement en fin de partie III de la note de synthèse.

⁴⁴³ Françoise Lantheaume (2014) définit quatre formes différentes de travail collectif : 1) la **coopération** sous trois conditions : la volonté de coopérer ; des moyens pour communiquer entre les personnes et des moyens de coordonner l'activité ; le partage d'un objectif commun qui peut se définir en cours de la coopération, s'adapter au contexte de travail. 2) La **régulation** : c'est la forme de gestion du processus d'interaction, elle permet l'intercompréhension. Elle nécessite un langage commun, « un langage opératif ». 3) La **coordination** : c'est le niveau le plus explicite (réunion d'équipe). Elle permet la planification, l'agencement des actions de façon cohérente et efficace. Il s'agit de créer des règles partagées pour l'activité. Plus il y a de coopération, plus il faut de coordination. 4) La **concertation** : c'est un instrument, un outil de la coopération et de la collaboration pour confronter et ajuster les points de vue ou négocier des perspectives et des choix. Elle se situe en amont de la coopération formelle.

⁴⁴⁴ Je prendrai l'exemple de Paul Watzlawick (École de Palo Alto) pour illustrer la notion d'injonction paradoxale : l'ordre « sois spontané(e) », est une injonction paradoxale, dans la mesure où, devenant spontané en obéissant à un ordre, l'individu ne peut pas être spontané.

⁴⁴⁵ En référence à nouveau à l'École de Palo Alto, la double contrainte (*double-bind* en anglais) est formée par « une paire d'injonctions paradoxales, consistant en une paire d'ordres explicites ou implicites intimés à quelqu'un qui ne peut en satisfaire un sans violer l'autre. To bind (bound) signifie « coller », « accrocher » à deux ordres impossibles à exécuter avec un troisième ordre qui interdit la désobéissance et tout commentaire sur l'absurdité de cette situation d'ordre et de contre-ordre dans l'unité de temps et de lieu. Sans cette troisième contrainte, ce ne

« de retrouver les vertus du collectif hétérogène dans ce qu'il a d'essentiel pour former une société démocratique et construire du lien social ». À ce niveau d'analyse, une des réponses est sans doute l'importance du travail collectif (soutenu aussi par Thomazet et Mérini quelques années auparavant), **en préférant le « faire ensemble » au « vivre ensemble » c'est-à-dire la « construction du collectif » plutôt que la juxtaposition des individus (ou collection). Dans ces conditions, « faire équipe » supposerait l'exercice collectif d'une réflexivité critique et consisterait avant tout à (re)faire parler ensemble le métier de chacun (Ravon, 2012, p. 98).**

Le concept d'*inter-métiers*, jugé utile à la réflexion d'une école/société *idéellement* inclusive, éclaire de façon manifeste la problématique des territoires et des frontières, et légitime les questions d'espace et de temps évoquées avec le paradigme de la complexité (cf. Partie II, chapitre 1). Ce concept ouvre également la perspective d'éprouver une quatorzième dimension à la grille de lecture d'une intervention à visée inclusive, qui vient compléter les dimensions langagière (D13 ; cf. Partie II, chapitre 5) et parentale (D12 ; cf. Partie II, chapitre 3). Cette dimension *inter-métiers* (D14), qui s'ajoute au modèle de la pyramide interactionnelle (cf. Partie III, chapitre 2), autorise le débat sur l'intervention, au-delà des murs de la classe ou de l'école, comme nous l'avons déjà évoqué. Sans développer ici, cette nouvelle dimension opératoire d'une intervention à visée inclusive permet l'examen de trois relations articulées entre elles : rapport aux processus de collaboration (« faire équipe » et « co-intervenir »), rapport aux personnes dites « ressources » et rapport aux frontières (dans/hors l'école, l'institution). Enfin, au concept d'*inter-métiers*, potentiellement opératoire par l'analyse des relations qu'il engendre, s'ajoute un dernier concept, celui d'*objet-frontière*, que je considère étroitement lié à l'*inter-métiers*, dans la mesure où il peut matérialiser l'« agir ensemble » par la circulation d'objets qui le caractérisent (documents collaboratifs, concepts, valeurs partagées...) et ainsi rendre visible l'espace *inter-métiers*.

Avant de préciser le concept d'*objet-frontière*, il est sans doute important de signaler qu'au niveau mondial, la thématique des frontières n'a jamais été aussi vive et paradoxale que ces dernières années. Elle a fait récemment l'objet d'un numéro de la revue *Recherches en Éducation* (mars 2019)⁴⁴⁶, sous la coordination de Bérengère Kolly et Alain Kerlan qui rappellent dans leur édito, cette nécessité à repenser la notion de *frontière* :

« Dans un monde globalisé et toujours plus ouvert, semble en effet réapparaître une demande de frontières. Ces demandes s'effectuent au nom de la sécurité, d'un retour à l'idée de nation, ou plus simplement, comme cela a pu être soutenu par Régis Debray dans son *Éloge des frontières*, au nom d'une politique ou d'une éthique, proposée comme nécessaire, qui irait dans le sens de la paix (Debray, 2010). Dans ce sens, la frontière ne devrait pas seulement être comprise en négatif, comme une limite, une restriction, une propriété exclusive entraînant des guerres de territoires – comme le suggère Rousseau dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*; elle pourrait aussi, et paradoxalement, être invoquée comme une protection face à l'ingérence, la colonisation ou l'impérialisme. Ce paradoxe inhérent à la notion de frontière – protection vs repli – se retrouve lorsque l'on aborde les **questions vives actuelles au sein de l'école française**.⁴⁴⁷ Sur de nombreux points, l'école républicaine entend affirmer sa spécificité, et ainsi, sa *frontière* avec d'autres lieux comme la famille, les loisirs ou la société civile. Instruction, lutte contre les inégalités, laïcité : autant de questions qui interrogent la nécessité ou non de frontières entre l'école et le reste du monde. Sur tous ces points, l'école serait un lieu

serait qu'un simple dilemme, avec une indécidabilité plus-ou-moins grande suivant l'intensité des attracteurs. » Repéré sur le site : <http://laboiteame.unblog.fr/double-contrainte-injonction-paradoxe-ecole-de-palo-alto/>.

⁴⁴⁶ Le titre de ce numéro 36 est : « Frontières de l'école, frontières dans l'école : enjeux politiques, défis éthiques ».

⁴⁴⁷ C'est moi qui souligne ici.

protégé car spécifique, et donc en partie fermé, non poreux au monde extérieur. Dans le même ordre d'idée, l'école pourrait ou devrait être comprise comme un lieu de passage(s), un lieu de transition, de modification d'un état, mais aussi à l'idée, classique en philosophie de l'éducation, de **l'école comme « tiers lieu »**⁴⁴⁸ (Prairat, 2013). » (Kolly et Kerlan, 2019, p. 3).

Dans ce dossier de mars 2019, le texte d'André Pachod « De l'école sanctuaire à l'école sans murs », invite le lecteur à une réflexion philosophique et pédagogique sur l'école d'aujourd'hui et de demain, ainsi qu'à celle de « ses finalités en écho/résistance à une société néolibérale, mondialisée et numérisée, ses pédagogies et ses didactiques » (Kolly et Kerlan, 2019, p. 5), nécessaires pour accompagner les mutations de l'école. Ce texte fait autant écho à celui que j'ai publié dans la revue *Ressources* (juin 2020) qu'à la conférence de Thierry Philippot sur les enseignants de l'école primaire et l'école inclusive (octobre 2018), dès lors que s'oppose **l'école-sanctuaire**, clôturée avec une forme scolaire qui sépare et délimite⁴⁴⁹ et une **école « tiers-lieu »** qui interrogent les territoires et les frontières et au-delà les professionnalités, intrinsèquement liées à la forme scolaire véhiculée (Vincent, 1994). La divergence de point de vue ne se situe pas dans la forme traditionnelle appelé à évoluer mais elle concerne plutôt, la forme de son évolution possible. André Pachod propose de réfléchir à une *école sans les murs* où les élèves « apprennent ailleurs et autrement. Enfin, d'autres élèves sont absents, autorisés à l'être : ils sont restés à la maison, connectés sur des supports numériques avec leurs professeurs et leurs collègues ; ils apprennent à distance et pratiquent l'école sans murs » (2019, p. 16). Thierry Philippot (2018) signale l'injonction de travailler avec d'autres, comme nœud de tensions possibles et invite à penser à une école « *dans* » *et* « *hors* » *les murs*, insistant sur l'importance des notions de territoire et de frontière.

Nous adhérons à cette idée que les frontières peuvent être avantageuses – concevant que chaque professionnel identifie aisément sur son terrain (territoire), son niveau d'expertise, mais que ces frontières gagnent parfois à devenir perméables – selon l'hypothèse d'une richesse accrue par le croisement des regards d'experts sur une difficulté à résoudre, un problème à solutionner, une décision à prendre vis-à-vis d'un dilemme rencontré, etc (espace *inter-métiers*). Cette propriété ouvre de nouveaux horizons pour la recherche-intervention et pourrait permettre de rendre visibles les mouvements entre les différents espaces investis, mais également de saisir les frontières matérielles ou symboliques de l'« agir ensemble », du « faire équipe ».

Pour caractériser le concept d'*objet-frontière*, je prendrai d'abord appui sur deux articles considérés comme majeurs : le tout premier (Star et Griesemer, 1989)⁴⁵⁰ est fondateur de la notion d'objet-frontière (*boundary object*)⁴⁵¹. Le second est un texte du premier auteur que

⁴⁴⁸ Je souligne cette hypothèse permettant de concevoir l'école comme « tiers-lieu », en reprenant la présentation qu'en fait Pierre-Etienne Vandamme (2013) : « Ni proprement politique, ni économique, l'espace scolaire est à concevoir comme un espace tiers, lieu d'apprentissage et de formation – donc asymétrique plutôt que démocratique – pour soi-même autant que pour la société – contre la réduction aux compétences fonctionnelles. »

⁴⁴⁹ « Dans cette école dite école-sanctuaire, les élèves vivront une vie sociale sous forme de groupe-classe, apprendront avec des manuels et selon un emploi du temps déterminé. En pénétrant dans cette école entre les murs, ils entrent dans une forme scolaire approuvée par l'institution et éprouvée dans le temps. À l'ombre des murs de l'école, vous croiserez peut-être un groupe d'élèves avec quelques bagages ; ils pratiquent des sorties pédagogiques, des études du milieu, des voyages scolaires. » (Pachod, 2019, p. 16).

⁴⁵⁰ Les deux auteurs fondent ici la notion d'objet-frontière dans le cadre d'une étude ethnographique des mécanismes de coordination du travail scientifique au sein d'un musée d'histoire naturelle.

⁴⁵¹ Il est important de préciser que l'étude de Star et Griesemer, s'inscrit dans le courant interactionniste symbolique et dans la sociologie compréhensive de Goffman (cf. Partie I, chapitre 3).

Susan L. Star rédige en 2010 (cf. épigraphe)⁴⁵² et qui est publié dans la *Revue d'anthropologie des connaissances*, à la suite d'une conférence de septembre 2007, à l'université de Grenoble. Forgé par la sociologie des sciences, selon une approche écologique des sciences techniques et sociales, l'objet-frontière est polymorphe et il convient de le replacer dans le contexte plus large de la **théorie de l'acteur-réseau** (ANT)⁴⁵³: il désigne à l'origine « des **artefacts** qui véhiculent tout à la fois infrastructures et modèles de connaissances, en permettant la coordination entre acteurs issus de mondes sociaux différents ». Dès lors que l'ANT constitue une approche centrée sur les dynamiques, l'objet-frontière est une entité susceptible de rendre visible les mouvements entre des mondes sociaux et des acteurs ayant des perspectives différentes. Susan L. Star revient en 2010 sur le concept fondé en 1988⁴⁵⁴ et sur sa composition en deux termes : frontière⁴⁵⁵ et objet⁴⁵⁶. Pour caractériser l'**objet-frontière**, je préfère la définition de Pascale Trompette et de Dominique Vinck en 2009, dès lors qu'elle fait apparaître la dialectique abstrait/concret (matériel/conceptuel) et qu'elle annonce les dimensions essentielles de signification partagée et d'interprétation.

« Il s'agit d'**objets, abstraits ou concrets**, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. » (Trompette et Vinck, 2009, p. 8).

Quelles formes prennent ces objets-frontières ? Dans l'article original de 1989, Star et Griesemer en présentent quatre types⁴⁵⁷, qui ne sont ni exclusifs ni arbitraires, dès lors que ces objets-frontières cherchent à rendre visibles ce qui permet à différents groupes de travailler ensemble sans consensus préalable. Je conserve ici la classification d'Etienne Wenger (2000) reprise en 2009 par Trompette et Vinck (p. 9). En relisant le texte original, Wenger décline l'objet en quatre dimensions, que je compte utiliser dans l'analyse afin de mieux qualifier chaque objet-frontière identifié (*ce qui est une tâche complexe tant l'objet est multiple et à la*

⁴⁵² Star S.L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière. Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (1), 18-35.

⁴⁵³ ANT : Actor-Network Theory, théorie développée dans les années 80. Pour rappel, la notion de *réseau* est issue de la sociologie américaine. Les chefs de file de l'ANT sont Michel Callon (1986) et Bruno Latour (1995, 2006). « Ce dont les chercheurs de l'ANT rendent compte, c'est comment les acteurs humains passent des alliances pour réaliser leur projet, en y mobilisant les actants non humains et en les faisant évoluer » (Callon, 1986). Dans cette conception d'une *science faite en action* (Latour, 1995), les études portent principalement sur la naissance et le développement des sphères d'influence et des jeux de pouvoir. L'*acteur-actant* est un élément essentiel de l'ANT, duquel va résulter la notion d'*objet-frontière*.

⁴⁵⁴ « Ma façon d'élaborer le concept au départ a été motivée par le désir d'analyser la nature du travail coopératif en l'absence de consensus. » (Star, 2010, p. 21). C'est aussi mon intention et je brosserai à grands traits cette démarche, en fin de partie III.

⁴⁵⁵ « [...], le mot est utilisé pour désigner un espace partagé, le lieu précis où le sens de l'ici et du là-bas se rejoignent. Ces objets communs constituent des frontières entre groupes grâce à la flexibilité et à la structure partagée ; ils sont des **ingrédients de l'action**. » (Star, 2010, p. 20).

⁴⁵⁶ « Un objet est **quelque chose sur et avec lequel des personnes** [...] **agissent**. Sa matérialité provient de l'action et non d'un sens préfabriqué de la matière ou de sa qualité de chose. Aussi, une théorie peut être un objet très puissant. Bien qu'elle soit incarnée, exprimée, imprimée, dansée et nommée, ce n'est pas exactement pareil qu'une voiture sur ses quatre roues. Une voiture pourrait être un objet-frontière mais seulement lorsqu'elle est utilisée entre plusieurs groupes, comme cela est décrit plus haut. » (Star, 2010, p. 20).

⁴⁵⁷ Selon Trompette et Vinck (2009, p. 8), les 4 types d'objet-frontière présentés par Star et Griesemer sont : « le **répertoire** (le musée en tant que « banque » de spécimens), l'**idéal-type** (une définition du concept d'espèce), l'**enveloppe** – ou objet dont les frontières coïncident (la carte de la Californie), le **format** qui facilite la communication (un formulaire servant à standardiser les informations relatives à la collecte de spécimens). Ainsi, le formulaire utilisé pour documenter des spécimens sert de trait d'union entre le monde des scientifiques, experts en zoologie, et celui des amateurs qui, eux, capturent les spécimens et ont une connaissance du terrain que les scientifiques n'ont pas. »

croisée des mondes) : 1) **abstraction** : elle facilite le dialogue entre mondes ; 2) **polyvalence** : plusieurs activités ou pratiques sont possibles ; 3) **modularité** : différentes parties de l'objet peuvent servir de base de dialogue entre acteurs ; 4) **standardisation** de l'information incorporée dans l'objet : elle rend interprétable l'information.

En bref, les auteurs utilisent des termes variés : entité, artefact, interface, ingrédient de l'action (individuelle ou collective), objet, etc. pour définir ce concept. Par ailleurs, il est souvent confondu avec celui d'« objet intermédiaire », fondé par Dominique Vinck⁴⁵⁸. Cela fait encore chez moi l'objet d'interrogations et de doutes. À ce niveau de la réflexion, je définirai provisoirement l'objet-frontière comme **interface** matérielle (objets, outils) ou symbolique (démarches, discours, valeurs), permettant de rendre visible l'espace inter-métiers dont il a été question *supra*. J'ajouterai que l'« objet intermédiaire » constitue une **étape préliminaire**, permettant d'identifier des objets, et via ceux-ci, d'accéder à des acteurs engagés dans l'action, mais aussi à des relations, des activités et des pratiques :

« L'identification et le suivi des **objets intermédiaires** aidaient alors à cartographier et à qualifier les relations entre acteurs et à documenter leurs pratiques dans cet univers de production de connaissances scientifiques. » (Vinck, 2009, p. 54-55).

Pour l'illustrer de façon pragmatique, un premier inventaire d'objets, susceptibles de rendre compte du travail d'accompagnement des référents mathématiques de circonscription (projet RMC, 2019-2022, Académie de La Réunion)⁴⁵⁹ est en cours de production : **objets d'interface** contribuant au cadrage de l'action et se situant entre le monde des enseignants accompagnés par les RMC et celui des référents, dont la mission est de faire advenir de nouvelles pratiques enseignantes en mathématiques : quels sont les discours et les supports qui transitent de l'un à l'autre des mondes ? En quoi ces interfaces renseignent-elles sur les manières de « faire équipe » et pour les RMC, donnent à voir des formes d'accompagnement des PE, dont l'enjeu est la transformation des pratiques ? Quels objets peuvent rendre visibles le co-développement professionnel ?⁴⁶⁰ Parmi les objets déjà identifiés, je peux citer les premiers documents rédigés par les RMC à l'adresse des enseignants (diaporamas, fiches de suivi, fiche bilan, etc.) et des « traces » d'un « faire équipe » en classe entre PE et RMC (clichés photographiques) ou bien celles qui pourraient servir à l'analyse des pratiques en mathématiques des PE suivies (progressions, fiches de préparation, questionnaires à destination des élèves, outils de manipulation, verbatims d'entretiens, etc.) et enfin, des extraits de journaux de bord des RMC ou des traces d'activité en formation. À cet instant, je peux dire de ces objets qu'ils sont produits et mobilisés dans les interactions entre acteurs, qu'ils participent à la construction de savoirs partagés et contribuent par leur production ou analyse à déplacer le point de vue des acteurs. Reste sans doute à cerner la gamme des registres d'action, évoqués par Vinck : facilitation, induction, rapprochement, empêchement, dissuasion, etc :

« L'auteur d'une trace graphique, posée devant lui pour exprimer sa pensée à un collègue, est parfois surpris de découvrir dans la trace qu'il vient de commettre un élément auquel il n'avait pas pensé. L'objet intermédiaire introduit ainsi quelque chose dans l'action qui échappe en partie aux acteurs. L'objet peut alors être théorisé en tant que médiateur dans la mesure où il interagit avec les acteurs en présence. Il supporte, par exemple, la confrontation de leurs points

⁴⁵⁸ Dans le cadre de sa thèse sous la direction de Michel Callon. La thèse est soutenue en 1991 et publiée en 1992 (*La coordination du travail scientifique. Étude de deux formes spécifiques : le laboratoire et le réseau*).

⁴⁵⁹ La recherche portant sur le dispositif des RMC comporte 4 études distinctes. L'une d'entre elles consiste en un suivi de cohortes sur trois années scolaires, avec 22 référents mathématiques. Je conduis le projet avec Christine Françoise, Sandrine Marvilliers et Olivier Lebreton (*Icare*).

⁴⁶⁰ Pour répondre à cette question, je précise que l'étude des RMC comporte également une phase de recueil et d'analyse des pratiques observées (avec vidéoscopie et entretien d'autoconfrontation).

de vue en leur offrant des prises, en facilitant le surgissement de solutions et de rapprochement entre des aspects autrement dissociés. Au cours de l'action, les acteurs produisent et mobilisent plusieurs objets. Ils passent de l'un à l'autre, les reconstruisent pour en engendrer de nouveaux. Au cours de chacun de ces passages, les acteurs déplacent et déforment l'idée initiale. La matérialité spécifique du passage agit comme une forme de médiation au cours de laquelle le mouvement échappe partiellement à ses auteurs » (Vinck, 2009, p. 59).

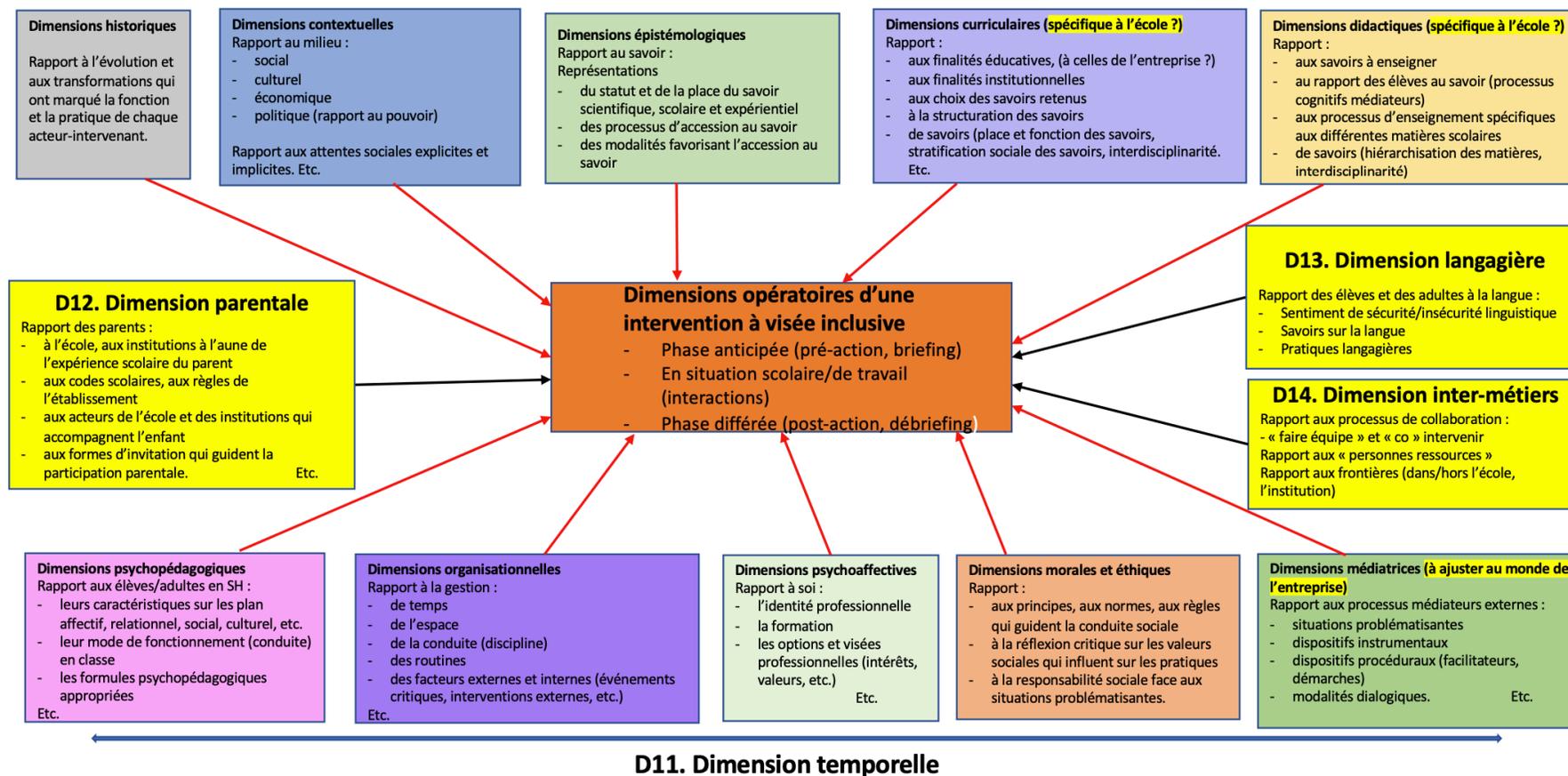
Pour terminer cette présentation du **concept d'objet** (frontière ou intermédiaire), je retiendrai l'idée que le statut de l'objet intermédiaire est variable et éphémère et « qu'il n'est pas une propriété intrinsèque de l'objet. Le cours de l'action est modulé par les forces en présence de telle sorte que le statut de l'objet est coproduit tout autant que l'action en cours. Il est un accomplissement pratique dont il faut rendre compte. » (Vinck, 2009, p. 64). Il y a sans doute modification du statut de l'objet tout au long du processus de collaboration et de transformation des acteurs et ce passage de l'objet intermédiaire à l'objet-frontière tient à un **travail d'équipement** (Vinck, 2006)⁴⁶¹ qui selon Dominique Vinck (2009, p. 67) « pourrait être la clef permettant de saisir ce qu'il y a de commun entre les objets intermédiaires et les objets-frontière de Star et Griesemer (1989) ».

Au terme de ce chapitre dont l'enjeu était de caractériser les concepts d'*inter-métiers* et d'*objet-frontière*, il paraît possible de repenser les dimensions de l'intervention éducative d'Yves Lenoir et de Sabine Vanhulle (2006), en vue de les ajuster à une intervention au sens plus large que la seule intervention éducative (cf. Partie II, chapitre 3) et que toute l'attention des chercheurs et praticiens se porte sur la visée inclusive et sa nécessaire contextualisation (cf. Partie II, chapitre 4) avec une vigilance accrue à l'égard des pratiques langagières, discursives et culturelles en milieu plurilingue (cf. Partie II, chapitre 2). La carte dans sa version actuelle (octobre 2020), propose une adaptation des dimensions de Lenoir et Vanhulle, révisées pour une situation qui dépasse la salle de classe et la question éducative. Elle intègre trois dimensions supplémentaires pour décrypter une intervention à visée inclusive : dimension parentale, langagière et *inter-métiers* (cf. Figure 30, voir page suivante).

Ces 14 dimensions entreront dans la réflexion sur les méthodologies privilégiées quand la démarche se veut interventionniste et que le chercheur s'autorise à prendre place au cœur de la situation qu'il étudie, sous conditions pour lui d'interroger ce modèle hybride de recherche (une *tierce voie* entre science et société).

⁴⁶¹ « Par « travail d'équipement », nous entendons l'activité collective qui consiste à s'accorder sur les éléments qu'il convient d'ajouter aux objets intermédiaires afin qu'ils s'inscrivent dans un espace d'échange entre acteurs plus ou moins hétérogènes. » (Vinck, 2009, p. 66).

Figure 30 : Carte des 14 dimensions pour lire une intervention à visée inclusive (adapté de Lenoir et Vanhulle, 2006).



Chapitre 8 – Approches méthodologiques plurielles

« Si l'école est souvent confrontée à des questions socialement vives, le monde de la recherche est également amené à se positionner dans les débats qui animent les professionnels de l'éducation. Qu'elles émanent des autorités politiques, des cadres scolaires ou des acteurs de l'école, des demandes d'accompagnement ou d'intervention invitent les formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs à s'impliquer sur le terrain et à sortir d'un certain confort lié au statut d'observateur que leur confère leur posture méthodologique d'extériorité et de distanciation. »

Serge Ramel et Laurent Bovey (2017)
Revue française de pédagogie, p. 61.

« Mon dessein n'est pas d'enseigner ici la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne. »

René Descartes (1974).
Discours de la Méthode, p. 41.

En préambule, je souhaite défendre l'idée que le rôle social du chercheur consiste à produire des connaissances et que, dans des recherches qui visent à accompagner l'évolution des personnes, des groupes ou des organisations, ce rôle pourrait prendre la forme d'une « mission » avec les précautions sémantiques que cela suppose (Bedin et Pelletier, 2020, p. 107)^[LPXXd]. Pour y parvenir, les approches méthodologiques peuvent être variées. Elles dépendent en tout premier lieu du cadre épistémologique dans lequel s'inscrit la recherche. Dit autrement, il s'agit de se positionner, et avant tout de réfléchir au cadre éthique de la démarche scientifique choisie (Pelletier et Tupin, 2020)^[LPXVIIIb]. Ce chapitre repose ainsi sur trois piliers indispensables à une recherche de type interventionniste : **démarche méthodologique plurielle, implication singulière du chercheur et créativité dans la recherche**. Cette section abordera d'abord les caractéristiques d'une méthodologie plurielle dans des recherches contextualisées et questionnera ensuite l'intérêt de trianguler les données. En rupture avec un modèle de type « processus-produits », un temps sera consacré pour interroger l'implication du chercheur, démarche somme toute assez naturelle en sciences humaines et sociales mais qui devient plus pressante, dès lors que la démarche collaborative a trait à l'accompagnement des acteurs au sein d'établissements à visée inclusive. Enfin, il sera question de dispositifs innovants en recherche qu'il s'agisse de recueillir, d'analyser ou de valoriser la recherche, conçue alors comme mode d'intervention, d'accompagnement et de développement professionnel en situation d'*inter-métiers*.

L'idée selon laquelle les choix épigraphiques peuvent renseigner le lecteur sur l'épistémologie du chercheur à une période donnée, semble peu contestable. En forme de clin d'œil, j'ai donc tenu ici à conserver cette épigraphe extraite du *Discours de la méthode* dès lors qu'en 1998, elle avait introduit la méthodologie de ma thèse⁴⁶². Entre cet épisode relaté dans le

⁴⁶² Le chapitre 7 de ma thèse sous le titre « Méthodologie » est situé dans sa partie II, elle-même intitulée « Aspects méthodologiques ». Il débute par ces mots : « Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour soumettre à

chapitre 1 en début du document de synthèse (sous-titré *La démonstration par la preuve*) et la fin de cette partie II, qui achève de présenter les cadres d'analyse que je privilégie aujourd'hui, on constatera aisément une rupture délibérée avec une posture toute en extériorité. Il n'échappera pas non plus au lecteur, que le titre du chapitre est mis au pluriel, que l'adjectif « pluriel » vient en renfort et qu'une autre citation épigraphique (placée en rang 1) annonce l'idée d'une recherche conçue comme mode d'accompagnement ou d'intervention des professionnels pour le développement d'établissements (ou d'entreprises) à visée inclusive.

A ce stade d'analyse du trajet scientifique, je reprendrai volontiers les vers d'Antonio Machado, déjà cités par ailleurs (cf. Épilogue, partie I ; Pelletier et Marcel, 2018^[LPVI] ; Pelletier, 2019b^[LPVIII])⁴⁶³ ainsi que la reprise qu'en fait Jean-François Marcel dans sa propre note de synthèse, évoquant l'évolution entre « le marcheur de la thèse » et le « bâtisseur de l'HDR » (Marcel, 2005, p. 2) : elle permet de mesurer ici la marque flagrante du « déplacement » opéré.

Rien n'est moins évident que les choix méthodologiques à tenir tout au long d'un processus de recherche, et spécialement lorsque le format de recherche confère au chercheur un statut d'acteur au sein du système. Malgré la logique réfléchie qui les sous-tend et le cap qu'il se fixe, le chercheur se situe plus souvent dans un *entre-deux*, placé entre les liens explicités de la démarche avec ses paradigmes de référence et les aménagements méthodologiques qui s'imposent lorsque la recherche est de type interventionniste. Dans cet *entre-deux*, se trouve à babord, la valeur heuristique que l'on donne à toute recherche en sciences sociales (qui relève de la société) et à tribord, celle qui vise la (trans)formation des acteurs⁴⁶⁴ et, de façon corollaire, celle des organisations (au cœur du social, au sens de Bruno Latour).

En acceptant la proposition de J.F Marcel de participer au symposium intitulé « *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants.* » (Juin 2018), je ne savais pas véritablement à quels doutes et questionnements, nous allions être soumis, lors de cette Université d'été (10-12 septembre 2018), qui eut lieu au pied des remparts de la cité de Carcassonne. Je considère que cet évènement a contribué à mon développement scientifique avec une attention pointilleuse aux problématiques liées à l'accompagnement des doctorants et aux questions multiples que cet accompagnement pose. Mon intention n'est pas d'en retracer ici les étapes⁴⁶⁵ mais plutôt, d'explicitier le type de « déplacement » opéré. Pour poursuivre la métaphore de la navigation et l'« Odyssée à bord du navire thèse », les chercheurs furent soumis à des vents contraires pour explorer l'objet (élire ou sélectionner, comprendre et transformer, enseigner et former), conduits à ériger au rang de « vertu » (Berthelot, 1996) la question de l'**incertitude** et invités aussi à mettre en lumière certaines zones d'ombre de parcours doctoraux vécus et dirigés (reprenant pas à pas le trajet initiatique d'une entrée en thèse à sa traversée complète, « sous les ordres » : *expérience*, dont personne finalement, ne sort indemne)⁴⁶⁶.

Après ces premières réflexions que je souhaitais disposer comme préliminaires à mon questionnement méthodologique, j'en viens au cœur de ce chapitre.

l'épreuve des faits les hypothèses concernant les facteurs principaux de l'expérimentation (profil d'action didactique, gestion de l'information écrite, matériel linguistique). » (Pelletier, 1998, p. 152).

⁴⁶³ « *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar* » (traduction personnelle : Voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant).

⁴⁶⁴ Selon Rawls, on se situe au cœur de l'interaction tandis que pour Goffman, il s'agit d'insister sur les aspects dynamiques de la relation à l'œuvre dans l'interaction, aussi bien dans le processus de socialisation que de subjectivation (cf. Partie I, chapitre 3).

⁴⁶⁵ L'étape finale est la publication d'un ouvrage collectif (Marcel et Broussal, 2020), au sein duquel sont publiés 4 de mes contributions (2 avec Véronique Bedin, 1 avec Frédéric Tupin et la quatrième en nom propre).

⁴⁶⁶ Lire l'avant-propos de Jean-François Marcel « *Petites thèses douces amères* » (2020, p. 5-10).

Je commencerai par m'attarder sur le choix du titre de cette section et revenir sur l'origine du vocable « pluriel » qui qualifie les approches méthodologiques retenues depuis plusieurs années dans mes travaux. Située dans la « **pensée complexe** » (Partie II, chapitre 1), ma visée est **heuristique**⁴⁶⁷, tentant d'appréhender la complexité des expériences inclusives et, simultanément, elle est **praxéologique**⁴⁶⁸, dès lors qu'elle se veut accompagner leur développement. Pour atteindre ce double objectif scientifique (connaître et transformer ; Bedin et Pelletier, 2020) ^[LPXXd] et éviter le risque du dogmatisme et de la simplification, je situe mes approches méthodologiques, dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique.

Il est bon de rappeler dans cette partie, que mon positionnement initial de chercheur (Pelletier, 1998)⁴⁶⁹ a subi la double influence de ma formation toulousaine et de ma mise « sous les ordres » d'un professeur en psycholinguistique, spécialiste des questions de lecture-écriture, qui plus est, directeur d'une équipe de recherche en éducation et didactique (cf. Partie I, chapitre 1). Ces éléments expliquent sans doute, une première posture théorique fondée sur la **multiréférentialité** (Ardoino, 1993) au service d'une *didactique* du savoir orthographe, au sens de Develay (1992)⁴⁷⁰ et associée à celle de Bronckart et Schneuwly (1991)⁴⁷¹. Au cours de ma régale en océan Indien (Pelletier, 2018), mon positionnement épistémologique s'est peu à peu déplacé (Pelletier, 2014)⁴⁷², grâce à de nouvelles influences dont celles du réseau OPEN (j'en citerai trois : Marguerite Altet, Frédéric Tupin et Thierry Piot). En découvrant les atouts de l'**analyse plurielle** (Altet, 2002)⁴⁷³, j'ai pu mesurer combien « la pluri-dimensionnalité des

⁴⁶⁷ « "Heuristique" vient du grec ancien *eurisko* qui signifie « je trouve ». Il renvoie à l'art d'inventer, de faire des découvertes, de produire des connaissances par conséquent. Trois objectifs majeurs recouvrent cette première visée : décrire, comprendre ou expliquer. Décrire constitue une étape indispensable, que la description soit empirique dans une démarche inductive ou déduite de la théorie dans une démarche déductive. Comprendre renvoie à la recherche de sens dans une approche qualitative centrée sur le pourquoi des choses ; des témoignages d'acteurs pouvant donner, « de l'intérieur », leur vérité à la réalité vécue. Expliquer c'est différent car, là, on se propose de trouver les causes de ce que l'on constate. C'est ce que l'on fait lorsque l'on se situe dans une approche dite « hypothético-déductive » par exemple, avec une théorie préalablement choisie qui permet justement d'expliquer le phénomène étudié. Sous des conditions à expliciter, des va-et-vient sont possibles entre les deux objectifs, comprendre et expliquer. » (Bedin et Pelletier, 2020, p. 109-110)^[LPXXd].

⁴⁶⁸ « C'est un terme essentiel en sciences de l'éducation, « discipline ancrée et nommée par les pratiques » comme l'a écrit Jacky Beillerot, et qui ont signifié, dès leur création en France, leur intéressement pour des recherches rattachées à une théorie de l'action humaine et éducative. Ces démarches nommées « praxéologiques » visent donc à produire des connaissances sur les pratiques dans la perspective de les faire évoluer pour qu'elles deviennent des praxis dans le meilleur des cas. L'articulation entre la science et l'action est, bien entendu, clairement établie selon cette perspective, la science devant alors contribuer à transformer l'action, laquelle pouvant également réinterroger la science » (Bedin et Pelletier, 2020, p. 110)^[LPXXd].

⁴⁶⁹ Voir précisément Section 2. « Choix méthodologiques » du chapitre 6 de la partie II de la thèse, chapitre sous l'intitulé « Positions théoriques ».

⁴⁷⁰ « Notre recherche se situe dans le champ de la *didactique*. Suivant Develay (1992, p. 73), la didactique, "si elle se vit en effet comme une **science de l'action**, a à se constituer une théorie qui parte de la pratique et qui y revienne". [...] "Le didacticien ne peut ignorer les questions de méthode, il ne peut fuir les interpellations telles que « comment faire », ou « qu'est-ce qui se passerait si on procédait ainsi". (...) "La didactique devrait emprunter largement à la **multiréférentialité**, se définissant, si l'on osait le néologisme, comme une épistémo-psychosociologie de l'acte éducatif, consciente des choix philosophiques qui sont les siens " (Develay, Ibid., p. 73-74). » (Pelletier, 1998, p. 139).

⁴⁷¹ Les deux auteurs proposent dans « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », de réfléchir à une *didactique* qui prend appui sur quatre axes : finalités, pratiques enseignantes, rapport entre action pédagogique et disciplines de référence et action didactique proprement dite (axes que j'ai repris dans ma thèse, 1998, p. 139-140).

⁴⁷² Pelletier, L. (2014, décembre). *De la pluralité des possibles aux approches plurielles : un itinéraire de recherche en évolution*. Communication présentée dans le cadre du séminaire *Icare*, 12 décembre, Saint Denis, ESPÉ/Université de La Réunion.

⁴⁷³ « L'analyse plurielle montre que c'est la construction de la situation par les acteurs et un ensemble de conditions qui font que « cela tient » malgré les éléments et les logiques contradictoires en présence, logique pédagogique de

objets liés aux *savoirs scolaires* — et à leur transmission — suppose des emprunts à d'autres disciplines, des grilles de lecture croisées, la convocation de plusieurs logiques explicatives d'une même réalité. » (Tupin, 2006, p. 10).

Depuis le début (cf. Partie I, chapitre 2), mon positionnement s'est assurément renforcé : il peut se lire à travers les questionnements et les choix, égrenés au fil du récit. C'est par exemple, la posture du *chercheur-intervenant* situé dans « l'ici-ailleurs » (Marcel et Péoc'h, 2013 ; cf. Partie I, chapitre 3) ou bien l'idée d'une unité des sciences sociales qui varie en fonction des contextes (Lahire, 1996) et le fait de penser « large » des sciences sociales qui doivent être à la fois théoriquement fortes et empiriquement fondées (Lahire, 2012 ; Monnet, 2015 ; Partie II, chapitre 1),

À la lumière du concept de *schème d'intelligibilité* défini par Jean-Michel Berthelot (2000)⁴⁷⁴, je peux trouver ici matière à caractériser mes « approches méthodologiques plurielles ». Empruntant au sociologue l'idée de penser les **schèmes d'intelligibilité du social dans leurs complémentarités**⁴⁷⁵, je rejoins assez naturellement la conception explorée par Frédéric Tupin (2006)⁴⁷⁶ dans sa note de synthèse, et préfère l'idée d'un **continuum** (cf. *Infra*. Figure 31. *Spectre des méthodologies de recherche en éducation*).

Ma première conclusion (*sans doute, sujette à discussion*) consiste à considérer que les préfixes « pluri » (Réseau OPEN)⁴⁷⁷ et « multi » (Ardoïno) possèdent certains traits communs qui peuvent s'avérer féconds, à ceci près que la position multiréférentielle telle que la défend Ardoïno (1990), constitue sans doute une utopie pour certains chercheurs, comme par exemple Frédéric Tupin (2006). Ensuite, il me semble que le recours à l'expression « approches plurielles » fasse davantage consensus. C'est le choix que j'opère à ce stade, avec l'idée que la modélisation est propice à la compréhension du réel dans sa complexité (visée heuristique) et non pas comme une méthode d'analyse de l'intervention susceptible de la cerner jusque dans ses moindres détails (*ce fut d'ailleurs l'objet de critiques, évoqué par ailleurs*). Dans cette perspective, la carte des 14 dimensions pour lire une intervention à visée inclusive (cf. Figure

la communication, logique épistémique des savoirs en jeu, logique didactique du contrat, logique sociale de la paix groupale, logique psychologique de l'acceptabilité de l'individu ; c'est la construction par les acteurs d'un subtil équilibre d'accords et de désaccords entre les diverses logiques d'action, résultat de négociations et de compromis, qui permet d'atteindre l'objectif fixé. » (Altet, p.88)

⁴⁷⁴ « Un schème d'intelligibilité (ou, par commodité langagière, un schème explicatif) est une matrice d'opérations permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication (au sens non restrictif) » (Berthelot, 2000, p. 23).

⁴⁷⁵ Pour un développement, lire le chapitre II de *l'Intelligence du social* (1998, p. 43-86) dans lequel l'auteur propose une saisie des *schèmes comme principe d'intelligibilité des opérations d'analyse concrète à l'œuvre dans la connaissance du social*. Cette typologie en 6 catégories de schèmes (reprise par Frédéric Tupin dans sa note de synthèse), représente l'intérêt certain d'éclairer par leurs complémentarités, la complexité du social qui n'est, selon Berthelot, « ni un ensemble de variables ou de systèmes physiques, ni un ensemble de significations, de représentations et de langages, ni la scène unique et toujours recommencée où les hommes jouent le quotidien de leur destin, mais tout cela à la fois » (Berthelot, 2000, p. 90).

⁴⁷⁶ « En relisant avec attention ce texte de Nicole Mosconi et en le confrontant aux postures de Jean-Michel Berthelot (1998/1990) qui introduit le concept de schème d'intelligibilité, **il me semble qu'une grille de lecture de l'épistémologie des sciences humaines et sociales inscrite dans un continuum est plus éclairante de la réalité de l'hybridation des paradigmes, objets et méthodologies afférentes (et de leur co-validité, moyennant une série de précautions scientifiques) qu'une lecture dichotomique — de type dualiste — de cette même réalité.** » (Tupin, 2006, p. 165). C'est l'auteur qui souligne ici.

⁴⁷⁷ « Depuis l'époque des prises de positions de Viviane Isambert-Jamati au milieu des années quatre-vingt, de nombreuses expériences scientifiques d'équipes testant la fécondité de la pluri-, de la co-, de l'analyse plurielle ont eu lieu. Elles traduisent plusieurs points d'équilibre entre les deux bornes extrêmes que constituent *l'approche mono-disciplinaire* et la *position multiréférentielle*. » (Tupin, 2006, p. 119).

30, chapitre 7, partie II), serait à mobiliser partiellement ou complètement, selon les cas étudiés (cf. Partie III, perspectives de recherche).

Avec le recul qu'autorise cet exercice singulier que représente l'HDR, je peux dire que mes **approches méthodologiques plurielles** se sont construites à partir d'un processus naturel d'hybridation et de fécondations mutuelles de champs de savoirs différents et complémentaires. Le constat initial est d'admettre que les situations éducatives sont complexes et mouvantes, dès lors le sujet et l'objet sont entremêlés, entrelacés et dialectisés tout au long de l'interaction qui les lie (cf. Partie II, chapitre 3). Or, la rencontre avec l'Autre est éminemment complexe et laborieuse. Processus qui nécessite une culture commune au sens anthropologique, l'examen des situations nécessite donc de considérer comme majeurs les éléments de la quadruple socialisation : diversité, altérité, dialogue, reconnaissance (cf. Partie II, chapitre 2).

Le second enseignement que je tire de la réflexion critique, est le choix d'une démarche méthodologique plurielle qui présente des caractéristiques, susceptibles d'être mobilisées dans la lecture des situations, des pratiques, des expériences à visée inclusive.

À l'image de la conclusion de notre *Odysée épistémologique en Sciences de l'éducation* (Pelletier et Marcel, 2018) ^[LPVI], je vais donc à présent, procéder au bilan de mes fondements méthodologiques, ancrés dans les **Sciences de l'éducation**. Mon inventaire recense 10 caractéristiques majeures (C) :

C1 : Dès lors que tous les phénomènes étudiés en sciences humaines et sociales sont complexes et renvoient à des processus multifactoriels, il convient de les aborder de façon **systémique** et en relevant le défi de la **pluri-dimensionnalité** (cf. Partie II, chapitre 1).

C2 : La recherche en sciences de l'éducation (et de la formation) admet l'étude des situations dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées (Mialaret, 2006), grâce à l'apport de **disciplines contributives**. Mes approches méthodologiques sont **pluri-**, avant tout parce qu'elles se réclament des Sciences de l'éducation (cf. Partie I, chapitre 3).

C3 : La démarche méthodologique plurielle prend la **contextualisation** pour cap (Pelletier et Marcel, 2018) ^[LPVI] : l'approche est donc indiscutablement située (cf. Partie II, chapitre 3) avec une **analyse plurielle** du « travail interactif situé » (Altet, 2002)⁴⁷⁸.

C4 : La pluri-dimensionnalité **complexifie la tâche du chercheur** en éducation et l'invite alors à penser la recherche en équipe ou en collectif pluridisciplinaire (cf. Partie I, chapitre 3).

C5 : Les **regards croisés** constituent une plus-value manifeste dans la lecture des interventions à visée inclusive (cf. *Carte des 14 dimensions*, Partie II, chapitre 7), sous haute vigilance (Pelletier, 2019b) ^[LPVIII], vigilance que je qualifie d'« anthropo-éthique » (cf. Partie II, chapitre 2).

C6 : La première focale de la démarche méthodologique plurielle est celle de la sociologie **interactionnelle et compréhensive**. De façon pragmatique, je prends appui sur les outils méthodologiques de l'ethnographie interactionniste (activité de dépliage, explicitation plutôt qu'explication, points de vue des acteurs, etc. ; cf. Partie I, chapitre 3).

⁴⁷⁸ « Sur le plan méthodologique, trois outils de recueil de données sont utilisés : des observations systématiques, des entretiens avec les acteurs et des préparations de l'enseignant ou productions des élèves. » (Altet, p. 88).

C7 : Dès lors que la démarche de recherche est potentiellement **transformative**, le processus d'accompagnement des acteurs suppose la **reconnaissance de l'altérité et du statut explicite de partenaire** (Ardoïno, 2000)⁴⁷⁹.

C8. Les choix méthodologiques pluriels reposent sur des alliances possibles entre les méthodes qualitatives et traditionnelles de l'ethnologie et les méthodes quantitatives de la sociologie (cf. Partie II, chapitre 1).

C9. Une architecture méthodologique plurielle (Piot, 2014) permet de **saisir les dimensions visible et invisible** du travail enseignant (Piot, 2011) et des pratiques collaboratives en situation d'*inter-métiers* (Pelletier et al., 2019^[LP9] ; cf. Partie III, perspectives de recherche).

C10. Associée à ses choix méthodologiques, le chercheur doit veiller à une **éthique réfléchie de la recherche**, « une philosophie de la relation, qui serait, alors, celle d'une réciprocité entre des partenaires, qui ne seraient pas, pour autant, conçus à l'identique, mais explicitement reconnus comme « autres », témoignant entre eux d'un pluriel, de différences et d'hétérogénéités » (Ardoïno, 2000) (cf. *Curseur entre « expertise » et « partage »*, cf. Partie I, chapitre 5). Cette posture éthique (articulée à C5), commence par l'analyse critique de sa propre pratique de recherche (cf. *Vigilance éthique : entre liberté académique et responsabilité sociale*, développée dans Pelletier, 2019b^[LPVIII]).

L'inventaire des caractéristiques étant dressé, la discussion portera maintenant sur l'intérêt de **triangler les données**.

Qu'est-ce la triangulation méthodologique ? Je ferai ici appel à un extrait d'une lettre adressée à un doctorant (fictif), que nous avons rédigée avec Véronique Bedin, dans le cadre du projet épistolaire, déjà évoqué (Marcel et Broussal, 2020) :

« Puisque les « choix » peuvent être pluriels, je souhaite pour terminer ma réponse, aborder avec vous l'intérêt d'une triangulation méthodologique, surtout dans votre cas, car elle facilite une certaine mise à distance du chercheur vis-à-vis de son objet et autorise surtout des regards croisés⁴⁸⁰. Reprenant la définition qu'en donnent Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet en 1988, la triangulation est « **l'utilisation simultanée de différentes sources, théories ou techniques pour mesurer un même objet ou pour interpréter les données recueillies. Remarquons que la triangulation n'est pas seulement faite pour mettre à jour les permanences ; elle vise aussi à identifier les contradictions.** »⁴⁸¹ L'examen des convergences ou au contraire l'analyse des états instables et des éléments paradoxaux sont d'une extrême

⁴⁷⁹ « L'accompagnement suppose, encore, une **relation** subjective, ou mieux intersubjective, **entre des personnes**, des sujets, et non seulement des rapports, qui pourraient être entendus comme plus objectifs, plus "neutres", dépourvus d'affectivité ou d'émotionnalité. Ces relations sont **interactives**. [...] Cette altérité, définie comme rencontre d'un "autre" qui, de par ses désirs et intentionnalités propres, s'oppose à moi, à mes désirs, à ma volonté de toute puissance et de maîtrise, s'impose, ici, en tant que limite. La réciproque est évidemment vraie, quant à la résistance que j'opposerai à mon tour à la volonté de domination de l'autre à mon égard. Je deviendrai aussi sa limite. La reconnaissance mutuelle de ces limites réciproques permettra justement de repérer et de distinguer entre certaines formes d'accompagnement plus autoritaires, plus modélisantes, axées vers l'imitation, le mimétisme, la reproduction du même (guidance, tutorat, dressage, conditionnement, maîtrise...), et d'autres, plus respectueuses de l'altérité et de ses potentialités d'originalité et de création (clinique, psychothérapie, éducation, sous réserve de la prise en compte d'une telle éthique et d'une telle philosophie). Nous sommes également ainsi aux confins du **politique** (régimes autoritaires, démocratie directe ou représentative). » (Ardoïno, 2000, p. 3)

⁴⁸⁰ Lien avec la caractéristique énoncée en C5.

⁴⁸¹ C'est moi qui souligne ici le propos des auteurs.

richesse pour la compréhension des phénomènes » (p. 107) » (Pelletier et Bedin, 2020, p. 66-67) ^[LPXIXc].

Je ne paraphraserai pas mais je soulignerai l'intérêt de **croiser plusieurs sources, théories ou techniques**, pour accéder à un niveau fin de granulosité dans l'analyse et permettre de *veiller au grain*, dès lors qu'il s'agit de questions vives en éducation (Pelletier, 2019b) ^[LPVIII]. De surcroît, la triangulation invite à l'examen des critères de scientificité ou *Validité de signifiante* au sens de Pourtois et Desmet, c'est-à-dire :

« la vérification du fait que les données découlant de l'utilisation d'un instrument sont bien le résultat d'une réelle compréhension de la part du sujet et d'une concordance certaine entre le sens objectif des items et la perception que ceux-ci déclenchent chez la personne. De même, il convient aussi de s'interroger sur la compréhension par le chercheur des réponses ou des dires du sujet. Autrement dit, le langage des sujets et celui du chercheur coïncident-ils ? » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 57).

Je suis particulièrement sensible à ce type de validité, lorsque la recherche prône une démarche qualitative qui se constitue sur un mode d'intersubjectivité (chercheur/acteurs). Je compléterai à l'aide du *Jugement critique* (Marcel, 2005) qui « prend en compte mais dépasse « l'auto-analyse » maintes fois repérée comme indispensable (2005, p. 196)⁴⁸². Je ne détaillerai pas davantage l'intérêt majeur de trianguler et je résumerai l'entreprise de triangulation, par la mise en œuvre de plusieurs démarches en vue d'une collecte et analyse de données plurielles. Je m'attarderai par contre, sur la démarche de triangulation et pour cela, je citerai un autre extrait de la lettre adressée au doctorant :

« La professeure Nube a insisté sur ce point en faisant référence à la triangulation méthodologique et à son intérêt dans notre discipline. Je n'y reviens pas. Je vais, par contre, préciser certaines grandes démarches que vous trouverez d'ailleurs dans le tableau que vous a transmis ma collègue : le *Spectre des méthodologies de recherche en éducation* (Nathalie Wallian et Liliane Pelletier). Il m'intéresse de développer deux grandes typologies de démarches car elles sont souvent utilisées et, vous-même, vous souhaitiez visiblement vous y référer : celles qui traitent d'abord, diversement, du rapport entre théorie et empirie (cf. les démarches « déductives », « inductives » ou « abductives ») et celles qui renvoient ensuite à des manières différentes d'appréhender et d'analyser la réalité étudiée : les démarches compréhensives ou explicatives. Elles sont toutes ancrées dans de grandes conceptions scientifiques qui les alimentent : positivisme/constructivisme, rationalisme/empirisme, internalisme/externalisme, heuristique/praxéologie, etc. » (Pelletier et Bedin, 2020, p. 70) ^[LPXIXc].

Le *Spectre des méthodologies de recherche en éducation* (cf. Figure 31, page suivante), conçu en 2016 avec ma collègue du laboratoire *Icare* (la Pr. Nathalie Wallian), a été éprouvé à plusieurs reprises : à l'adresse des stagiaires « Cadres de l'éducation nationale » inscrits en master MEEF (mention « encadrement éducatif) ainsi qu'avec des étudiants inscrits en master « Recherche en éducation ».

⁴⁸² Dans sa note de synthèse, Jean-François Marcel reprend les six démarches qui visent à mettre en œuvre les règles générales de critique des sources d'information (Pourtois et Desmet, p. 60-62) :

- 1- La critique d'identité qui consiste à vérifier l'identité de l'informateur.
- 2- La critique de restitution destinée à examiner « l'état » de l'information (première main ou pas).
- 3- La critique d'originalité qui a trait au lien entre l'informateur et l'information (direct, indirect, suppléant).
- 4- La critique d'interprétation qui aborde le sens de l'information.
- 5- La critique d'autorité qui cherche à étudier le crédit que l'on peut accorder à l'informateur (en termes d'observation, d'exactitude ou de sincérité).
- 6- La confirmation qui consiste à comparer les mêmes faits rapportés par des témoins différents.

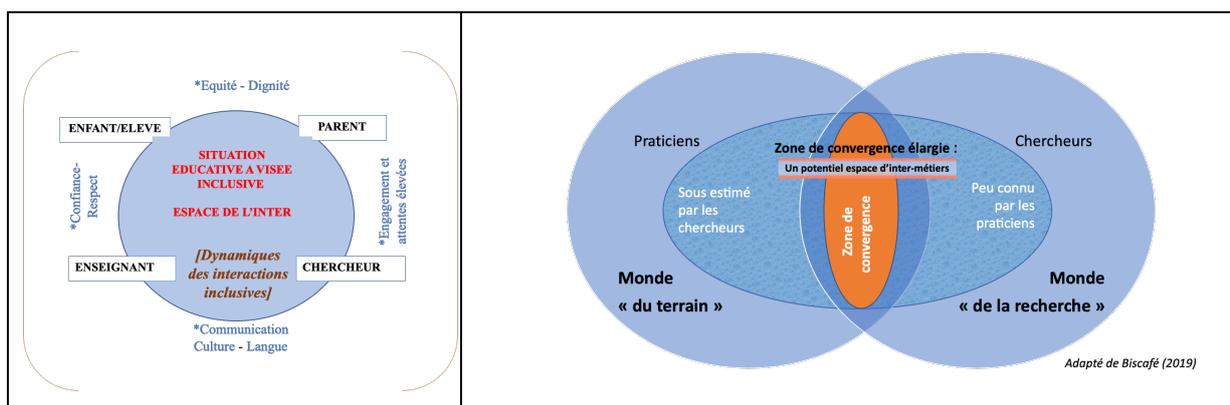
Figure 31 : Spectre des méthodologies de recherche en éducation (Wallian et Pelletier, 2016)

CONTINUUM	Méthodes quantitatives Paradigme expérimental rationaliste (nomothétique) (DEDUCTION : corrélations, tendances)				Méthodes qualitatives Paradigme empiriste de la complexité (idiographique) (INDUCTION : études de cas, contrastes et variations, singularité)						
Postulats	<ul style="list-style-type: none"> - Principe de loi générique (généralisation) - Spécialisation disciplinaire - Objet réel et observation de faits réels - Fidélité <i>externe</i> comme critère par la preuve testée sur indicateurs - Conditions standardisées de recueil des données (biais) et formalisme des démarches expérimentales (démarche hypothético-déductive sur variables indépendantes) - Quantification des fréquences et mesure ; principe de falsification 				<ul style="list-style-type: none"> - Principe de pertinence (singularité) - Inter-disciplinarité, croisement des méthodes complémentaires - Objet construit par un travail épistémologique ; réalité construite dans un univers de référence - Démarches de type recherche-action - La question du sens et de la co-construction (approche <i>internaliste, compréhensive, heuristique, modélisante</i>) - Conditions croisées et hautement situées de recueil des données en milieu « naturel, authentique » - Rigueur de l'analyse comme garant - Croisement nécessaire des regards 						
Démarche	Approche expérimentale				Théorie de l'information				Pragmatique (socio/sémi-) discursive		
Cadre théorique	Gage, 1963	Jean et Lenoir, 2012	Moscarola, 1995 Silberstein, 2000 Adam, 2002	Lagache, Piéron Claparède, Rey	Clot, 1999, 2000 Vermersch, 1994, 2008	Bardin, 1997 Lapassade, 1991, 1997 ; Garfinkel, 2002 ; Woods, 1986, 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse du discours : Maingueneau, 1998 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 - Pragmatique du discours : Reboul & Moeschler, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 2002 - Interactionnisme socio-discursif : Bronckart, 2005 				
Type de méthode	Processus/produit	Enquête type survey	Analyse textuelle	Test	Analyse de l'activité	Analyse de contenu		Analyse du discours			
Technique d'investigation Fidélité, validité, précision	Techniques d'échantillonnage Représentativité	Questionnaires (degrés variés de directivité) Enquête – état des lieux exploratoire	Lexicométrie Mapping de champs sémantiques	Test projectif sur vidéo	Observation armée systématique +/- participante	Approche ethnographique Le travail de terrain (fieldwork)	Analyse thématique	Entretien (clinique ; d'explicitation ; re situ ; en évocation différée)	Analyse conversationnelle	Analyse rhétorique argumentative	
Type de données	Neutralisation des variables pour établir un lien de cause à effet : données essentiellement numériques, rigoureuses et répliquables en conditions standardisées			Données qualitatives sous des formes diverses (narratives, visuelles...), riches et « en profondeur » : ETUDES DE CAS « Méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010)							
Collecte de traces et instruments	Test ante/post Test d'appariement (GT/GC)	Protocole de passation standardisé	Enregistrements audio Corpus texte Logiciels de traitement automatique	QROC (ce que je vois/pense /ferais)	Enregistrements vidéo Verbatims Instruction au sosie (oral, écrit)	Relevé de notes Conversations et entretiens ethnographiques	Entretiens D'explicitation En évocation différée Re situ	Biographies et trajectoires Cheminement réflexif	Interactions langagières en situation didactique	Persuasion, projet d'influence et exercice d'un pouvoir pour convaincre et/ou enrôler	
TRACES et type de corpus	Corrélations d'observables	Traitement à plat/croisé des variables	Corpus texte viabilisé et massif	Ecrit Oral transcrit	Synopsis Representamen Transcrits de verbatims	Ecrit sous forme de journal	Enregistrement audio transcrits	Oral transcrit	Conversations et tours de paroles ; articulation et rupture des échanges	Arguments /effets Rapports de places et enjeux de pouvoir/savoir	
Type de résultats	Variation significative	Tendances	Champ sémantique Concept mapping	Attitudes et représentations	Analyse d'incidents critiques ; synopsis ; Intentions didactiques anté/post	Recoupement de faits signifiants	Discours explicite (motifs)	Accès à une pensée réflexive en actes et marqueurs de (changement de) posture Restitution a posteriori de l'expérience (parole incarnée)	Actes de langage indirects Dynamiques énonciatives et co-énonciation Sur-énonciation	Logique argumentative et ruptures (écarts entre motif/ <i>mobiles d'agir</i>) Intentions qui sous-tendent l'acte de langage et le projet d'influence	
Limites de validité	<ul style="list-style-type: none"> - Non généralisable à un sujet n'appartenant pas à la population-mère - Significatif au seuil... et à l'intervalle de confiance... - Notion d'erreur de fait - Voir Talbot, 2012 sur les limites de ce type de recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces 				- La subjectivité dans l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile à recontextualiser, même sur des cas similaires - Construction théorique fragmentée, exigeant un travail risqué d'interprétation - Notion d'erreur relative 					
Utilité sociale	Description de tendances significatives, prescription de « bonnes » pratiques				Description fine de singularités et d'unités signifiantes ; analyse d'exceptions ; faits contextualisés ; modélisations heuristiques						
Manuel de référence	<p>Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). <i>Manuel de recherche en sciences sociales</i>. Paris : Dunod.</p> <p>Van der Maren, J.-M. (1996). <i>Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)</i>. Montréal et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université (1re éd. 1995).</p>										

L'ensemble est présenté à l'image d'un **panorama de possibles** (démarche déductive, inductive, explicative, compréhensive, etc.) qui ne se veut absolument pas exhaustif. Son intérêt repose sur sa forme panoramique et sur **l'esprit d'un continuum**, situant les approches méthodologiques des méthodes les plus quantitatives à aux plus qualitatives. Le Spectre constitue un outil qui me semble profitable aussi bien au chercheur novice (comme aide à la décision des méthodes/approches, au service de son projet de thèse), qu'à un chercheur plus aguerri (qui pourrait parfois tomber dans le piège de la « routine méthodologique »). On peut lui reprocher son caractère arbitraire et sélectif. En perspective, je m'interroge plutôt sur l'intérêt qu'il y aurait à en faire une analyse critique⁴⁸³, lors d'un symposium consacré aux méthodologies de recherche en éducation, avec un projet de publication post-symposium.

En rupture avec un modèle de type « processus-produit » situé à l'extrémité gauche du spectre, la **démarche de recherche-intervention** est absente du continuum, dès lors qu'elle emprunte à plusieurs approches et instruments de collecte et qu'elle conserve l'idée d'observer un même objet, à travers une diversité de perspectives. Ce format de recherche est nécessairement impliquant pour le chercheur qui va devoir être particulièrement attentif au positionnement qu'il prend selon les interlocuteurs avec qui il va entrer en relation. Pour illustrer de façon concrète, je m'autorise à revenir sur mes pas en reprenant le schéma proposé en début du chapitre 4 de la partie I (cf. Figure 32, schéma de gauche) qui présentait le **rapport particulier au terrain** que la démarche de type ethnographique engendre⁴⁸⁴.

Figure 32 : Dynamique des interactions et rapport particulier au terrain (en milieu scolaire)



En conclusion de notre *Odyssée épistémologique* (Pelletier et Marcel, 2018) [LPVI], le premier apport soulignait l'enjeu que constitue la construction du **rapport aux acteurs**, à deux niveaux.

« Aussi bien dans l'approche ethnographique que dans la recherche-intervention, ils participent pleinement à cette démarche, à toutes ses phases. Ce choix modifie le statut épistémologique des savoirs produits en interrogeant en particulier leurs validités, scientifiques certes, mais aussi sociale. Dès lors, les préoccupations relatives aux rapports aux acteurs se retrouve, pour les Sciences de l'éducation, prolongées par le rapport entre recherche et champ social. Le second niveau, qui pourrait paraître plus opératoire, cible certes les méthodes mais s'ancre, en fait, dans

⁴⁸³ Soumission à la critique, mise en débat scientifique, choix des entrées du spectre, rapports dialectiques entre les démarches, fortement liées aux grandes conceptions scientifiques, etc.

⁴⁸⁴ Dans le chapitre 4 de la partie I, c'est la démarche de type ethnographique qui était abordé, guidé par l'idée de réduire la distance entre acteurs du terrain et chercheur, de questionner la place de ce dernier vs celle des « autres » acteurs et de poser ainsi les premiers jalons d'un édifice conceptuel qui repose non seulement sur la recherche d'interactions⁴⁸⁴ dans un rapport d'horizontalité (vs verticalité, hiérarchie, rapport de pouvoir) mais aussi sur la notion de *curseur* entre « expertise » et « partage ».

une vision de l'homme et un paradigme de l'action. [...] La prise en compte de ces deux approches, au travers de ces deux méthodes, éclaire la posture du chercheur en Sciences de l'éducation. La construction de son rapport aux acteurs ne semble pouvoir passer que par une dynamique dialectique du type « dedans / dehors », c'est-à-dire mobilisant des modalités de proximité (au service de la compréhension) et des modalités de distanciation (au service de l'explication). C'est sans doute sur la vigilance à propos de ce jeu dynamique que repose la spécificité des Sciences de l'éducation. » (Pelletier et Marcel, 2018, p. 389-90) ^[LPVI].

La vigilance rappelée ici, s'exprime tout particulièrement en milieu scolaire, dès lors que la « cité » (au sens de Luc Boltanski)⁴⁸⁵ est découpée arbitrairement par les praticiens (et souvent les chercheurs) en deux mondes, nommés respectivement, « monde de la recherche » et « monde du terrain » (cf. Figure 32, schéma de droite, page précédente). Lorsque la recherche autorise le rapprochement des mondes, celui-ci peut être source d'inquiétudes pour les praticiens, sujet à possibles malentendus et formes d'étonnement face à certaines pratiques de recueil (ex : utilisation d'une caméra d'action, type *GoPro*), mais le rapprochement peut également susciter un réel intérêt, majorant alors l'investissement des acteurs⁴⁸⁶. Ces différents constats conduisent à dire que les praticiens connaissent finalement peu le monde de la recherche, tandis que les chercheurs auraient tendance parfois à sous-estimer les acteurs de terrain. Dans tout projet de type collaboratif (*j'y reviendrai en début de partie III*), le premier défi est donc celui du rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants (Desgagné, 1997) avec l'idée que la production de connaissance améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances (Desgagné, 2007). Dès lors que la démarche collaborative sous-tend l'accompagnement des personnes engagées dans l'entreprise inclusive par les chercheurs, il paraît ensuite nécessaire d'interroger l'implication de ces derniers.

Pour l'analyse de son implication, le chercheur a tout intérêt à s'outiller. Parmi les formes possibles, j'ai choisi la **pratique du journal**, déjà évoquée à plusieurs reprises (cf. Partie I, chapitre 4 ; Pelletier, 2020c^[LPXVIIa] ; Pelletier, 2019b^[LPVIII]). Depuis mon séjour au Québec, j'ai préféré le désigner sous le nom de *Carnet de recherche* (pour un développement, j'invite le lecteur à revenir sur ses pas). Je redirai néanmoins qu'il représente selon moi, un alliage entre le *carnet de terrain* cher aux pratiques des ethnographes et le *journal de recherche*, lié au courant de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1988). **La pratique de l'écriture réflexive est l'expression de la matérialité du travail du chercheur et constitue une plus-value dans le développement de sa posture critique.** Dit autrement, le journal (ou carnet) dans les traces qu'il recèle (idées furtives, questionnements à chaud, schématisation du positionnement des acteurs et notes à propos des interactions, écho à de précédentes observations, pistes d'interprétation, surprises, difficultés rencontrées, rapport aux acteurs, etc.) « joue un rôle d'accélérateur de l'analyse des implications du chercheur dans l'institution de recherche comme dans son objet » (Monceau, 2001, p. 20). Pour finir sur ce point, je reprendrai un extrait de cette autre lettre, rédigée sous le chapitre « Se rappeler » (dans Marcel et Broussal, 2020) :

⁴⁸⁵ Dans leur ouvrage *De la justification. Les économies de la grandeur*, Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991) appuient leur analyse des dynamiques sociales sur la coexistence des différents mondes. Le *modèle de la cité* présente un intérêt certain que je ne développerai pas ici et je me contenterai juste de rappeler un extrait du début du livre, permettant de cerner sa portée : « Cet ouvrage porte sur la **relation entre accord et discord**. Il a pour objectif principal de **construire un cadre** permettant d'analyser avec les mêmes instruments théoriques et en mettant en œuvre les mêmes méthodes, les opérations critiques auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence, et les opérations aux moyens desquelles ils parviennent à construire, à manifester et à sceller des accords plus ou moins durables. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 39). Ce qui fait sens ici pour moi, c'est que le modèle théorique des cités n'est pas une fin en soi mais le point de départ philosophique de la réflexion des auteurs sur une **théorie de l'action** (cf. Partie III).

⁴⁸⁶ Clin d'œil ici à *l'effet Hawthorne*, cité par ailleurs (Pelletier et al., 2019, p. 132) ^[LP9].

« Pour l'auteur, le journal avait donc pour finalité première celle d'une sorte de formation totale de l'être. Je ne sais pas si tu es dans le champ de l'éducation mais je ne peux m'empêcher de te citer pour terminer Janusz Korczak, qui, dans un texte intitulé *Moments pédagogiques*, définit l'écriture d'un journal comme une clinique de l'éducation. Dans mon parcours scientifique, j'ai pu avoir recours à des formes plurielles de réflexivité grâce à la pratique quotidienne du journal qui a contribué sans cesse à la recherche d'un équilibre entre familiarité et distance, connivence et regard critique, expertise et partage... » (Pelletier, 2020, p. 154) [LPXVIIa].

Je conclurai avec l'idée de Gilles Monceau que « ce qui se trouve décrit dans le journal, c'est d'abord la pratique de recherche de son auteur. Cette pratique est rapportée de l'intérieur. Elle apparaît ainsi véritablement comme **praxis**, c'est-à-dire qu'elle transforme le praticien (de la recherche) à mesure que celui-ci la met en œuvre. »⁴⁸⁷

Au final de ce chapitre, je questionnerai le rôle et la place de la **créativité** dans les recherches qui accompagnent les actions vers une école plus inclusive ou une société qui prône la diversité. Cette notion traverse la problématique inclusive.

Elle est présente depuis de nombreuses années, dans les déclarations d'intention : *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009), pour n'en citer qu'un document :

« Cela requiert l'articulation d'un ensemble cohérent et articulé de politiques et de pratiques, telles que la formation des enseignants à répondre aux différents besoins des apprenants ; la **création d'un curriculum inclusif qui porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'apprenant** ; l'adoption d'une pédagogie différenciée ; et la réforme des systèmes d'évaluation. » (UNESCO, 2009).

En second lieu, la plupart des référentiels de compétences du 21^{ème} siècle font figurer la créativité au rang des compétences incontournables, aux côtés de la communication, de l'esprit critique et de la coopération. Paradoxalement, dans les textes du législateur, c'est sur le **mode injonctif** qu'il est question de créativité : ce serait à l'enseignant de construire des « projets ambitieux », de mettre en œuvre des « pratiques innovantes » et de trouver ainsi par lui-même « une réponse adaptée » à l'hétérogénéité des profils des élèves. Si l'on suit les directives ministérielles, les injonctions concerneraient non seulement les élèves en « situation de handicap », mais aussi plus généralement les élèves « en difficulté ». Face au déficit de moyens, ces injonctions à la créativité sont parfois contre-productives, le sentiment des enseignants étant davantage, au « bricolage », aux bonnes volontés, qu'à la recherche de solutions pérennes avec les moyens afférents.

Pour que l'école inclusive devienne une réalité du terrain, la **formation** et la **recherche** ont chacune (*et sans doute aussi, de manière associée*), un rôle à jouer dans « la possibilité pour *l'école inclusive* d'être un idéal, au sens d'un projet commun permettant de regrouper ses acteurs issus de cultures et de métiers différents. » (Thomazet et Mérini, 2015). La contribution d'Engeström (1987, 1999, 2001)⁴⁸⁸, pourrait sans doute constituer un cadre d'analyse pertinent

⁴⁸⁷ C'est aussi la raison pour laquelle, il s'agit d'une pratique avantageuse pour le praticien (enseignant, formateur).

⁴⁸⁸ Je crois utile de préciser que je ne suis pas spécialiste des travaux d'Engeström et de la distinction qu'il opère entre trois générations de théories de l'activité. Cependant, je souscris à la manière dont il envisage l'activité comme un système associant l'individu et la communauté à laquelle il appartient. J'entretiens également un lien avec les concepts clés qu'il mobilise : médiation, contradiction et zone proximale de développement. Dans le modèle d'Engeström (1987), la notion de communauté est ainsi prise en compte, dès lors que l'individu n'est pas seul. Ces sujets ont en commun des buts et, pour les atteindre, ils mettent en œuvre des processus de transformation

des processus d'apprentissage collectif et des transformations que cela engendre quand les acteurs et les organisations font le pari d'innover en matière d'inclusion. De nouvelles règles de travail sont sans doute à instaurer (dont celle de *l'inter-métiers* par exemple) et des modifications à prévoir dans les rôles de chacun (partage des responsabilités par exemple), pour qu'une transformation des pratiques devienne possible.

Dans le champ de la recherche, la question de la créativité en éducation est assez peu présente, bien que les études empiriques se soient développées au cours des dix dernières années, en se centrant principalement sur les apprenants. Si la créativité relève de caractéristiques individuelles, on doit aussi reconnaître l'importance que prend l'environnement dans le **processus créatif** (Richardson & Mishra, 2018)⁴⁸⁹. Trois facteurs déterminants semblent ainsi intervenir dans la constitution d'un environnement créatif : l'environnement physique, le climat d'apprentissage et l'engagement des apprenants.

Pour terminer, je reviendrai sur l'idée énoncée en citation épigraphique de ce chapitre. « Si l'école est souvent confrontée à des questions socialement vives » (Ramel et Bovey, 2017), avec des acteurs « aujourd'hui pris en tenailles entre des évolutions sociétales larges (rapports entre générations, accès aux savoirs, pression scolaire sur la formation initiale) et des réformes institutionnelles » (Barrère, 2020), le monde de la recherche est amené à se positionner dans les débats qui animent les professionnels de l'éducation et à se rapprocher du monde du terrain, sans le sous-estimer ni lui donner les seuls attributs d'un réservoir de données empiriques que les chercheurs analyseraient du haut de leur *tour d'ivoire*. Le moteur épistémologique consiste sans doute, à considérer la position du chercheur en éducation comme plurielle, alliant les postures de chercheur-observateur, chercheur-analyste, chercheur-artisan, chercheur-acteur, chercheur-intervenant, chercheur-formateur.

L'injonction à l'inclusion avec la mise en place des PIAL pour une école « 100% inclusive », ne questionne pas les seuls enseignants et accompagnants. Elle engage pleinement les directions des établissements, les inspecteurs des circonscriptions primaires et invite l'ensemble des acteurs aux prises avec la « chose » inclusive, à travailler AVEC les parents, le monde associatif et le monde médico-social (*se situant parmi les urgences pour faire advenir l'« idéal » d'une école inclusive*). « Selon cette conception, l'acteur est au centre et l'action est chargée de sens pour l'acteur lui-même et autrui à qui est destiné cette action » (Tupin, 2006, p. 220). Dans ces conditions, **l'idée d'une asymétrie fondatrice**⁴⁹⁰ pourrait être éclairante. Les demandes du terrain (accompagnement ou intervention) invitent plus que jamais « les « formateurs-chercheurs » à sortir de leur zone de confort (Ramel et Bovey, 2017), pour entrer progressivement dans une **zone dite de convergence** (ou espace *d'inter-métiers*). Cela entraîne

de l'existant (systèmes d'activité de production). Pour ce faire, ils devront résoudre un certain nombre de tensions et dépasser des obstacles. C'est le caractère systémique du modèle (et qui plus est, sa forme triangulaire) qui m'a séduite, dès lors qu'il permet d'appréhender le système d'activités sous plusieurs angles et je suis sensible à la notion de cycle de développement qu'il mobilise plus tard (Engeström, 1999). De surcroît, sa méthodologie interventionniste de recherche à des fins d'innovation (*interventionist methodology of developmental work research*) a certains traits communs avec le format de recherche-intervention, que j'ai annoncé dans le chapitre 3 de la partie II et qui sera approfondi dans la partie III.

⁴⁸⁹ Sur la base d'une analyse documentaire, d'observations en classe et de témoignages de directions, les deux auteurs ont identifié ces trois domaines clés pour soutenir la créativité des élèves qui constituent le fondement de l'échelle. Les 14 éléments de l'échelle se concentrent sur les tâches d'apprentissage, les pratiques en classe, les interactions entre les élèves et les enseignants, ainsi que le cadre physique et la disponibilité des ressources.

⁴⁹⁰ « La prise en compte de l'asymétrie permettrait [...] d'envisager un domaine de signification ou un champ d'interaction, comme répondant à des principes de structuration complexe, intégrant de façon dynamique une pluralité de prises de position ou de points de vue » (Houseman, dans Rix-Lelièvre et Thomazet, 2018, p. 13).

pour le chercheur, une implication sur le terrain et inéluctablement, l'analyse de son implication par la pratique d'un outil réflexif de type journal. Partant de la conception commune que les idées surviennent par combinaison d'éléments anciens, la mienne s'appuie à la fois sur la **sérenpidité** (*déjà évoquée*)⁴⁹¹ et les valeurs transformatives du travail de recherche avec les acteurs de terrain, à partir de **formats créatifs** (pour débattre, agir, recueillir ou analyser des traces, concevoir des méthodes, valoriser la recherche, etc.). Ce point me paraît relativement inédit et je l'approfondirai en toute dernière partie du document, **dès lors qu'innovation et créativité seront supposées moteurs du projet inclusif.**

⁴⁹¹ Huitième commandement de la charte du chercheur-voyageur (Pelletier et Marcel, 2018) [LPVI].

Conclusion

« La clarté n'est pas une affaire de lumière, mais de regard. »

Michel Schneider. *Baudelaire.
Les années profondes*, 2014.

Arrivé à quai, je pose mon regard sur l'édifice conceptuel. La dynamique de changement qui s'était opérée en première partie de la note de synthèse m'a amenée, durant la partie II, à une reconfiguration importante du référentiel paradigmatique qui avait émergé des points d'appui synthétisés, au final de la partie I, et qui fonde ma réflexion épistémologique actuelle. Je ne reviendrai pas en détail sur la voûte conceptuelle de la schématisation, qui sera soumise au débat en partie III. Je fournirai plutôt **6 idées-forces** (*réorganisées pour l'occasion*), qui dessinent mon paysage épistémologique, celui d'une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives, avec des recherches qui autorisent un regard pluriel, propre aux Sciences de l'éducation :

- 1- La première idée-force consiste à convoquer ensemble les paradigmes de la complexité et de l'interculturel : le premier est susceptible de définir la *situation* de mise en altération et le second peut faciliter l'accès au *processus* d'altération.
- 2- Le pilier suivant renvoie à ma conception de l'*intervention au sens large*, intégrant une prise en compte de l'ensemble des acteurs engagés dans le processus inclusif (intervention éducative, sociale, didactique).
- 3- Le choix d'une démarche *interventionniste* sous haute vigilance et sous toutes ses formes (anthropoéthique) définit le troisième élément.
- 4- La *langue* est conçue comme un élément central du cadre conceptuel pour lire une intervention à visée inclusive. Elle se situe au cœur de la contextualisation, prise comme cap.
- 5- Un autre fondement de la démarche déployée est constitué par l'option de la double contextualisation, ce qui introduit la question de l'*implication* en toile de fond.
- 6- Ma position repose en dernier lieu, sur l'existence d'un espace d'*inter-métiers*, source de dilemmes et de tensions, au motif que la collaboration est pluri-adressée, mais reposant néanmoins sur l'idée d'une asymétrie fondatrice.

Le projet inclusif reste un défi d'envergure pour l'école et la société à part entière, dès lors que celui-ci nécessite de concevoir des environnements durables, inclusifs et accessibles. Cela augmente les difficultés à agir pour les acteurs (selon des valeurs éthiques fortes et un *idéal* aujourd'hui largement partagé), dès lors que rien ne leur dit explicitement le « comment faire au quotidien ». La visée d'accessibilité universelle (à l'école ou en entreprise) nécessite des changements de paradigme tant au niveau de l'exercice des métiers, de la fonction des dispositifs d'accompagnement, qu'en matière de formation ou de recherche. Dit autrement, l'inversion des logiques s'avère être capitale pour faire advenir l'école ou l'entreprise inclusive (pour une illustration, voir dernier chapitre de la note de synthèse). Dans cette affaire, il revient à considérer enfin que le travail collectif et la mobilisation de chacun autorisent la co-construction d'un projet développant une dynamique inclusive, bien adapté au territoire et aux acteurs (et *in fine*, supposé pérenne).

Assumant une posture dite de *chercheuse-citoyenne* en Sciences de l'éducation (Pelletier, 2019)⁴⁹², je finirai avec l'idée que ce statut se conçoit de façon *proactive*, au risque sinon, de devenir une simple « opératrice technique » (Albero, 2016)⁴⁹³, d'un processus partiellement maîtrisé. Bref, l'enjeu est par essence politique et la recherche collaborative en sciences de l'éducation constitue, en quelque sorte, un des moyens de marquer mon engagement. A titre individuel, ma posture d'enseignant-chercheur en éducation et formation, installe **le trait d'union comme variable majeure** (*tout comme en d'autres temps, le trait d'union entre enseignement et apprentissage*). Mes recherches s'inscrivent alors dans une « tierce voie » (Robert et Marcel, 2019), interrogeant sans cesse le rôle et la place du chercheur en éducation dans le développement d'une école et d'une société inclusives.

Au terme de cette seconde partie, ma définition provisoire du chercheur intervenant dans le champ éducatif et social considère **8 dimensions**⁴⁹⁴ :

1- Le rôle du chercheur-intervenant consiste d'emblée à inscrire l'éducation inclusive comme une affaire collective (*il s'agit alors pour le chercheur d'encourager les décideurs et l'ensemble des acteurs dans et hors de l'école, à porter ensemble cette visée*).

2- Le chercheur se doit d'être attentif à chacune des voix (« du jardinier au chef d'établissement, sans omettre les parents » ; Pelletier, 2020b^[L^PXIII]) et il veille à ce que tous les acteurs mais aussi les décideurs, soient eux-mêmes attentifs aux différents types de communauté et à leurs finalités respectives (communauté éducative, communauté intra-établissement, uni ou inter-professionnelles).

3- Le chercheur participe à la co-construction des projets qui articulent des visées de connaissances et des visées de transformations (*il ne s'agit plus pour le chercheur de conduire exclusivement des recherches en extériorité*).

4- La créativité du chercheur intervient à cet endroit précis de la rupture (décrite par Anne Lieutaud, 2016, p. 248), « lorsque l'incompatibilité épistémologique culmine et qu'une solution radicalement nouvelle émerge (prises de conscience, déclics cognitifs ou épistémiques engageant un renversement de la compréhension des choses). »

5- La distanciation du chercheur constitue un atout pour interroger la continuité, qui est souvent convoquée par les professionnels dans les pratiques collectives, sans qu'elle ne soit définie ni questionnée (*autres prises de conscience, nouveaux déclics cognitifs ou épistémiques engageant une nouvelle réflexion sur les choses*).

6- Le chercheur veille à la question du sens au travail collectif et à la construction d'un collectif de recherche dans lequel participe une pluralité d'acteurs (*des parents ou des adultes en situation de handicap, pour ne citer ici que deux catégories*).

7- Le rôle du chercheur suppose de considérer que la construction de collectifs s'inscrit dans un processus (*il s'agit d'apprendre à coopérer pour ensuite coopérer pour apprendre*).

8- Le rôle du chercheur reste pluriel : observateur, animateur, intervenant, formateur, etc.

⁴⁹² J'ai recours au féminin dès lors que je reprends ici un extrait de ma contribution à l'ouvrage « Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche », sous la direction de Jean-François Marcel, Laurent Lescouarch et Véronique Bordes.

⁴⁹³ Actualité de la recherche en éducation et formation, Mons, Belgique, juillet 2016, *A quelles questions cherchons-nous réponse ?*

⁴⁹⁴ Je m'appuie notamment sur une communication à 3 voix, avec Serge Ramel et Frédérique Rebetez, dans le cadre du Grand Pavois de la recherche (Mayotte, 7 juin 2019).

PARTIE III

Schématisation des dynamiques interactionnelles inclusives et démarche de recherche-intervention en situation d'*inter-métiers*

Chapitre 1 – État de l’art sur les recherches dites « collaboratives »

« La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel. »

Serge Desgagné (1997).
Revue des sciences de l’éducation, p. 376.

Dresser un état de l’art sur les recherches dites « collaboratives » est une tâche fort complexe et ce chapitre ne cherchera pas l’exhaustivité. Mon intention est plutôt de tenter d’éclairer, de façon originale, les démarches de recherche qui établissent un rapprochement entre monde « de la recherche » et monde « du terrain » (cf. Figure 32, chapitre 8, Partie II), qui cherchent à faire du lien entre « théorique et pratique », qui prennent en compte à la fois, la logique du chercheur et celle des praticiens (Anadon et Couture, 2007).

De nombreux chercheurs bien avant moi, se sont essayés à la synthèse, au panorama, à un état des lieux des démarches de recherche qualifiées tantôt de *collaboratives* (Desgagné, 1997), de *participatives* (Houllier, 2016)⁴⁹⁵ ou d’*impliquées* (Hugon et Seibel, 1988)⁴⁹⁶.

Dans le cadre de cette note de synthèse, je vais choisir de les regrouper sous l’expression « **recherches AVEC** » et propose de procéder selon une **méthodologie à quatre temps** :

1- Je centrerai ma réflexion sur la France⁴⁹⁷, avec des premières recherches collaboratives, apparues dans les années 70-80, sous le nom de recherche-action, bien que ce type de recherches puise ses sources aux États-Unis avec l’expression « action research » de Kurt Lewin (1946) ou le pragmatisme de John Dewey (2011) et sans omettre de mentionner la pensée latino-américaine à visée émancipatrice de Paulo Freire (2006)⁴⁹⁸ ;

2- Je prendrai d’abord appui sur l’existant : celui décrit par les *chercheurs ignorants*⁴⁹⁹, dont Monceau (2015) ; Vinatier et Morrissette (2015) ; Morrissette (2013) ; Storup (2012-13) ; Robbes (2019, 2020) ; Marcel (2010 ; 2015 ; 2017) ; Pelletier et Marcel (2018)^[LPVI] ;

⁴⁹⁵ « Les « sciences participatives » ont été définies par François Houllier dans son rapport en 2016, comme étant des « formes de production de connaissances scientifiques auxquelles des acteurs non-scientifiques- professionnels – qu’il s’agisse d’individus ou de groupes – participent de façon active et délibérée. » (Houllier, 2016, p. 6).

⁴⁹⁶ « Engager une démarche de recherche-action : c’est provoquer une co-formation. » (Hugon, Seibel, 1988, p. 20).

⁴⁹⁷ Pour un panorama de ces recherches dans l’espace anglo-saxon, voir Savoie-Zajc (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites.

⁴⁹⁸ Freire (2006) déclare qu’ « il n’y a pas d’enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement » (p. 46).

⁴⁹⁹ *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, est le titre d’un ouvrage signé par un collectif pluridisciplinaire qui en comité, s’est choisi pour nom d’auteur, « Les chercheurs ignorants ». Ce nom d’auteur est articulé à l’idée première de l’ouvrage, celle de présenter un état de questionnements et de doutes face à la pluralité des recherches-actions collaboratives. Sous cette « expression valise », l’ambition du collectif est d’engager le lecteur à construire son point de vue sur la question et c’est aussi mon intention en préférant l’expression « recherches AVEC » déjà évoquée par ailleurs (Pelletier, 2020b, p. 20)^[LPXIII].

3- J'établirai ensuite une première recension, à partir de plusieurs plateformes en ligne, sites et bases de données (Erudit, Cairn, OpenEdition, ResearchGate, Academia, Sudoc⁵⁰⁰), ainsi qu'une sélection de mots clés (*associés de plusieurs façons*) ;

4- je proposerai enfin un diagramme de Venn à plusieurs ensembles, pour caractériser les différentes formes de recherches (particulièrement recherche-action et recherche-intervention, de manière à identifier des points de convergence et certaines spécificités).

L'existant

Mon choix n'est pas celui d'un recensement chronologique. C'est pourquoi, je débiterai cet état de l'art, avec le livre collectif *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, original autant dans sa forme que dans le choix de sa signature collective⁵⁰¹, comme l'a été l'aventure éditoriale (souligné par *Les chercheurs ignorants*). Dans l'appellation au pluriel, d'un ensemble de chercheurs⁵⁰² disposant de compétences diverses, d'histoires singulières, de statuts différents, il y a eu également l'idée pour les chercheurs, de souligner comment chacun allait apporter « sa pierre à l'édifice », au sein du collectif en partant du postulat que « Chaque chercheur/acteur est ignorant de points de vue et de savoirs qui sont ceux d'autres chercheurs/acteurs » (*Les chercheurs ignorants*, 2015, p. 12).

L'état des lieux des recherches-actions collaboratives (RAC), dressé dans cet ouvrage, m'a permis de prendre conscience de l'**ampleur de l'hétérogénéité des expériences et des analyses**⁵⁰³ et, dans un même mouvement de considérer aussi plusieurs **lignes de force**. La première est celle qui s'annonce en introduction (et dans le sous-titre du livre), sous l'expression « révolution de la connaissance ». La posture qui est dévoilée en conclusion est à la fois **politique et éthique** :

« Au terme de ce parcours qui se conclut par ce livre, nous revendiquons finalement cette expression de révolution de la connaissance car cet ouvrage se veut porteur d'une politique et d'une éthique de la connaissance qui soient en partie décalées par rapport à celles qui ont habituellement cours dans le monde académique. La plupart des expériences qui sont relatées ici montrent que les collaborations de chercheurs en continu et de chercheurs occasionnels, si elles sont parfois complexes et ne sont en rien idylliques, conduisent les uns et les autres à réfléchir les questions mises au travail d'une manière différente de celle qui est la leur habituellement. Elles les bousculent, les mettent face aux limites de leur approche, leur ouvrent des perspectives qui n'avaient pas été entrevues jusque-là. Elles font reconnaître leurs interlocuteurs comme des acteurs légitimes de la connaissance. L'éthique de la discussion (Habermas, 1992) qui caractérise plusieurs de ces expériences se révèle être aussi une éthique de la reconnaissance (Honneth, 2000). » (*Les chercheurs ignorants*, 2015, p. 13).

⁵⁰⁰ Système Universitaire de Documentation.

⁵⁰¹ « En introduction, cette appellation unique est explicitée : « Il aurait en effet été incohérent avec le sens de ce projet de mettre en avant des individus et de les détacher du collectif qui a porté cette aventure de bout en bout. C'est pourquoi un nom collectif d'auteur (*Les chercheurs ignorants*) qui soit pluriel et signifiant s'imposait. Chaque chercheur/acteur est ignorant de points de vue et de savoirs qui sont ceux d'autres chercheurs/acteurs. Et c'est la mise en « réflexion » (la mise en miroir et la mise en discussion) de ces ignorances qui conduit chacun à prendre conscience de sa propre ignorance. » (*Les chercheurs ignorants*, 2015, p. 12)

⁵⁰² Parmi les 56 chercheurs du collectif *Les chercheurs ignorants*, on compte 7 chercheurs en éducation de l'université Laval (Québec), 1 chercheur en éducation suisse de l'université de Genève et 4 chercheurs français, en sciences de l'éducation.

⁵⁰³ « L'effet produit est, nous semble-t-il, celui attendu et, comme dans la peinture impressionniste, l'ajout de touches successives produit l'effet final. » (*Les chercheurs ignorants*, 2015, p. 14).

Dans mes travaux, plusieurs touches successives (*j'en sélectionnerai trois à ce stade*), conduisent également à ces deux idées majeures :

- 1- L'éducation est politique (Schwartz, 1977 ; Beillerot, 1982, dans Pelletier, 2019b, p. 58)^[LPVIII] ;
- 2- L'éthique de la discussion » conduit à recourir au mode dialogique (Habermas, 1988)⁵⁰⁴ pour une mise en débat de la scolarisation inclusive au cœur du réel (classe, école, circonscription, etc.) sur la base de valeurs et d'une éthique de la discussion (pour échapper à l'arbitraire et éviter la dérive d'une analyse idéologique des situations) (cf. Partie II, chapitre 5) ;
- 3- Les trois leviers de la reconnaissance réciproque⁵⁰⁵ (Honneth, 2010, dans Pelletier, 2019b^[LPVIII], p. 99) qui ne sont pas si présents dans les faits, ce dont témoigne l'analyse des conditions sociales : « sans doute faut-il, tout comme Paulo Freire (1974) ou Axel Honneth (*ibid.*), penser le processus d'émancipation sous l'angle d'un changement radical plutôt que sous l'angle d'ajustements ? Bref, l'enjeu est par essence politique et la recherche participative en sciences de l'éducation, un des moyens de poursuivre mon engagement [...] (Pelletier, 2019b) ^[LPVIII], p. 72).

Parmi les textes rassemblés, relatant diverses expériences de recherches-actions collaboratives, certains éléments du chapitre 1 du livre, me paraissent utiles dans cette section : d'abord, l'esquisse de périodisation de la recherche-action en France tentée par Gilles Monceau, permet une chronologie et trois bornes temporelles (1980, 1990, 2000), ainsi que l'identification d'une diversité d'origines et d'influences, dans ce foisonnement des travaux, recherches et pratiques de recherche-action dont l'auteur situe les origines en France, au cours des années soixante-dix.

En deuxième lieu, la relecture historique des travaux de Kurt Lewin par Gilles Monceau, est facilitante de mon point de vue, pour deux raisons majeures :

- rappeler historiquement que la visée première de *l'action research* était la transformation des comportements⁵⁰⁶ et que la seconde consistait en la production de connaissances portant sur les mécanismes d'influence (ce point éclaire le déplacement de la recherche-action, vers une visée de résolution de problèmes en matière d'éducation, d'intervention sociale ou de santé associée à une visée de formation) ;

⁵⁰⁴ « Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle. » (Habermas, 1988, p. 351-352).

⁵⁰⁵ « Avec sa « théorie de la reconnaissance réciproque », le philosophe allemand montre que les expériences vécues de déni de reconnaissance, dont les symptômes psychologiques sont les sentiments de mépris et d'humiliation, sont destructrices des relations sociales. La reconnaissance que l'auteur prône est liée à l'idée de réciprocité des relations et repose sur le fait de prêter à des personnes des qualités, des capacités. Selon cette approche, trois leviers peuvent être mobilisés » (Pelletier, 2019b, p. 99)^[LPVIII]. : sphère de la reconnaissance intime, sphère de la reconnaissance juridique et sphère de la reconnaissance sociale et culturelle.

⁵⁰⁶ « Le travail qu'il a mené aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale avait pour but de changer les pratiques culinaires des ménagères américaines. Cette démarche visait aussi une production de connaissances portant sur les mécanismes d'influence dans la continuité des travaux portant sur la dynamique des groupes restreints. Lewin montrait déjà qu'il faut agir sur la réalité pour la connaître, ce qui reste une caractéristique forte de la recherche-action. » (Monceau, 2015, p. 22).

- convoquer la sociologie de Michel Liu⁵⁰⁷ et sa réflexion sur la recherche-action dans les sciences de l'homme : la définition de *l'action research*, comme une « expérimentation dans la vie réelle » (Lewin), est constitutive du lien entre recherche, transformation sociale et formation des individus, dès lors que cette nouvelle méthodologie permettait de répondre à des problèmes insolubles avec des méthodes canoniques⁵⁰⁸ (*ce rappel documente les interactions entre recherche-action et démarche expérimentale, ce qui fait également écho au tout premier chapitre de ma note de synthèse*)⁵⁰⁹.

À ce niveau de réflexion, je retiens que ce qui caractérise la recherche-action, est d'**agir sur la réalité pour la connaître** (Monceau, 2015)⁵¹⁰ et que la démarche expérimentale reste une pratique encore active.

Enfin, Gilles Monceau prend appui sur un récent rapport présentant l'état de la recherche collaborative en France que je compte mobiliser aussi (Storup, 2012-13) au motif qu'il permet de dégager certaines spécificités de ce format de recherche à dimension collaborative et qu'il ne se centre pas uniquement sur les travaux en éducation⁵¹¹ :

« La recherche participative est ainsi un des processus de démocratisation des connaissances tant dans la façon dont elles sont produites que dans l'usage qui peut en être fait.⁵¹² En effet, la participation des citoyens ne se limite pas à une consultation sur une thématique précise ou à une participation en termes de recueil de données, mais se pose en termes de co-construction du projet du début à la fin, c'est-à-dire de la définition du problème et l'élaboration d'objectifs communs à l'interprétation et à la diffusion des résultats en passant par la mise en place du projet. Les résultats produits résultent d'un processus mêlant expertise citoyenne et scientifique. » (Storup, 2012-13, p. 26).

⁵⁰⁷ Dans sa thèse *La recherche action dans les sciences de l'homme : portée, limites et perspectives*, qu'il soutient en 1986, Pr. Liu rappelle que la recherche action a été définie en 1945, par K. Lewin, comme une "expérimentation dans la vie réelle" (cf. <http://www.theses.fr/1986IEPP0003>). Quelques années après la thèse, (Liu, 1992), l'auteur rappellera que la recherche-action « est une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un **cadre éthique négocié et accepté par tous** » (Lewin, 1947, cité par Liu, 1992, p. 294). C'est ce cadre qui est, de mon point de vue, l'enjeu fondamental dans la construction de relations de confiance entre tous les acteurs.

⁵⁰⁸ C'est parce que Kurt Lewin, cet universitaire d'origine allemande, est interdit d'enseignement en Allemagne alors qu'il veut étudier les sociétés démocratiques, qu'il invente une nouvelle méthodologie (dans cette situation de nécessité) et sort de son laboratoire : « La recherche-action est née de ces comportements suscités par des problèmes impossibles à résoudre » (Liu, 1997, p. 13).

⁵⁰⁹ « Michel Liu estime ainsi que le chercheur américain a effectué la transition entre deux méthodologies : celle classiquement expérimentale du laboratoire et celle de la recherche-action (Liu, 1997). Les interactions entre recherche-action et démarche expérimentale se poursuivent cependant aujourd'hui (Courtois et al., 2013). » (Monceau, *ibid.*, p. 22).

⁵¹⁰ Selon l'auteur, la recherche-action est « un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs. Le collectif fait appel au (x) chercheur(s) pour travailler une problématique le concernant directement » (Monceau, *ibid.*, p. 21).

⁵¹¹ « Les gens connaissent la science, connaissent la démocratie participative, mais assez peu les sciences participatives. Pourtant, c'est une pratique de plus en plus populaire. On voit émerger de nombreux de projets de recherche s'adressant aux citoyens, en biologie, sciences humaines, astrophysique, santé... », déclarent Jeanne de Lorgeril et Sébastien Bouland, étudiants en master de gestion de l'environnement, à l'université de Bretagne-Occidentale, lors d'une table ronde dans le cadre de 3e édition de sa Journée de la recherche sur le thème des sciences participatives, le 22 novembre 2018 (Source : Dépêche n° 596023 AEF, publiée le 21 novembre 2018).

⁵¹² C'est Bérangère Storup qui souligne ici.

La première spécificité concerne les **principes d'action**, rappelés par Bérangère Storup (co-construction à toutes les étapes du projet, articulation entre expertise citoyenne et expertise scientifique). La seconde caractéristique concerne l'**aspect financier** : celui-ci est

« autant un levier pour favoriser les projets de recherche participative qu'une barrière – du fait de la difficulté d'obtenir des financements pérennes. Ce qui est vrai pour la recherche classique l'est aussi pour la recherche participative, les financements alloués doivent l'être sur plusieurs années, notamment car les projets sont complexes et transdisciplinaires. » (Storup, *ibid.*, p. 9).

Le troisième élément se situe au **niveau politique** : en réponse à des politiques publiques, des financements sont potentiellement disponibles en réponse à des appels à projet, à des programmes spécifiques ou/et innovants, qui allient notamment collectivités territoriales et laboratoires de recherche.

Comme le souligne Gilles Monceau,

« La recherche-action, et plus largement les recherches collaboratives, se développent donc actuellement sur un terrain politiquement et financièrement plutôt favorable mais non sans tension. De fait, ce type de recherche condense tous les enjeux des relations entre les chercheurs et les autres acteurs de la recherche. Enjeux présents mais de manière plus diffuse dans tous les types de recherches. En recherche-action, la prise en compte et l'analyse de cette relation est incontournable car au cœur du dispositif même. » (Monceau, *ibid.*, p. 27).

La question du rapport entre chercheurs et acteurs constitue donc pour moi, un enjeu essentiel avec l'idée d'un processus commun d'apprentissage de la part des chercheurs et des acteurs (Coenen, 2001)⁵¹³ et « d'une certaine continuité, de cohérence, de convergence, entre le savoir profane et le savoir savant. » (Berger, 2003, p.13). Les approches des recherches participatives renvoient également à des rapports à la réalité et au savoir différents entre acteurs et chercheurs et c'est, sans doute, une des qualités requises chez le chercheur que de prêter attention à la distinction entre sa réalité et celle du praticien⁵¹⁴. Ce sont tantôt des logiques qui résonnent ou s'affrontent, selon les acteurs, les territoires, les thématiques, les méthodologies employées, etc. Pour ce type de démarche, se dégagent alors quatre éléments clés : **la réflexivité, la légitimité, la distanciation et l'engagement.**

Lorsqu'en 1956, l'article intitulé « Engagement et distanciation » est publié en anglais dans le *British Journal of Sociology*, Norbert Elias déclare vouloir transcender autant que possible les questions d'intérêt personnel ou d'« engagement » puis, en 1983, celui-ci revisite son texte et lui apporte un certain nombre de révisions : il reprend notamment l'idée que l'« agir social » est à la fois rationnel et irrationnel :

« la possibilité de toute vie de groupe ordonnée repose sur l'interaction, dans la pensée ou l'activité humaines, d'impulsions dont les unes tendent vers l'engagement et les autres vers la distanciation. Ces impulsions se tiennent mutuellement en échec. » (Elias, *ibid.*, p. 10).

⁵¹³ Harry Coenen (2001), Professeur en psychologie sociale (Pays-Bas), part du postulat que la recherche-action est basée sur un processus commun d'apprentissage de la part des chercheurs et des acteurs. « Une relation solide basée sur une confiance réciproque entre les deux parties est un préalable pour une recherche de bonne qualité, et fournit des perspectives utiles pour les pratiques sociales qui sont étudiées. » L'auteur revient sur l'historique de la recherche-action attribuant la paternité à Paulo Freire plutôt qu'à Kurt Lewin, considérant la recherche-action **avec participation et émancipation**. C'est sans doute cette paternité qu'il faut retenir pour la recherche-intervention (principe du « PAR »).

⁵¹⁴ « Si les chercheurs interrogent les pratiques, inversement les pratiques posent la question du rapport de la recherche avec la réalité. » (Les chercheurs ignorants, 2015).

On retrouve ici la position que j'ai par ailleurs soutenue dans un précédent texte (Pelletier, 2019b, p. 62-63)^[LPV^{III}], celle de penser ensemble « distanciation » et « engagement » (cf. Figure 36, *infra*) :

« Le problème devant lequel se trouvent placés les spécialistes en sciences humaines ne peut pas être résolu par le simple fait qu'ils renonceraient à leur fonction de membre d'un groupe au profit de leur fonction de chercheur. Ils ne peuvent cesser de prendre part aux affaires sociales et politiques de leur groupe et de leur époque, ils ne peuvent éviter d'être concernés par elles. Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifiques » (Élias, 1993, p. 29).

En bref, le rapprochement entre chercheurs et praticiens (cf. Partie II, chapitre 8), ne peut être fécond que sous conditions : la principale exigence pour le chercheur, est rappelée dès 1977, par René Barbier⁵¹⁵ : « Prendre le risque de se voir interroger sur le rôle et la fonction que l'on a en tant que chercheur et "spécialiste" dans la société, c'est-à-dire accepter une interpellation sur son système de valeurs et d'attitudes ». *Les chercheurs ignorants* parviennent enfin à la conclusion que c'est l'interrogation mutuelle qui « permet de **dépasser les frontières des disciplines** et donne lieu à une politique et **une éthique de la connaissance** qui n'hésitent pas à reconnaître la part d'ignorance pour se définir en termes d'ouverture et de dialogue. », ce que je considère comme essentiel, pour réussir le défi de faire évoluer la connaissance en sciences humaines et sociales dans un monde particulièrement incertain.

Pour poursuivre l'état de l'art sur les recherches collaboratives, je puiserai à la source québécoise, avec le premier texte de Serge Desgagné (1997) sur le concept de recherche collaborative dans le champ de l'éducation, puis je préciserai quelques caractéristiques et enjeux de ces recherches à partir de la note de synthèse rédigée en 2015 dans le numéro 39 de la revue *Carrefours de l'éducation*, par Isabelle Vinatier (Nantes, France) et Joëlle Morrissette (Montréal, Québec). J'aurai aussi recours à l'entretien sur la recherche collaborative, réalisé dans ce même numéro, par Éric Roditi et Jean-Luc Rinaudo, avec Nadine Bednarz (Professeure à Montréal à l'université du Québec, didacticienne des mathématiques).

Avec le concept de recherche collaborative⁵¹⁶, l'objet de recherche (les pratiques enseignantes), est situé dans le champ d'action professionnel des enseignants et le focus est mis sur l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. « Le

⁵¹⁵ « La recherche-action existentielle, selon René Barbier, se définit comme une voie de recherche en sciences humaines qui est un art de rigueur clinique, développé collectivement, en vue de l'adaptation relative de soi au monde. [...] L'esprit de création est au cœur de la R-A.E, sans jamais savoir ce qui va advenir en fin de compte. » (Barbier et Fourcade, 2008). Cette dimension créative apparaît dans le format de recherche que je privilégie aujourd'hui (cf. Partie II, chapitre 8) ainsi que la dimension instituante de la recherche (ce qui vient déranger l'ordre établi en opposition aux pratiques instituées (ce qui est établi). Je vois aujourd'hui un certain isomorphisme entre une démarche de recherche instituante (Barbier, 1977) et la dynamique de recherche dans laquelle je suis inscrite depuis 2017, cherchant à explorer et à analyser des pratiques innovantes, existantes dans les établissements au titre d'expérimentation ou de dispositif, comme par exemple les classes passerelles ou l'inclusion des élèves de SEGPA en classe ordinaire. Ces pratiques pourraient être qualifiées à certains égards, de **pratiques instituantes**, au motif qu'elles dérangent l'ordre établi, sont en marge des pratiques instituées et sont soumises à certaines ruptures et/formes de continuités.

⁵¹⁶ « [...] qui suppose que chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs (St-Arnaud, 1986), des préoccupations et des intérêts qui sont mobilisés, entre autres, par les exigences mêmes de la fonction qu'ils exercent, chacun de leur côté, et qui les réunit dans le projet collaboratif. » (Desgagné, 1997, p. 377). Dans ce texte fondateur, trois idées directrices se dégagent : co-construction, production de connaissance et développement professionnel des praticiens, rapprochement entre communauté de recherche et de pratique » (Desgagné, 1997, p. 371).

point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances. » (Desgagné, *ibid.*, p. 377). Le principe de **faire de la recherche « avec » plutôt que « sur »** les enseignants (Lieberman, 1986), prenant forme dans le monde de la recherche en éducation, ces pratiques deviennent alors prétextes à analyse et production de connaissances tandis que le chercheur est considéré comme un interprète du praticien, ce dernier étant supposé « praticien réflexif ».

En 2015, lors de son entretien pour la revue *Carrefours de l'éducation*, Nadine Bednarz retrace les origines de cette démarche de recherche (Québec, Les années 90)⁵¹⁷, avec un élément notable qu'est celui du rattachement des chercheurs québécois en éducation à des facultés professionnelles⁵¹⁸. « On a donc bien, à l'origine, une double préoccupation née d'un rapport critique aux recherches liées à la pratique professionnelle, et de **questions de formation** des enseignants. » (Bednarz, 2015, p. 172). Il y a ici un certain isomorphisme avec la France des années 2010 et la réforme de la Mastérisation, mise en pratique à partir de la rentrée 2010-2011, qui a profondément bouleversé le fonctionnement de la formation des enseignants et la politique de recrutement des instituts de formation des enseignants (IUFM puis ESPÉ et aujourd'hui INSPE), en collaboration avec les politiques scientifiques des laboratoires de recherche, adossées à ces instituts qui deviennent alors des composantes de l'université d'accueil (cf. Partie I, chapitre 2). Nous nous retrouvons ainsi face à un double enjeu, décrit par Isabelle Vinatier et Joëlle Morrissette (2015, p. 143)⁵¹⁹ : « **non seulement comprendre mais conceptualiser une activité professionnelle et identifier ce que des professionnels peuvent apprendre d'elle** ».

Dans ce numéro spécial sur les recherches collaboratives, les deux auteures dressent un état des lieux en pointant les enjeux et en dégagant certaines tendances. En tout début de leur note de synthèse, elles rappellent la polysémie inhérente à l'adjectif « collaboratif » qui explique au moins en partie la diversité de ses usages. Cela me paraît un élément utile à convoquer, dès lors qu'en France, le terme est couramment associé au sens qu'on lui confère dans l'Histoire⁵²⁰ (*ce qui pourrait expliquer en partie son utilisation peu répandue, jusque dans les années 2000*), et qu'on lui préfère, la plupart du temps, celui de coopération (*pour autant distinct dans sa*

⁵¹⁷ En comparaison avec la recherche-action, la recherche collaborative est donc relativement récente. La Professeure Bednarz indique lors de l'entretien que les chercheurs ont ressenti le besoin de conceptualiser cette forme de collaboration de chercheurs-formateurs avec des enseignants dans les écoles pour montrer qu'il s'agissait d'une démarche de recherche et pas d'une simple collaboration. Je ressens le même besoin d'interroger et de conceptualiser la démarche que je développe depuis bientôt trois ans et c'est une des raisons pour lesquelles, je me suis engagée dans l'aventure de l'HDR.

⁵¹⁸ « Depuis les années 70, la fonction de formation des enseignants est un des axes de travail de l'université. Ainsi, à côté du souhait de rapprochement entre le monde de la recherche et le monde de la pratique, existait également une préoccupation d'éclairage du champ de la pratique professionnelle susceptible de nourrir la formation, par une meilleure compréhension de la pratique. » (Bednarz, 2015, p. 172).

⁵¹⁹ « Ce problème est d'autant plus vif dans les facultés d'éducation au Québec et dans les ESPÉ en France, que le praticien réflexif (Schön, 1983) sachant conjuguer savoirs théoriques et savoirs expérimentiels constitue encore aujourd'hui le prototype du bon professionnel efficace » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 143).

⁵²⁰ Dans le dictionnaire culturel de la langue française (2005, vol. 2, p. 1651), les deux sens principaux du mot « collaboration » sont donnés dans l'ordre suivant : 1- action de travailler en commun (avec quelqu'un), synonyme d'aide, d'appui, de coopération ou de participation ; 2- « (1940). Attitude des personnes qui, durant l'occupation de la France par l'Allemagne (1939 à 1944-45), désiraient appliquer une politique favorable à l'« Europe nouvelle » dominée par les nazis, en coopération avec l'Allemagne (notamment en France). »

définition)⁵²¹. L'usage de la collaboration s'est néanmoins banalisé progressivement⁵²², au motif sans doute qu'il y a eu rapprochement avec d'autres termes commençant par « co » : coordination, co-intervention, co-enseignement, coéducation, etc. Malgré les ambiguïtés de la collaboration, je parviens néanmoins à la conclusion que cette terminologie facilite davantage l'accès au terrain que d'autres vocables, comme l'« intervention » par exemple, qui rend parfois frileux les praticiens (*je reviendrai sur ce point, plus loin dans cette section*).

Isabelle Vinatier et Joëlle Morrissette rappellent aussi dans leur synthèse, que les recherches collaboratives qui se développent au départ au Québec, ont fait l'objet d'un renouveau (Bednarz, dans l'entretien cité *supra*), après une période de désintérêt (Bednarz, 2013). Selon les auteures, ce regain d'intérêt serait sans doute lié à leur ancrage

« dans des préoccupations de formation des enseignants et la nécessité, pour cela, de produire des connaissances pertinentes à un certain champ de pratique professionnelle », en essayant d'appuyer cette formation sur les résultats de recherche qu'on y mène (Anadón et Couture, 2007, p. 94). Mais on peut aller plus loin et dire comme Desgagné et al. (2001, op. cit., p.36) : « en insistant sur le “rapprochement” nécessaire entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, c'est beaucoup plus sous l'angle de la recherche universitaire et de la critique qui lui est adressée, qu'on semble justifier la recherche collaborative. [...] Ce souci que nous avons de souligner ces deux angles, **formation et recherche**, au fondement de la recherche collaborative, se justifie d'autant plus qu'ils vont se retrouver à la base même de notre modèle collaboratif. » (*ibid.*, p. 140).

Je retrouve ici mes propres préoccupations (*évoquées dès le chapitre 3, partie I de ma note de synthèse*). Cet état des lieux permet de souligner, à nouveau, comment ma lecture des contextes et des enjeux liés à la recherche et la formation est au fondement d'un modèle de recherche « collaborative », qui nécessite un certain design scientifique et une organisation en plusieurs phases (le facteur temps est ici majeur avec la prise en compte de **temporalités multiples**).

Un autre élément qui caractérise la démarche collaborative et annonce un nouveau rapport entre recherche et formation, est la question de l'**organisation** :

« Du point de vue organisationnel, Morrissette (2011) évoque la nécessité d'établir un contrat de collaboration et Lenoir (1996, p. 143) évoque un certain nombre de conditions au bon fonctionnement d'une recherche collaborative, à savoir que : 1/ tous les participants n'ont pas les mêmes responsabilités ; 2/ l'**existence d'un leadership** où les rôles des différents partenaires sont clairement définis en fonction de leurs **expertises** spécifiques et de leurs complémentarités nécessaires ; 3/ une **négociation** préalable des modalités relationnelles et du partage des responsabilités de divers ordres au niveau interinstitutionnel. » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 152).

De ce passage, je retiens trois notions, qui ont pris sens au commencement du projet « Vers une société inclusive »⁵²³ et se sont raffinées au cours du temps : l'expertise et la négociation (cf. Partie I, chapitre 5), à mobiliser au cœur d'un espace *inter-métiers* (cf. Partie II, chapitre 7), et

⁵²¹ La distinction est sans doute subtile mais utile ici, entre « coopération » (travailler **chacun à son niveau** en direction d'un même objectif) et « collaboration » (travailler **ensemble** à un objectif commun).

⁵²² Je mentionnerai ici sa présence, associée au « partenariat », en décembre 2010, dans les *Carnets du séminaire* « Questions vives du partenariat et réussite éducative », sous l'impulsion de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP). Prenant appui sur la définition du partenariat donnée par Corinne Mérini en 1998, le partenariat est défini comme action de **co-élaboration**, visant à résoudre un problème reconnu par tous, comme commun, et ceci à partir des différences de chacun dans la recherche de complémentarités (Coutinho, 2010, p. 6).

⁵²³ C'est-à-dire à mon retour du Québec en février 2017.

le troisième terme, que je ne développerai pas à ce stade, mais auquel j'aurai recours au final de mon document de synthèse : la notion de *leadership* (terme assez *tabou* en France [Buisson-Fenet, 2015]⁵²⁴ et qui l'était aussi en Suisse, il y a 10 ans [Progin, 2015])⁵²⁵.

Fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies et ont comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances, la recherche-action pourrait se résumer de façon très schématique, par *faire* « POUR » et *réfléchir* « DANS » et « SUR » l'action (double action de pliage et de dé-pliage de Bataille⁵²⁶, comme potentiel vecteur de changement), tandis que, c'est le *principe* « AVEC » plutôt que « SUR » (*pour reprendre la formule de Lieberman*) qui déterminerait davantage la recherche collaborative, avec ces deux idées essentielles (*issues du pragmatisme de Dewey*) : la conception du rapport entre théorie et pratique : la production du savoir par l'action et par l'expérimentation, de même que la démocratie participative (éthique de participation aux processus de création du savoir).

Je vais me centrer maintenant sur une troisième appellation : la **recherche-intervention** que j'inscris précisément dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation (déjà évoquée dans le chapitre 3, partie II). Pour rappel, je redonne ici le schéma présenté à l'entrée du chapitre 5 de la partie I (voir page suivante), dont l'ambition avait été d'éclairer comment la recherche-intervention de Marcel (2010)⁵²⁷, m'avait permis de poser les premiers jalons d'une démarche promue pour conduire le projet scientifique « École et société(s) inclusives » (ESI), sur la base d'une relation partenariale, potentiellement source de trois processus : 1) *co-construction* d'une vision partagée entre tous les acteurs de l'inclusion scolaire (AVEC) ; 2) *co-élaboration* d'objets de savoirs (SUR et POUR) ; 3) *co-développement* professionnel (PAR).

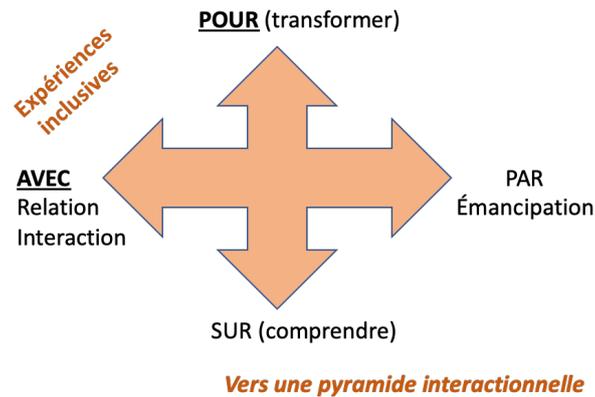
⁵²⁴« Le ressort d'interdépendance des acteurs demeurant l'appartenance à un même corps, plutôt que l'inscription dans une activité processuelle collective, l'appel au leadership révèle que la « managérialisation ne suffit pas d'elle-même à produire une capacité effective de régulation du changement dans les services publics professionnels » ([...] Ferlié, 2012, p. 246). Les chefs d'établissement n'en sont pas dupes : ils donnent à voir de fortes différences dans leur conception d'un leadership, notamment en fonction du degré de confiance ou de défiance qui les lie non seulement au corps enseignant, mais aussi à leur hiérarchie administrative et aux parties prenantes (ressortissants ou partenaires) du service. » (Buisson-Fenet, 2015, p. 85).

⁵²⁵ « Malgré sa prégnance évidente au sein de toute action collective, le leadership et le pouvoir ont une mauvaise image au sein de nos écoles. Ces termes « tabous » sont en effet reliés aux rapports de force, à l'abus de pouvoir. Le pouvoir est pourtant envisagé par les sociologues des organisations comme une dimension inévitable de l'action collective : un phénomène normal au sein de toute organisation (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993 ; Mintzberg, 1986), et, de ce fait, au sein de l'école également. En dépit de ces considérations, il n'a pas bonne presse dans ce contexte, à l'intérieur duquel on craint souvent son caractère arbitraire et ses abus » (Progin, 2015, p. 74).

⁵²⁶ « Selon Bataille (1983), la recherche-action permettrait à l'acteur de terrain de passer d'un état où il est plié dans, "englué" dans les pratiques du quotidien, à un état lui permettant de se distancier par le biais d'un processus de dé-pliage. Elle peut donc être considérée comme un potentiel vecteur de changement (Savoie-Zjac, 2001). » (Courtois et al., 2013).

⁵²⁷ ainsi que l'équipe des chercheurs de l'unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS) de l'université de Toulouse Jean-Jaurès.

Figure 33 : Démarche de recherche-intervention (RI) inspirée de Marcel (2010)



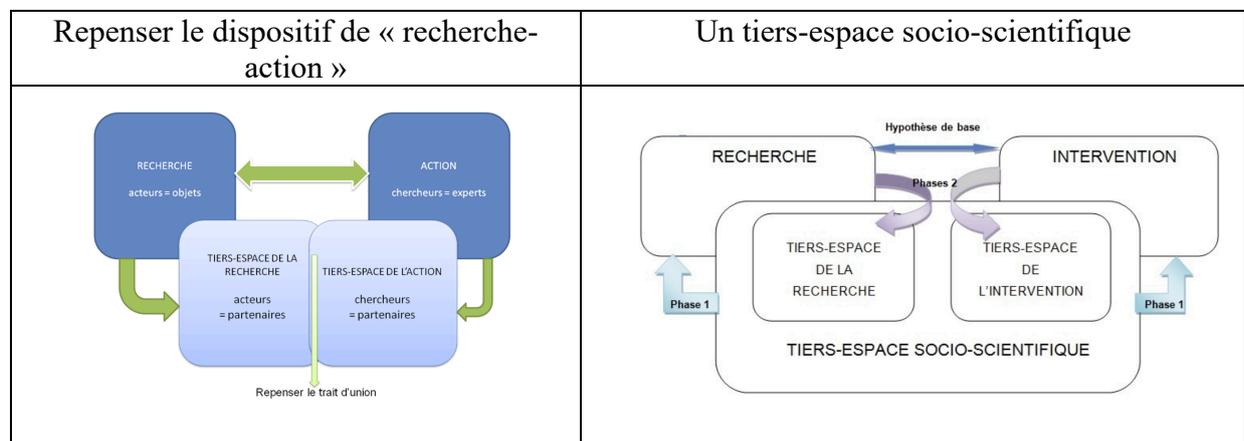
D’abord, je citerai Jean-François Marcel (2015), pour rappeler de façon très brève, les fondements de la recherche-intervention (RI) et son ancrage dans le champ des Sciences de l’éducation. La Recherche-Intervention est conçue par le professeur Marcel, comme un acte politique émancipateur, dès lors qu’elle

« s’attache à repenser le positionnement de la recherche en éducation par rapport à la demande sociale. Elle repose sur la gageure de préserver deux visées fondatrices et de maintenir deux principes essentiels. La « reliance » (entendue comme une interdépendance dynamique) de ces quatre pôles, en tension deux à deux, garantit la cohérence de l’ensemble. » (Marcel, 2015).

Double visée « SUR » et « POUR » et deux principes associés « AVEC » et « PAR » : telle est la formule schématique de la RI, que je retiens pour commencer (cf. Figure 33).

Ensuite, je reviendrai sur la façon dont le Pr. Marcel (2010), a fait progressivement évoluer son modèle de la recherche-action (R-A) en repensant, en quelque sorte, le statut de son trait d’union (cf. Figure 34). Dans le premier cas (R-A), recherche et action forment un ensemble qui réunit deux pôles (R et A), selon une approche collaborative, à la recherche d’une validité principalement pédagogique et/ou didactique (l’efficacité de l’action et de la réflexion sur l’action), tandis que la RI est à la recherche d’une double validité, à la fois scientifique (la communauté scientifique) et sociale (l’efficacité de l’action).

Figure 34 : De la R-A à la R-I : un tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010)



De mon point de vue, le tiers-espace socio-scientifique, envisagé par Jean-François Marcel, est inspirant, dès lors qu'il m'autorise à questionner différemment territoires et frontières, me permet d'envisager la question des asymétries comme un atout et, dans ce creuset, je peux positionner l'espace d'*inter-métiers*, pour penser les conditions d'un partenariat durable, fondé sur des valeurs éthiques fortes et sous l'angle de la communication entre les acteurs concernés par l'intervention à visée inclusive (cf. Partie II, chapitre 7).

Enfin, je reprendrai l'analyse de Pascale Ponté (dans Broussal, Ponté et Bedin, 2015), selon laquelle la recherche-intervention est constituée « des pratiques de recherche qui analysent et/ou accompagnent l'activité à visées transformatives, dans le champ de l'éducation et de la formation » (p. 19-20). Référée à l'approche systémique, elle utilise un protocole repéré inscrit dans une temporalité définie, pour analyser les articulations « entre théorie et pratique, action et réflexion, laboratoire et terrain » (*ibid.*, p. 27). Cette double visée transformative, que je discerne davantage en R-I que dans la R-A, contribue à l'idée (*énoncée plus haut*) de **co-développement professionnel**, ce que reprend Bruno Robbes⁵²⁸ : « Chercheur et praticien ont chacun leur propre problématisation, mais la démarche associe **recherche-intervention et formation** (*ibid.*). » (Robbes, 2019, p. 3).

Je terminerai mon « tour d'horizon » personnel des recherches collaboratives, par le récent article de Bruno Robbes (2020). Le professeur de l'INSPÉ de Versailles, propose une énième analyse des différentes démarches de recherches, en se centrant ici sur la pédagogie⁵²⁹. Quand est abordée la recherche-intervention, l'auteur en attribue la paternité, au Pr. Marcel, dans le champ spécifique des sciences de l'éducation (*ce à quoi je souscris*).

Bruno Robbes ajoute que l'auteur de *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*,

« veut en faire un terme générique susceptible d'accueillir d'autres démarches proches au plan épistémologique, articulant visées académiques (recherche « sur ») et transformatives (recherche « pour »). Il s'agit, selon lui, d'un enjeu pour l'avenir des sciences de l'éducation, à travers leur capacité à apporter des réponses à des demandes sociales. Mais en priorisant les visées académique et transformative, l'auteur ne risque-t-il pas de minorer la dimension « avec » ? N'assiste-t-on pas à une forme de récupération par la recherche académique de pratiques pouvant être initiées par les terrains, où les praticiens étaient davantage considérés comme des sujets agissants ? (Robbes, 2020, p. 3).

De mon point de vue, ces interrogations mériteraient un débat approfondi. A ce stade, ma première réflexion est historiquement datée et peut se résumer en deux mots : **distanciation et engagement** (Elias, 1993), notions qui, subtilement imbriquées, peuvent éviter d'un côté, de minorer la dimension « avec », et d'un autre côté, ne pas empêcher la participation des chercheurs à la « cité » (Boltanski et Thévenot, 1991), point de départ philosophique d'une **théorie de l'action** (cf. Partie III, chapitre 2). Face aux enjeux majeurs et aux paradoxes des sociétés contemporaines, ma deuxième interrogation porte sur la posture du chercheur, mise en permanence à l'épreuve, et sous triple vigilance (Pelletier, 2019b) ^[LPVIII], pour « questionner

⁵²⁸ Lors de son intervention réalisée dans le cadre du séminaire du groupe d'étude – Histoire de la formation des adultes (Gehfâ), le 5 février 2019, sous l'intitulé « Recherche-action-formation » : regards rétrospectifs et actualité ».

⁵²⁹ Son article débute par le postulat de François Villemonteix : « Rien ne remplacera la pédagogie ». Ce qui m'inspire ici, c'est la posture du chercheur qui se lit en creux dans son propos. Ainsi, de même qu'Alain Marchive (2005), François Villemonteix (2016) ou Bruno Robbes (2020), le fait d'avoir débuté en tant qu'institutrice n'est pas anodin sur ma posture de recherche, sur ma manière de donner la parole aux acteurs et d'impliquer les praticiens (voire les parents) dans la co-production des connaissances scientifiques.

sans cesse ses rapports à l'objet et aux concepts qui balisent sa pratique mais aussi le rapport que l'on entretient avec les conditions d'une enquête de terrain qui ne verrouille pas à l'avance les choix méthodologiques et qui ne fait pas usage d'une grille de lecture préétablie » (*ibid.*, p. 70-71). En troisième et dernier lieu, je reviendrai sur la notion de terminologie « générique ». Qu'il s'agisse de recherches qualifiées de *collaboratives* (Desgagné, 1997), *participatives* (Houllier, 2016), *impliquées* (Hugon et Seibel, 1988), de recherche-action (Berger, 2003) ou de recherche-intervention (Marcel, 2015), il me semble que les enjeux se situent ailleurs que dans l'identification d'une dénomination générale idoine. Néanmoins, l'usage de termes et d'acronymes, signifiant l'idée de rapprochement entre recherches et pratiques, est si foisonnant que le chercheur peut s'y perdre (*et c'est manifeste pour les acteurs situés dans le milieu étudié*). De surcroît, les subtilités décrites par les différents auteurs, ne permettent pas toujours de distinguer entre elles, les approches. Autrement dit, ces distinctions terminologiques restent, malgré les écueils que je viens de décrire, porteuses de sens et méritent que l'on s'y attarde.

Je ne reviendrai pas sur le mot « intervention », déjà caractérisé dans le chapitre 3 de la partie II du document de synthèse. Je rappellerai seulement qu'au niveau des personnes et des institutions impliquées dans un milieu donné (école, santé, social, etc.), le terme d'intervention peut, selon les cas, inquiéter ou questionner. En règle générale, le terme est pris dans son sens commun. Comme le rappelle Yves Lenoir (2002, p. 3), il faut donc « reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une **intrusion** de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains » et, en cela, l'utilisation de ce terme n'est pas facilitante pour mettre en place une démarche de recherche dont l'ambition est la coproduction de connaissances avec les acteurs par des interactions issues de la transformation du terrain (cf. Figure 36, *infra*).

Pour terminer, je retiens quelques arguments soulevés par Bruno Robbes (2017), qui explore, dans sa note de synthèse, une « recherche-action de pédagogie » et une posture de recherche « avec » (chercheur pédagogue). Les premiers arguments rendent compte, à l'identique, de mon positionnement scientifique actuel :

- « - je me situe dans une posture de chercheur non confondue avec celle des praticiens ;
 - je propose la mise en place d'un travail où l'analyse des implications (dont les miennes) participe du processus de la recherche ;
 - je choisis d'étudier des questions et des objets à partir des préoccupations des praticiens. »
- (Robbes, 2019, p. 6).

Les derniers éléments sont à ajuster, pour ce qui me concerne, dès lors que mon attention ne porte pas exclusivement sur la relation d'enseignement. C'est la **situation** qui m'intéresse et la **dynamique d'interactions inclusives** qu'elle engendre (ou pas). L'ajustement des propositions de Robbes pourrait conduire aux deux items suivants :

- Les questions et les objets qui préoccupent les acteurs et peuvent faire l'objet de dilemmes, sont intimement liés à la finalité d'une éducation pour tous. Parmi les objets de recherche, il peut donc s'agir aussi bien de l'« écart entre l'activité préparée, déclarée, espérée (présente dans l'imaginaire enseignant comme dans le mien) et l'activité factuelle, constatée » (Robbes, *ibid.*), que des effets de l'intervention (éducative ou sociale) à visée inclusive sur la situation (scolaire ou de travail) ;
- avec les acteurs (y compris les parents), je m'attache à décrire et à comprendre précisément **ce qui se passe dans la relation** (qu'il s'agisse de relation d'enseignement, de relation partenariale ou de pratiques langagières), « afin de la rendre intelligible et

d'en apprécier les effets à partir d'indicateurs élaborés conjointement, pour pouvoir ensuite questionner et, éventuellement, améliorer les pratiques » (Robbes, *ibid.*), pratiques collaboratives, pratiques langagières, pratiques pédagogiques/didactiques, pratiques (cf. Partie III, chapitre 2).

La recension des écrits

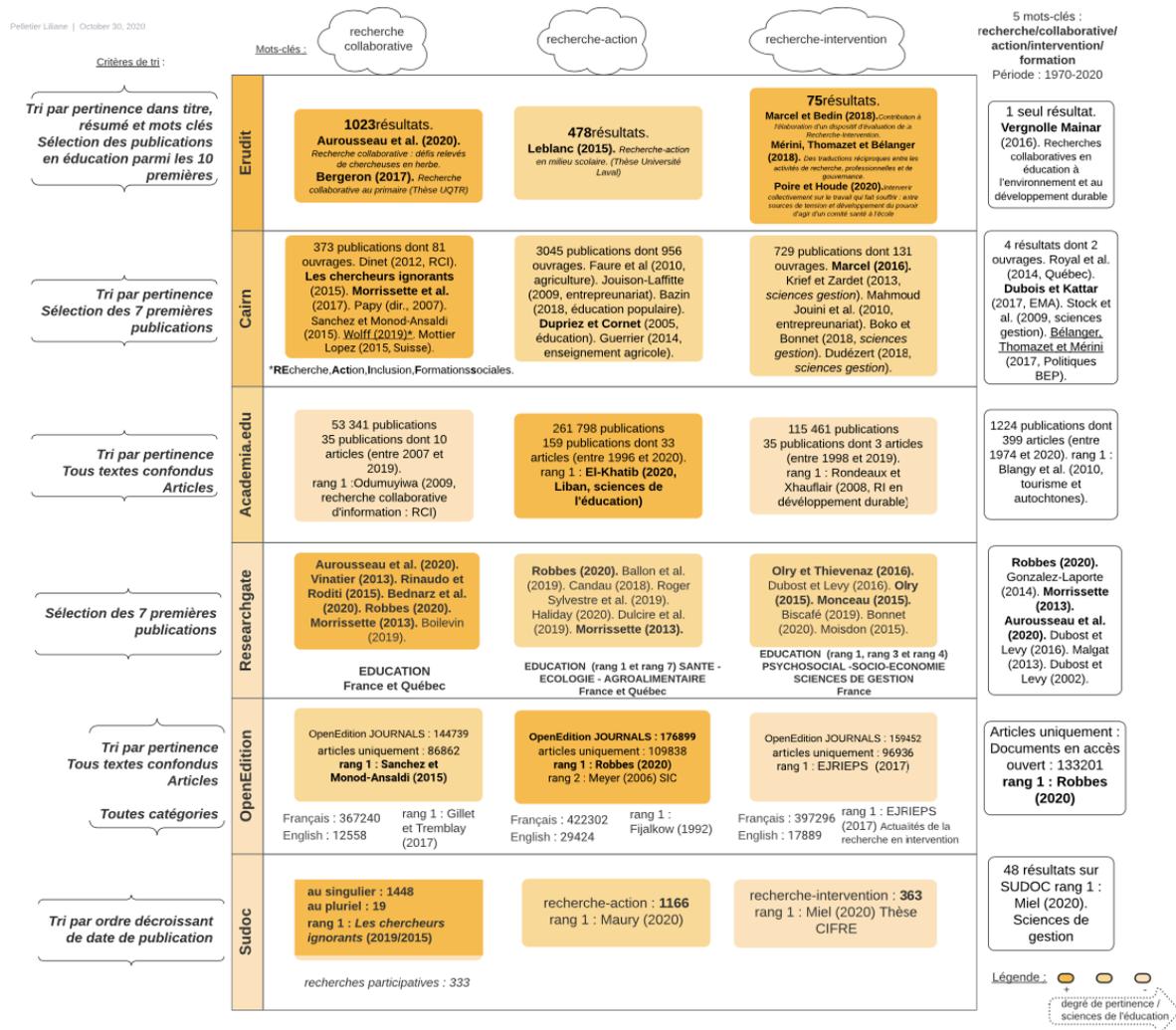
Comme je l'ai indiqué en introduction de ce chapitre et suite à la prise en compte de l'existant, je vais maintenant proposer une recension de textes des recherches dites « AVEC », à partir de plusieurs bases de données/sites et d'une sélection de mots clés (associés de plusieurs façons). Mon intention ici est de donner un aperçu principalement **quantitatif** des trois formes de recherches qui ont été caractérisées dans la partie précédente. Quel poids ont chacune des formes dans la littérature scientifique actuelle ? Quelles sont les disciplines les plus fréquentes, associées à ces formes ?

À l'heure du numérique et des évolutions technologiques, l'accès aux ressources scientifiques (*numérisées et partagées notamment*) est simplifié. Néanmoins, cet accès facilité aux données scientifiques bien qu'étant un atout majeur, fait courir au chercheur le risque d'abondance. Sur cette base, ma méthodologie a donc été la suivante : procéder d'abord à un choix de mots clés, sélectionner des plateformes ou bases de données qui pourraient s'avérer précieuses pour recenser les publications dans le champ large des sciences humaines et sociales et enfin, définir certains indicateurs d'inclusion et d'exclusion, pour intégrer ou non au corpus, les documents à inventorier.

De cette façon, j'ai retenu trois expressions (recherche collaborative, recherche-action, recherche-intervention) et cinq mots clés (recherche / collaborative / action / intervention / formation). Cinq plateformes ou sites de partage et de diffusion d'œuvres, de revues en sciences humaines et sociales (Erudit, Cairn, Academia.edu, Researchgate, OpenEdition), ont ensuite été identifiées ainsi que le site correspondant au catalogue collectif français des bibliothèques et centres de documentation de l'enseignement supérieur et de la recherche (SUDOC). Les indicateurs ont été choisis par base, en fonction de ce que chacune proposait : tri par pertinence dans titre, résumé et mots clés par exemple pour Erudit.

Dans ce travail initial de recension (cf. Figure 35, page suivante), je tiens à préciser que l'objectif n'a pas été de positionner ma démarche de recherche dans le champ des sciences humaines et sociales, comme cela est souvent le cas dans la construction d'un projet doctoral ou plus largement d'un projet de recherche, mais de **prêter attention au poids et à la diversité des écrits en fonction des mots clés retenus, en lien étroit avec l'analyse de l'existant** sur les recherches collaboratives, recherche-action et recherche-intervention. Dit autrement, je me suis questionnée, par exemple, sur le fait de savoir si la recherche-action (*la plus ancienne*) obtenait le plus grand nombre de publications ou bien si la recherche-intervention était fréquente dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Figure 35 : Recension des « recherches AVEC » sur bases de données



La première lecture que je fais, est celle du **degré de pertinence des résultats par rapport aux sciences de l'éducation**. Le nuancier des coloris, qui apparait en légende de la figure, sert à mettre en valeur un degré de pertinence : fort pour l'orange foncé, allant jusqu'à une faible pertinence, pour l'orangé très clair.

Ainsi, pour 4 plateformes/sites différents (Erudit, Cairn, ResearcGate et Sudoc), la pertinence la plus forte est attribuée à la **recherche collaborative**, tandis que la recherche-intervention obtient la pertinence la plus faible (Erudit). Dit autrement, la discipline « sciences de l'éducation » n'obtient pas le plus grand nombre de textes quand ceux-ci mentionnent une approche ou un format de recherche-intervention (*cette expression est plus fréquemment utilisée en sciences de gestion*).

Le deuxième élément à souligner, est le nombre de textes toutes catégories confondus recensés par OpenEdition et Academia. Les tendances sont identiques et plaident en faveur de la **recherche-action**, qui obtient la plus grande fréquence de publications. Les tendances sont comparables si on s'en tient aux articles (cf. Figure 35).

	Recherche collaborative	Recherche-action	Recherche-intervention
OpenEdition	144 739	176 899	159 452
Academia.	53 341	261 798	115 461

Sur le site SUDOC, les résultats diffèrent sensiblement. Ce sont à nouveau les **recherches collaboratives** qui ont la primeur (*que la sélection demandée soit au singulier ou au pluriel*). Parmi les textes triés par ordre décroissant de publication, on découvre en rang 1, le collectif pluridisciplinaire **Les chercheurs ignorants** dans la catégorie des recherches collaboratives, une publication de Yolande Maury, maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication, dans le champ de la recherche-action et une thèse CIFRE en sciences de gestion, pour ce qui concerne la recherche-intervention.

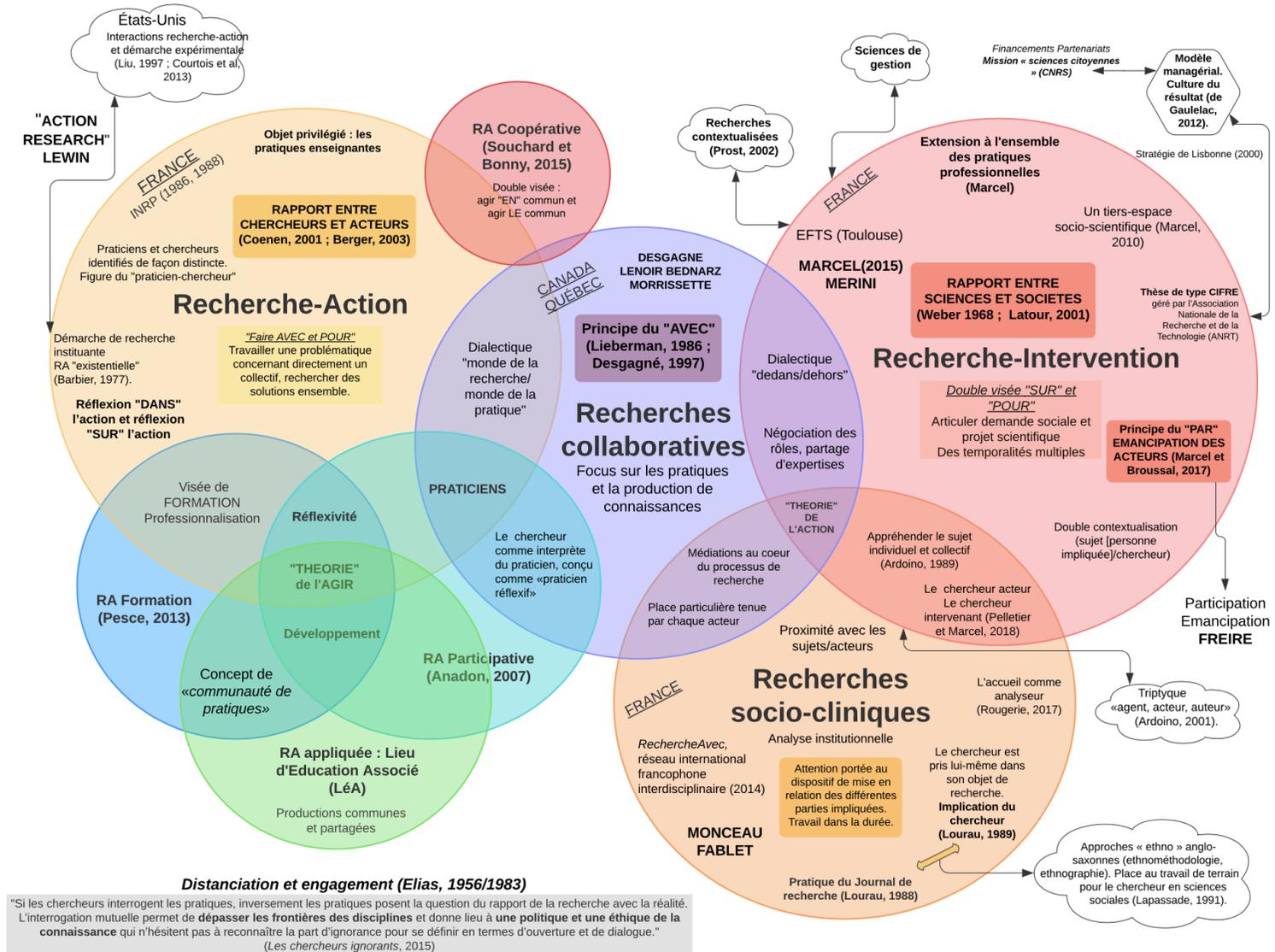
Quand on choisit de questionner les bases de données, en incluant 5 mots clés à prendre en compte sur une période de 1970 à 2020, les textes qui apparaissent en rang 1, ne sont pas systématiquement issus des sciences de l'éducation et de la formation (c'est le cas par exemple sur Academia : sur 399 articles recensés, on trouve en rang 1 un article qui traite du tourisme chez les autochtones).

A l'inverse, le site ResearchGate place en rang 1, l'article de **Bruno Robbes (2020)** et en rang 3, une publication de **Joëlle Morrissette (2013)**. Sur cette plateforme en ligne qui propose un service gratuit de réseautage social pour chercheurs et scientifiques de toutes disciplines, la **recherche collaborative** dans le domaine de l'éducation est très présente tandis que les disciplines sont plurielles pour la recherche-action (aussi bien l'éducation que la santé ou encore l'écologie) et la recherche-intervention (autant les sciences de l'éducation que les sciences de gestion).

En bref, la tendance générale indique une plus grande fréquence de textes des **recherches collaboratives dans le domaine des sciences de l'éducation**.

Au terme de cet état de l'art, je dévoile mon panorama des recherches dites AVEC, sous la forme d'un diagramme de Venn à plusieurs ensembles, pour caractériser les différentes formes de recherches (*particulièrement recherche-action et recherche-intervention*), de manière à identifier des points de convergence et certaines spécificités. Je positionne **au centre, les recherches collaboratives** au motif que je les considère finalement plus englobantes, qu'elles recouvrent des éléments de l'une et l'autre des approches et parce qu'elles sont issues au départ des travaux québécois (dont Serge Desgagné).

Figure 36 : Panorama des démarches qualifiées de collaboratives ou « recherches AVEC »



Quel bilan de ma posture scientifique actualisée, telle que je peux aujourd'hui la cerner, à la lecture des caractéristiques et tendances de ces trois formats majeurs, que le panorama propose en un seul diagramme ?

Avant de répondre à la question, je ferai un détour par trois définitions qui me paraissent clés, au terme de cet état de l'art (*je souligne certains éléments*).

Recherche-action	Recherche collaborative	Recherche-intervention
<p>« La recherche-action est une approche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur ». (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996, p. 41)</p>	<p>« La recherche collaborative s'inscrit dans un courant plus large, celui des recherches participatives, parmi lesquelles on retrouve la recherche-intervention, la recherche-action, la recherche-formation, etc., c'est-à-dire un ensemble de recherches dans lesquelles l'implication des praticiens est mobilisée à une étape ou une autre de la démarche scientifique. Avec Serge Desgagné, nous avons tenté de cerner en quoi la recherche collaborative se différencie de la recherche-action. Elle s'en distingue d'abord par sa visée. [...] dans le cas de la recherche collaborative, la visée première n'est pas un changement mais essentiellement une meilleure compréhension. Elle nécessite un croisement entre deux regards, entre différentes formes de connaissances, entre diverses expériences des chercheurs et des enseignants, entre des compréhensions différentes. Par sa visée compréhensive, la recherche collaborative n'a ni un objectif de changement, ni a priori un objectif de formation. Il s'agit de la construction d'un certain savoir inédit sur un objet lié à la pratique, un savoir nouveau, issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheurs et celle des praticiens. »</p>	<p>« La Recherche-Intervention repose sur la gageure de préserver deux visées fondatrices et de maintenir deux principes essentiels. [...] Les deux visées sont celles : - de l'élaboration de connaissances scientifiques (visée du «sur», portée par la recherche) - du « traitement » de la demande sociale, c'est-à-dire la construction de solutions en lien avec la demande (visée du «pour», portée par l'intervention). La mise en œuvre respecte deux principes, au cœur de la relation chercheur / société : - la mobilisation d'une démarche participative (principe du «avec»): les acteurs sont partie prenante tant du volet intervention (co-construction de solutions) que du volet recherche (co-élaboration de connaissances scientifiques). - le pari de penser le dispositif comme émancipateur (principe du « par »), c'est-à-dire potentiellement «transformateur» du rapport au monde (tant au niveau cognitif que symbolique, praxéologique, social, etc.). C'est en cela que la R-I constitue un acte politique au service du changement social et au travers de l'émancipation de tous les concernés</p>
<p><u>Source</u> : Yves Lenoir (2012, p. 18) qui reprend la définition donnée par Lavoie, Marquis et Laurin (1996), laquelle, selon lui, rend compte de manière synthétique des caractéristiques de la recherche-action.</p>	<p><u>Source</u> : Nadine Bednarz (2015, p. 173-174), répondant à la question <i>En quoi la recherche collaborative est particulière par rapport aux autres recherches « avec » les enseignants ?</i> lors d'un entretien réalisé par Éric Roditi et Jean-Luc Rinaudo.</p>	<p><u>Source</u> : Jean-François Marcel (2015) présentant la recherche-intervention comme acte politique émancipateur dans un ouvrage collectif intitulé <i>La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation</i>.</p>

De la définition de la recherche-action (Lavoie, Marquis et Laurin reprise par Lenoir), je retiens en premier l'idée que le chercheur est aussi un acteur et que l'acteur est aussi chercheur (cf. Partie I, chapitre 3), et conserve également la notion de design novateur (*volonté de créativité dans le format de recherche*). Au-delà du principe « AVEC » à qui je donne la primeur (*sans pour autant minorer la production de connaissances SUR*), la définition de Nadine Bednarz facilite mon inscription dans le champ large des recherches pragmatiques et participatives, dans lesquelles la question de l'implication des acteurs (professionnels, scientifiques mais aussi non-scientifiques, non-professionnels au sens de Houllier ; cf. Partie I, chapitre 4), est une donnée majeure et la visée compréhensive, un cap à tenir (*en vue de construire un savoir inédit issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheurs et celle des praticiens*). Si je fais mienne les quatre prépositions de la recherche-intervention selon Jean-François Marcel (cf. Partie I, chapitre 5), ce qui retient également mon attention, c'est l'articulation entre la demande sociale et le projet scientifique dans la démarche de recherche-intervention en sciences de l'éducation et de la formation (cf. Partie II, chapitre 3 ; liens aisés à concevoir mais complexes à agencer). Je n'oublie pas non plus le cheminement de ces dernières années, qui a orienté mes pas vers la démarche « ethno » avec la question de la reconnaissance en toile de fond. Dans le format de recherche que je privilégie, il y a donc nécessité à appréhender autant le sujet individuel que le collectif.

Enfin, après m'être longuement questionnée sur les finesses entre recherche-action, recherche collaborative et recherche-intervention (*pour ne citer que trois appellations ici*), je privilégierai un terme *Facile à lire et à comprendre* (FALC) pour l'ensemble des acteurs de la pyramide interactionnelle (*qui va être dévoilée dans le prochain chapitre*).

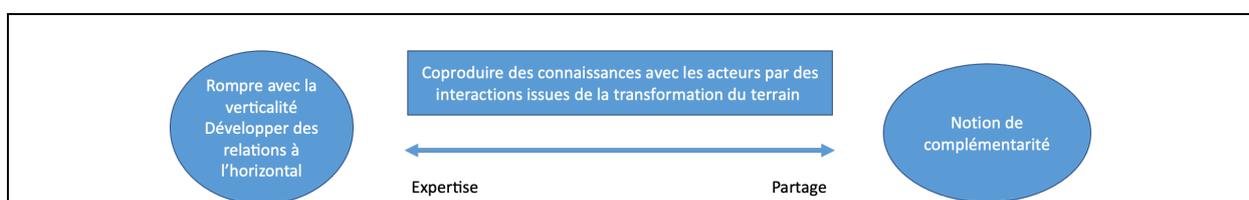
Il s'agira de l'expression « **recherches AVEC** ». Néanmoins, lorsqu'il est besoin de caractériser davantage la démarche de recherche, ma définition est plus ample : je me réclame alors de la **démarche de recherche-intervention** (*au sens de Marcel*) et m'en inspire.

Je choisis d'entrer en relation avec les acteurs impliqués en parlant de « **recherche collaborative** », expression directement accessible (*y compris pour des parents vulnérables*) puis, lorsque les bases de la collaboration sont posées selon des valeurs éthiques fortes et sous l'angle de la communication (temporalités différentes selon les milieux et les situations), parler d'« **intervention** » devient possible (*sans que cela fasse l'objet de débats*).

La phase suivante de la démarche consiste au développement de relations à l'horizontal qui facilitent la **co-élaboration**, selon une forme ajustée d'accompagnement, en procédant par processus itératifs d'« action-recherche-action-(trans)formation ». Le format de recherche est *in fine* présenté aux acteurs et institutionnels, comme un mode d'intervention et de développement du processus inclusif en situations d'*inter-métiers*.

Je dirai donc, pour clôturer ce chapitre, que ma démarche est **collaborative, de type interventionniste** (cf. Figure 37), avec comme horizon mobilisateur (au sens de Mazereau), la production de connaissances sur les ruptures et des continuités avec l'analyse des dynamiques inclusives en perspective, de manière à cerner les contours d'une école *idéellement* inclusive (cf. Partie III, perspectives de recherche).

Figure 37 : Démarche de recherche collaborative de type interventionniste (Pelletier)



Chapitre 2 – La pyramide des dynamiques interactionnelles (D2i)

« La réalité est croissance globale et indivisée, invention graduelle, durée : tel un ballon élastique qui se dilaterait peu à peu en prenant à tout instant des formes inattendues. »

Henri Bergson (1934/1969).
Le possible et le réel, dans
La pensée et le Mouvant.

« Sans doute, le va-et-vient des acteurs, leurs gestes et leurs attitudes, ont leur raison d'être dans la pièce qu'ils jouent ; et si nous connaissons le texte, nous pouvons prévoir à peu près le geste ; mais la réciproque n'est pas vraie, et la connaissance des gestes ne nous renseigne que fort peu sur la pièce, parce qu'il y a beaucoup plus dans une fine comédie que les mouvements par lesquels on la scande. »

Henri Bergson (1919/1959).
L'énergie spirituelle.

Prolégomènes

Dans ce chapitre constitutif de la partie III, je vais soumettre au débat scientifique, une **schématisation de l'école et de la société inclusives** potentiellement utile pour caractériser des pratiques, dans et hors les murs de l'école et questionner les dynamiques interactionnelles inclusives qu'elles peuvent engendrer.

Avant de poursuivre, je souhaite rappeler qu'en m'inscrivant dans une approche **socio-anthropologique**, mon intention de chercheur est de décrire les comportements observés en situation scolaire, mais aussi de voir de quelle manière les acteurs donnent sens à leur quotidien dans la classe et hors les murs, dans leur établissement et hors l'école, quand il s'agit de faire l'expérience de dynamiques inclusives.

En situation, sur le terrain (scolaire, social, médico-social, etc.), le projet inclusif **bouleverse une diversité de logiques binaires** (sélection/participation ; individuel/collectif ; demande/besoins ; métier/inter-métiers, école/familles ; école/société, etc.) et ce renversement de paradigme n'a rien d'évident (Gillig, 2006), car historiquement, l'école et le travail enseignant se sont construits sur le mode de la séparation et de l'exclusion (Gateaux, 1999), cela a déjà été dit (cf. Partie II, chapitre 1).

Au plan scientifique, le chercheur intervenant⁵³⁰ choisit ici de se soumettre à une **double logique** : produire des connaissances et accompagner l'évolution des personnes, des groupes ou des organisations (Bedin et Pelletier, 2020) ^[LPXXd]. Pour y parvenir, ses approches méthodologiques sont variées (la triangulation l'autorisant à identifier aussi bien des permanences que des contradictions, cf. Partie II, chapitre 8). Le chercheur doit faire aussi preuve de vigilance «anthropo-éthique» (cf. Partie II, chapitre 2) et garder en mémoire, tout au

⁵³⁰ Je choisis ici le singulier pour nommer le chercheur, mais dans les faits, il s'agit le plus souvent, d'un collectif pluridisciplinaire plus à même de répondre à la diversité des besoins, préoccupations et dilemmes des acteurs sur le terrain à l'étude.

long du processus de recherche-intervention, que la temporalité des uns diffère de celle des autres.

Au plan politique et sociétal, le contexte français est rappelé dans le projet d'arrêté du cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale, spécifique pour les étudiants et fonctionnaires stagiaires : « Permettre à l'École d'être pleinement inclusive est une ambition forte du président de la République qui a fait de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers une priorité du quinquennat » (version adoptée par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNESER du 20 octobre 2020).

Dès lors que la démarche est collaborative et de type interventionniste, j'attire l'attention de mes pairs sur le fait que la schématisation a pour ambition de fournir un **cadre de lecture aux situations à visée inclusive**. Elle ne cherche en aucun cas à décrire le réel (*ce qui n'est pas envisageable*), mais à constituer un outil pour penser le réel et faciliter l'accès à l'*idéal* d'une école inclusive.

A la date anniversaire de la loi de 2005⁵³¹ (11 février 2020), le législateur a souhaité « concrétiser le pacte républicain au bénéfice de tous », en présentant 12 nouveaux engagements⁵³² pour l'acte II du quinquennat (cf. Discours du président Macron - 11 février 2020). Dans un contexte plutôt propice, avec des engagements pris « pour transformer en profondeur la société, l'école inclusive », le chercheur suppose prometteur un dispositif innovant en recherche, qui s'intéresse **autant aux décideurs qu'aux praticiens**. Ce n'est pas classique. En effet, les institutions ont plutôt pour habitude de demander aux chercheurs d'évaluer des expérimentations ou des organisations.

Un des défis du chercheur sera alors d'inscrire d'emblée l'éducation inclusive comme une affaire collective et d'encourager autant les décideurs que les acteurs, dans et hors de l'école, à porter ensemble cette visée et pour le chercheur, à travailler avec les uns et les autres, selon une progression spiralaire et un mouvement de va-et-vient. Ce changement paradigmatique va demander au chercheur intervenant, d'articuler entre elles, deux dynamiques supposées, opposées : un modèle dit « **Top-down** » (avec focus sur les organisations pour un public de décideurs) et un format de type « **Bottom-up** » (avec développement des pratiques collaboratives pour un public de praticiens et/ou de formateurs).

Au plan général, le schéma invite à questionner le rôle et la place des acteurs impliqués dans le projet inclusif et faire l'hypothèse d'un double « je » dans un nouvel espace : d'un côté, mobiliser leur **rôle d'expert** dans l'accompagnement des dynamiques inclusives (en revisitant aussi la représentation de l'expertise en jeu⁵³³), et d'un autre côté, **reconnaître mutuellement**

⁵³¹ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées comprend des dispositions exigeant de nombreux ajustements réglementaires dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés pour permettre leur application.

⁵³² « [...] les engagements pris **pour transformer en profondeur la société, l'école inclusive**, la stratégie *Osons l'emploi* ou encore celle pour soutenir les proches aidants. Toutes ces mesures surtout participent d'une philosophie nouvelle où l'on ne considère plus les personnes en situation de handicap comme des figures d'altérité, au fond une extériorité, eux, mais bien des citoyens à part entière, nous. Des citoyens qui ont droit à une vie de dignité, une vie de liberté, une vie comme les autres au milieu des autres - au fond, comme des citoyens, comme diraient nos amis de l'autre côté de l'Atlantique, autrement capables. » (Extrait du discours du Président de la République lors de la conférence nationale du handicap, 11 février 2020).

⁵³³ Ceci est un point sensible car il pourrait déboucher sur des dynamiques de comparaison sociale empêchant d'apprendre (Quiamzade et al., 2013).

toutes les parties prenantes qui forment ainsi « un Moi qui est un Nous, et un Nous qui est un Moi », dans les termes de Hegel (repris par Honneth, 2015)⁵³⁴.

Au niveau situationnel enfin, la reconnaissance réciproque des acteurs impliqués⁵³⁵ intensifie la coopération dans *l'inter-métiers*, au motif que ce tiers espace (*qui met en interdépendance acteurs et organisations et révèle des interactions asymétriques*) soutient la mise en débat/les controverses et reconnaît les désaccords. Dans cet espace dialogique et réflexif (Freire, 1974), « c'est **par la construction d'accords et par des négociations** que les complémentarités espérées vont pouvoir se développer et les temporalités de chacun se synchroniser » (Thomazet et Mérini, 2018, p. 29).

L'école inclusive crée une rupture, cela a déjà été dit. Dans cet espace *d'inter-métiers*, la répétition d'un certain nombre d'obstacles, de conflits de normes, de tensions inter-métiers, de dilemmes, est mise au jour et peut être discutée. Paradoxalement et en référence à l'école *Palo Alto*, « Le problème c'est la solution » (Watzlawick, 1975), ce qui indique que celui qui se heurte à une difficulté récurrente est aussi celui qui, par la solution qu'il choisit, crée ou maintient le problème (cf. Partie I, chapitre 5). Or, ce qui pose problème, conduit souvent les différents acteurs à coopérer, à exercer leur pouvoir d'agir et à trouver des stratégies pour **lever certains obstacles identifiés, sous certaines conditions**, dont par exemple, le besoin d'un outil de régulation tel que le contrat de collaboration (Mérini, 1999).

Finalement, dans cet espace, la question qui prime, se pose en termes bergsoniens : Y-a-t-il des obstacles insurmontables à la réalisation du projet ? La résultante consiste en des principes d'action susceptibles de faciliter la coopération interprofessionnelle : à quelles conditions est-il possible d'accompagner des dynamiques inclusives dont la complexité se révèle tout au long du processus (Allenbach, Ramel et Rebetez, 2018), donnant à la situation son caractère labile ?

Ces prolégomènes, qui constituent une introduction à la schématisation, m'autorisent maintenant à vous la présenter (cf. Figure 38, pages suivantes)⁵³⁶. Au terme de ce « voyage », ma proposition se présente sous la forme d'une *Pyramide des dynamiques interactionnelles inclusives* (D2i) : elle résume et rend compte visuellement des différents éléments qui ont jalonné mon parcours et qui sont détaillés dans cette note de synthèse. Sa forme dynamique à

⁵³⁴ Parvenir à un état où chacun est reconnu par l'autre : « Chacun veut être reconnu par les autres (au sens de Hegel dans *La Phénoménologie de l'Esprit* publiée en 1807) et a « le désir impérieux de se faire reconnaître comme conscience de soi » (Kojève, 1947) » (Pelletier et Alaoui, 2016, p. 150) [LP3]. « Ce besoin de reconnaissance réinterroge le « moi » dans le « nous » (Honneth, 2015), non sans provoquer de nouvelles fractures que l'artefact d'une société hétérogène pacifiée (nldr, La Réunion) rend quelque peu invisibles. » (Pelletier et Fageol, 2020) [LP12].

⁵³⁵ C'est le cas pour les parents. Le principe de la reconnaissance réciproque été mis en évidence dans un précédent article traitant du dispositif des classes passerelles (cf. Partie III, chapitre 3). « La reconnaissance est une autre condition à la construction du collectif parents-école au sein d'une école inclusive. Elle se situe au centre des interactions sociales, permettant de considérer chaque acteur comme porteur d'une expérience plurielle et unique. En inscrivant notre réflexion dans la théorie de la reconnaissance élaborée par Honneth (2010), il s'agit d'être reconnu comme sujet socialement visible et actif dans un parcours de la reconnaissance dont une étape est celle de la « reconnaissance-identification » à un groupe (Pelletier, 2017) [LP4], rendue possible à travers les relations de confiance instaurées au sein du collectif et la prise de conscience de l'utilité sociale de chaque individu. C'est à ce moment-là que peut se développer dans un double mouvement, estime sociale de soi et sentiment d'appartenance. » (Pelletier et al., 2019, p. 124) [LP9].

⁵³⁶ **Pour faciliter la lecture, je propose au lecteur de se reporter, dès à présent, au marque-pages introduit dans la note de synthèse (en format papier), sur lequel figure la schématisation D2i en format A4.**

trois dimensions cherche, en premier lieu, à éclairer les relations entre les éléments qui constituent la pyramide (entre ses différents sommets, au niveau de sa base et de l'apex).

Dès lors que le projet est anthropologique, c'est le *paradigme de l'interculturel critique* (Alaoui) qui coiffe l'ensemble de la schématisation (apex), faisant de la quadruple socialisation, la dimension centrale et ce qui permet de définir la *situation inclusive*. Pour *critiquer* le projet, le schéma repose sur le *paradigme de la complexité* (base), pour rendre pensable la compréhension des interactions dialogiques au cœur du réel. L'hypothèse est que l'articulation étroite des pensées « complexe » et « critique » facilite l'accès au processus d'altération, au cœur de la pyramide, conçue ainsi comme un espace *d'inter-métiers*, où les acteurs-auteurs échangent et agissent, pour une école *idéellement inclusive*. Dans ces conditions, les sujets de la situation sont considérés comme des êtres sociaux (relationnels), à considérer dans leur globalité (*valeur universelle dans chaque individu*), mais aussi comme des individus originaux (*caractère singulier et conception complexe du sujet*), sous le qualificatif de **semblable-différent** (Alaoui).

Une dimension résiste à la schématisation proposée : la **dimension temporelle**, que je considère pourtant indispensable au « modèle »⁵³⁷ D2i. Je ne dispose pas ici, des moyens de fournir une représentation qui nécessiterait l'utilisation d'outils plus abstraits que ceux de la géométrie classique. Une première approche consistera alors à envisager la notion de temps et celle de temporalités, de toutes parts du schéma. Je n'ai pas souhaité réduire ces notions à une *flèche du temps*⁵³⁸ ou à un cercle définissant une *chronogenèse* (distinct du temps de l'horloge mais surtout, caractéristique du temps didactique⁵³⁹). De mon point de vue, ces deux

⁵³⁷ J'ai parfaitement conscience que l'usage du vocable « modèle » pourrait être sujet à controverse : dès lors qu'il s'agit de travailler à la modélisation de la pratique en en dégageant les diverses dimensions, on adopte un point de vue qui, le plus riche soit-il, simplifie ou risque de distordre le réel et ne permet finalement pas de rendre compte des réalités du terrain. Tel n'est pas son ambition et nous avons par ailleurs questionné cette perspective conceptuelle avec Driss Alaoui et Yves Lenoir dans un numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation* : « Du point de vue de la pratique d'enseignement, mais cela s'applique également aux autres types de pratiques qu'inclut la notion d'intervention, Bru (2002) avait d'ailleurs mis en évidence la nécessité de construire des modèles de la pratique, capables de servir de grille d'analyse et d'interprétation des pratiques enseignantes. Penser en termes de modélisation ne signifie pas les approcher du point de vue du sens commun qui guide l'action humaine, ainsi que le soulignent Bourdieu (1980, 1987, 1994) ou Gueorguieva (2004). Il ne s'agit pas non plus, précisent Bressoux (2001), Joas (1993, 2001), ou encore Ladrière (1993) et Schutz (1987), de concevoir les pratiques d'enseignement à partir de modèles d'actions rationnelles, encore moins de penser cette modélisation d'un point de vue essentiellement applicationniste, sinon idéaliste, qui implique des orientations prescriptives et normatives. Il s'agit bien plutôt de modéliser la pratique afin de produire des modèles de la pratique, à visée descriptive, compréhensive et explicative. La nécessité d'un recours à un cadre théorique fort, associé à des méthodes qui l'actualisent, pour orienter le recueil des données, les analyser et les interpréter, s'avère donc prioritaire pour l'étude de la pratique enseignante. L'intervention éducative est alors appréhendée en tant que construit théorique poursuivant cette modélisation. » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018, p. 3) ^[LP5].

⁵³⁸ Cette expression introduite en 1928 par Arthur Eddington, décrit l'écoulement du temps dans une direction (« direction à sens unique » ou « asymétrie » temporelle). Néanmoins, elle peine à décrire les mouvements discontinus et ne prend pas en compte la dimension perceptuelle du temps (l'expérience scolaire des parents par exemple).

⁵³⁹ Selon le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013), « La chronogenèse (du savoir ou du cours, selon les auteurs) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels...) tout autant que certaines des actions des élèves ((s') interroger, proposer des reformulations...) sont entendues en tant qu'opérations de chronogenèse. C'est en conséquence la question de la temporalité de la relation didactique (chronos signifie temps) qui est ici abordée. Ce néologisme a été forgé et utilisé tout d'abord dans le champ de la linguistique par Gustave Guillaume pour désigner les opérations mentales produisant une organisation chronologique des éléments du discours. Il a été introduit initialement en didactique des mathématiques par Yves Chevillard (1985/1991) dans le cadre de l'étude de la

représentations graphiques auraient appauvri le « facteur temps » signalé comme essentiel, à plusieurs reprises dans mes travaux (Pelletier, 2014^[LP11] ; Pelletier et al., 2019^[LP9]⁵⁴⁰ ; Pelletier 2020b^[LPXIII]), au motif qu'aucun des deux, ne permet de rendre compte des moments de rupture, des temps d'accélération ou des instants de répit, de possibles intermédiaires ou pauses, dans le projet. La **dimension psychologique/perceptuelle du temps** aurait alors été absente dans la schématisation, tandis que sur le terrain, les questions de rapport au temps (institutionnel, pédagogique, professionnel, personnel, etc) saturent le quotidien des acteurs. **C'est donc une représentation en creux, qui est proposée provisoirement.**

La rénovation majeure dans ce schéma (cf. Figure 38 en page suivante), se situe dans la **relation sujet-situation**, situé au sein de l'espace *d'inter-métiers* qui se fait en situation de dynamique inclusive dite *topogénétique*⁵⁴¹ (inter et intra-topogénétiques, au sens de Suau). Cette dimension est complexe à visualiser dans un schéma de ce type. Aussi faudra-t-il imaginer le modèle, dans un mouvement circulaire (*raison pour laquelle j'ai sélectionné une représentation inclinée de la pyramide et non la traditionnelle pyramide posée sur sa base*) et, simultanément, concevoir des positions changeantes pour les acteurs (sujets), selon les rôles qu'ils s'attribuent et/ou les moments du projet (situations). Finalement, l'espace d'inter-métiers pourrait constituer de mon point de vue un **composite d'espaces anthropologiques**⁵⁴², incluant la perception de l'espace par chacun des acteurs (sujets) se projetant dans le monde, avec pour horizon mobilisateur, l'école et la société inclusives. Relié à la fois à toutes les personnes et à personne en particulier, je l'ai matérialisé par un *écriteau*, modifiable, déplaçable, et « pensable » (au sens de Françoise Héritier), au cœur de la pyramide et au-delà de ses différentes facettes. Dépassant la simple localisation des choses, la notion d'espace à laquelle je recour, renvoie donc à une relation singulière au monde, à la dimension existentielle d'un lieu habité, pratiqué et modulable au gré des expériences vécues. Je fais l'hypothèse que cette nouvelle définition d'un espace « en commun », efface progressivement les « butoirs de la pensée », pour transformer l'expérience en connaissances.

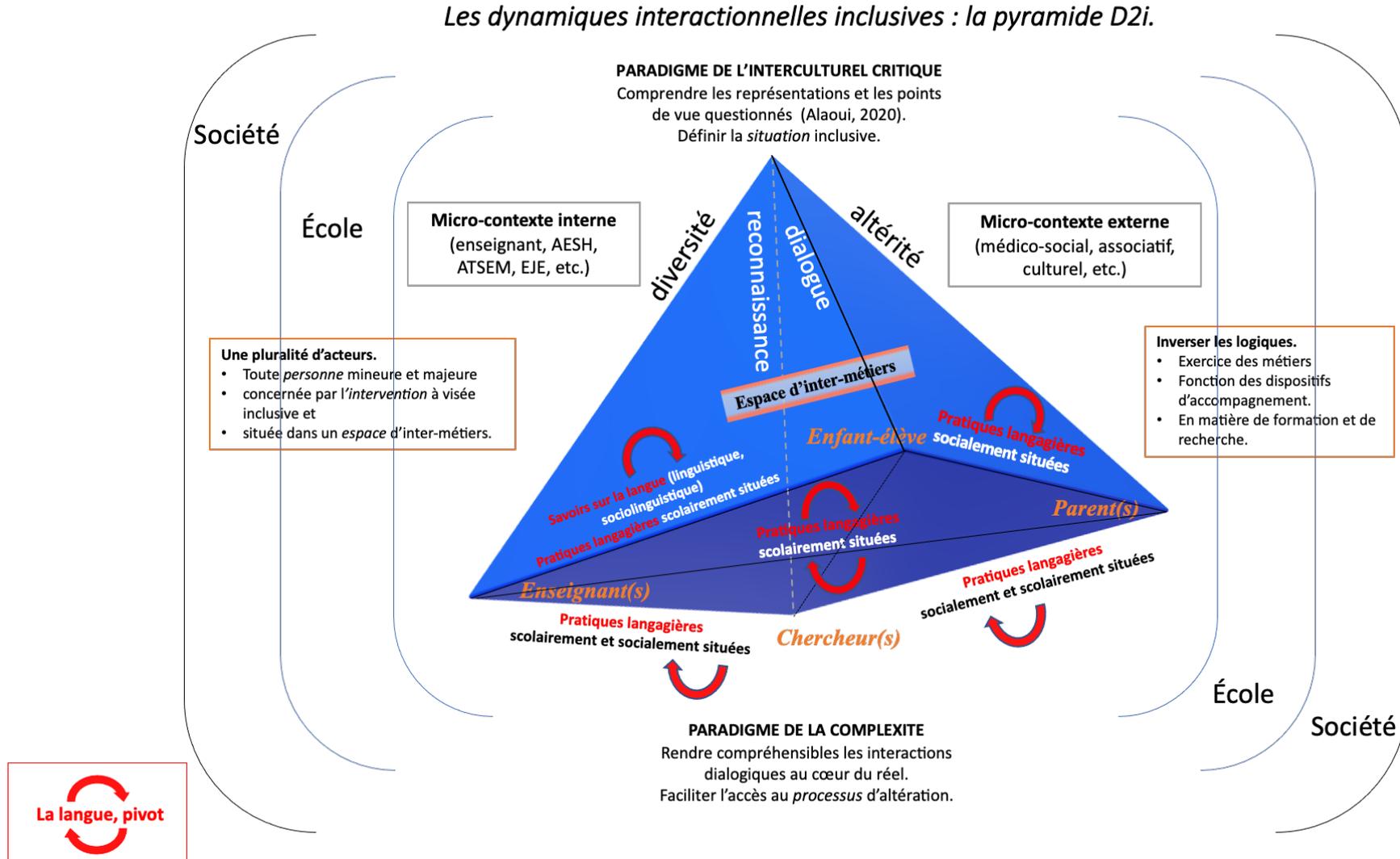
transposition didactique. Depuis, cette notion a largement été reprise par d'autres didactiques disciplinaires, tout particulièrement dans les études qui s'intéressent à la compréhension des actions de l'enseignant. » (Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013, p. 23-26).

⁵⁴⁰ « Enfin, la question des temporalités est essentielle au sein de la CP (ndlr., Classe Passerelle). Comme signalé dans une précédente contribution (Pelletier, 2014) ^[LP11], le partenariat s'inscrit dans le temps et constitue un processus évolutif d'alliances éducatives. Nous empruntons ici à Chopin (2012) sa définition de la spirauté du temps didactique en la transposant au temps éducatif qui correspond ainsi à l'imbrication très étroite entre passé (expérience scolaire du parent), présent (vécu du parent en C.P.) et futur de l'action éducatrice (naissance ou élargissement de son horizon d'attente). » (Pelletier et al, 2019, p. 124) ^[LP9].

⁵⁴¹ « Ainsi, les travaux d'Assude et al. (2014) proposent de distinguer les topos, de position et de rôle. Ainsi, les *topos* dans une institution donnée, sont constitués par l'ensemble des places prévues et légitimées institutionnellement. Le topos indique non seulement ce qui est attendu dans telle place mais aussi un intervalle d'actions possibles et acceptables liées à ces attentes. La notion de *position* indique quant à elle la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place mais il est nécessaire que l'acteur puisse « prendre position » dans cette place. Ainsi, les acteurs peuvent occuper un topos en ayant des positionnements différents : position haute, médiane ou basse selon leur investissement dans les actions. » (Suau, 2016, p. 94).

⁵⁴² « La perception ouvre un espace naturel sur lequel se greffe une multitude foisonnante d'espaces anthropologiques ; quand le sujet percevant se projette naïvement dans le monde, son espace est un espace anthropologique ; quand le sujet revient à soi et se pense, il se retire de l'espace anthropologique et reconnaît l'espace naturel qui en est le socle. » (Dupond, 2007, p. 24). Comme le rappelle Maurice Merleau-Ponty, la perception s'inscrit donc dans une histoire, une téléologie de l'esprit. Ce paysage précise Pascal Dupond (2007, p. 25) « se modifie profondément dans les années qui suivent la *Phénoménologie de la perception* : a/ l'espace existentiel perd les connotations anthropologiques qu'il présentait dans l'ouvrage de 1945 et reçoit une signification ontologique, en devenant l'espace de l'être brut ou sauvage (l'espace topologique) ; b/ l'espace dit « naturel » apparaît de plus en plus comme ayant une dimension historique et symbolique : l'espace naturel, ce n'est peut-être rien d'autre que l'espace euclidien ou l'espace de la physique classique. »

Figure 38 : Schéma des dynamiques interactionnelles inclusives (Pyramide D2i)



Dans une perspective située, l'intervention à visée inclusive dépasse largement les frontières visibles, « *les murs* » de la classe, et invisibles qui la structurent et la protègent du monde extérieur. À l'instar du Pr. Tupin (2006), je souligne dans le schéma l'importance accordée aux différents **strates contextuels** (macro, méso et micro). Ce qui diffère dans nos modélisations, c'est la manière de visualiser les frontières (cercles concentriques pour le professeur Tupin, parenthèses ouvertes pour moi). Dans la schématisation proposée ici, j'ai souhaité questionner le **rapport à l'espace d'action professionnelle**. Les dynamiques inclusives, quand elles se développent, ont tendance assez naturellement, à brouiller les frontières et les territoires professionnels jusqu'alors bien établis. Quand les parents sont invités en classe par exemple, ou lorsque l'enseignant spécialisé co-intervient avec l'enseignant de la classe, l'espace se trouve immédiatement redéfini. Par les parenthèses ouvertes, je tente donc de signifier le périmètre variable des frontières de la classe, de l'école, du quartier et d'évoquer la **dimension collective** de l'éducation inclusive (nécessité d'un collectif composé des acteurs de l'école pour penser la complexité de l'inclusion et d'une collaboration interprofessionnelle pour encadrer et accompagner les apprentissages de tous les élèves).

Prenant la contextualisation pour cap, la langue constitue un pivot dans ce schéma (cf. légende dans l'encadré rouge), en rappelant que **langue et culture** voisinent et interagissent, qu'importe le lieu et la période, les échelles et les temporalités (cf. Partie II, chapitre 5). Pour mettre au jour le paradoxe des langues, considérées d'un côté, comme profondément ancrées dans leurs lieux et d'un autre côté, liées au choix d'une langue de scolarisation, issues d'un transfert plaqué⁵⁴³ du modèle éducatif « hexagonal » (cf. La Réunion) ou sous forme d'un modèle hybridé (cf. Mayotte), j'ai fait le choix de répéter, à plusieurs reprises à l'intérieur du schéma, la mention « **Pratiques langagières situées** ». Cela a fait l'objet de premiers débats (*et sans doute d'autres sont à venir*), mais j'ai souhaité la redondance, afin de valoriser cet aspect insuffisamment pris en compte (de mon point de vue), dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Mes travaux se fondent sur « *l'analyse des pratiques et des représentations individuelles et sociales de la langue [...] et sur l'évidence que l'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier, observé et vécu* » (Dabène & Rispaïl, 2008, p. 11), c'est dire l'importance que j'accorde aux pratiques langagières dans l'analyse des pratiques inclusives. Ce qui l'est peut-être moins, c'est de considérer, à niveau égal d'importance, la question des **pratiques langagières des parents** (distinctes à l'école ou hors ses murs) et de les penser comme des pratiques à la fois linguistiques, sociales et cognitives (Bautier, 1999) et comme « *usages du langage socialement construits* » (Bautier, 2001).

Dans ce schéma qui résume finalement mes orientations épistémologiques et me fournit une grille de lecture scientifique, il me paraît fécond de souligner cet aspect langagier qui, je le présuppose, supporte l'édifice des dynamiques inclusives (ce sur quoi repose et tourne tout le reste dans le schéma). Dès lors que la recherche se donne pour ambition, de tenir compte de « *la variété des contextes politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi [...] la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part* » (Cortier, cité par Dabène et Rispaïl, 2008, p. 12), les méthodologies vont plutôt prendre la forme d'**enquêtes ethnographiques**, comme j'ai pu les éprouver lors de ma mission de recherche au Québec. Ce qui est instructif, c'est de prendre conscience comment je me suis intéressée à travailler à cette période-là avec des familles migrantes puis, à élargir l'objet à la question inclusive. C'est plutôt la diversité des langues et la manière dont elle était ou non prise en compte à l'école, qui m'intéressait à ce moment-là.

⁵⁴³ Le concept de « transfert de modèle(s) éducatif(s) » joue le double rôle de méta-analyseur (Tupin, 2006).

C'est aujourd'hui comment je peux tisser des liens entre la langue, le langage, les interactions et les dynamiques ou situations sociologiques convoquées, au service de l'objet « éducation inclusive ». En soulignant cet aspect (à titre d'exemple), je prends conscience de ce que dit Louis-Jean Calvet lors d'un entretien avec Thierry Bulot (14 juin 2012) : « L'objet de notre description est le produit de nos moyens de description ». Dit autrement, on ne construit pas *a priori* un objet de recherche mais il se construit en fonction des disponibilités qui se présentent au chercheur. Par exemple, le point de vue que j'ai adopté au Québec, en prenant attache d'abord avec les Services d'aide aux néo-canadiens (SANC), a fait prendre une direction à la recherche différente de celle qu'elle aurait sans doute prise, si l'entrée première avait été celle des commissions scolaires. Ce que je retiens de façon plus large, c'est que « **l'objet dépend du point de vue et c'est le point de vue qui crée l'objet. La question c'est de trouver le ou les points de vue**⁵⁴⁴ qui vont nous donner la vue la plus riche de l'objet » (Calvet, 2012).

La question des contextes des actions éducatives familiales et scolaires prend un relief particulier avec cette vision enrichie, dès lors que l'on étudie les sociétés ultramarines et si l'on consent que l'île de La Réunion réunit d'une certaine manière, des conditions de « laboratoire » (comme le soulignait en 1992, Louis-Jean Calvet, dans son article intitulé « Ce que la linguistique doit aux études créoles »). Les travaux de l'équipe *Icare* ont, depuis, montré que la concentration de certaines variables (dimension territoriale et proximités que cela engendre, spécificités socioculturelles et télescopage pluriel des temps, des espaces et des cultures que cela produit ; Si Moussa et Tupin, 2005), permet d'**appréhender des phénomènes peu/non perceptibles ailleurs**. Dans cette optique, les résultats de recherche de l'équipe, interrogent conjointement la nécessaire contextualisation des processus éducatifs étudiés et la pertinence des comparaisons (j'y reviendrai dans le dernier chapitre de la note de synthèse). En lien étroit avec le modèle de la contextualisation (Tupin, 2006), je rappellerai pour finir, l'intérêt du *degré de xénité* qui détermine la possibilité, ou non, de mobiliser partiellement des cadres théoriques et conceptuels exogènes (Tupin, *Ibid.*)⁵⁴⁵.

Dans le schéma soumis au débat (cf. Figure 38, *infra*), **les personnes/acteurs** (présentés dans l'encadré de gauche), sont situés au sommet opposé de la base de la pyramide. Ils prennent place dans des systèmes sociaux, des mondes vécus, au sens de Michel Lussault (2003), où « **il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées** » (Goffman, 1988, p. 197). Je les définis, de la façon « la plus large possible », comme « toute personne mineure et majeure, concernée par (impliquée dans) l'intervention à visée inclusive, et située dans un espace d'inter-métiers ».

Pour terminer la présentation, je préciserai la place que tient **le chercheur** dans le schéma. Situé sur l'un des sommets de la base pyramidale (comme l'enseignant, le parent, l'apprenant), il se situe au cœur de l'action. Néanmoins, le mot « chercheur » est écrit à l'extérieur du schéma, de façon à indiquer que sa posture est aussi en extériorité, le positionnant sur le fil du funambule, dans un « ici-ailleurs (au sens de Marcel et Pécoc'h) (cf. Partie II, chapitre 3).

« Comme toute schématisation, celle qui nous est proposée appelle une discussion autour de l'incontournable question des frontières entre les différents éléments (ensembles) du schéma. » (Tupin, 2006, p. 201). La *pyramide D2i* est multidimensionnelle et tente d'articuler l'individuel et le collectif des interactions dans le mouvement dialectique qui les unit. Je retiens

⁵⁴⁴ Points de vue qui peuvent être complémentaires ou dissonants.

⁵⁴⁵ Selon une logique systémique, je définis la *xénité* (cf. Partie II, chapitre 3), comme la combinaison de distances (historique, culturelle, linguistique, sociale, cognitive, politique, économique, etc.) servant de grille de lecture à un terrain d'étude.

cette schématisation inédite et la pense susceptible de donner à voir ce qui se joue quand on a pour horizon mobilisateur l'*idéal* d'une école inclusive.

Avec une pointe de curiosité et, si possible, d'innovation, je souhaite mettre en relief et en débat **les inversions de logique** (encadré de droite dans le schéma), qui pourraient servir à raffiner le « modèle ». Quand on mentionne un changement paradigmatique, les chercheurs s'accordent sur la nécessité de raisonner de façon dialogique. « Mettre en dialogique consiste à unir des notions antagonistes qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité » (Morin, 1999, p. 254). Pour discuter, je choisis là, de recourir à la dialectique hégélienne, dès lors que mon intention est de questionner les logiques par le jeu des contradictions. Du point de vue de la méthode, je retiens le principe n°1 d'une pensée complexe, celui de mettre de l'ordre, en usant d'un autre principe, celui de l'organisation (*portant l'inversion des logiques à trois niveaux : exercice des métiers, fonctions des dispositifs d'accompagnement, en matière de formation et de recherche*).

Il me paraît utile à cet instant, de rappeler que la complexité est question de *relations* et que ce n'est pas une mince affaire (Bourdieu, 1982). Dans cette vision « interactionniste », je suppose que l'ensemble des acteurs impliqués dans la situation, contribuent à la co-construction de l'organisation et qu'il y a intervention de chacun (*de façon plus ou moins directe*). Néanmoins, « là où chacun pense s'engager dans un collectif d'action orienté par une même intention, tous se trouvent confrontés à l'hétérogénéité et aux différences de logique ou de codes ce qui taraudent les négociations » (Mérini, 2012, p. 3).

Selon une conception dualiste du monde social contemporain (Bourdieu ; cf. Partie II, chapitre 1), l'ambition est, pour clôturer cette section, d'identifier différentes compositions de logiques contradictoires ou complémentaires. Ce n'est finalement qu'une autre manière de percevoir des catégories d'obstacles au projet d'école et de société inclusives. Dès lors que la dynamique inclusive dépend de l'articulation contradictoire qui s'établit entre deux logiques, je vais caractériser un tel projet, par le recours au **principe du dualisme** (selon Christian Barrère, 2004)⁵⁴⁶. L'hypothèse est que cette nouvelle grille d'analyse permet d'interpréter le projet inclusif⁵⁴⁷ et sa complexité de mise en œuvre dans une société marchande et une globalisation qualifiée de néolibérale par ses détracteurs.

A ce stade, ma grille provisoire est composée d'une **série de logiques binaires**, contradictoires ou complémentaires, que je me contenterai ici de tracer à grands traits :

1° Logique de l'écart à la norme/Logique inclusive

- Quand l'écart entre l'enfant et la norme est trop grand, ces élèves ne peuvent être accueillis dans l'école, telle qu'elle fonctionne actuellement (Thomazet, 2013). Il faut alors envisager des transformations majeures (Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019, pour une école inclusive).

⁵⁴⁶ « Nous nommerons dualisme l'idée selon laquelle les sociétés modernes s'organisent principalement autour de deux logiques différentes et toutes deux centrales. » (Barrère, 2004, p. 244).

⁵⁴⁷ « L'inclusion telle qu'elle apparaît dans la loi du 11 février s'appuie sur l'expérience et situe la participation sociale dans l'expression et la satisfaction des besoins individuels de chacun. [...]. Cette notion d'inclusion entrevoit la société comme une « société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société. Cette conception systémique du monde social déplace ainsi les grilles de lecture des inégalités dans la mesure où elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail. » (Pelletier, 2020b, p. 15) [LPXIII].

- La logique inclusive questionne le rôle et la place des acteurs, tout au long du parcours des personnes (de la petite enfance à l'âge adulte), et tout au long de leur vie, en passant notamment par l'entreprise ou la santé. Dire les choses ainsi, c'est postuler l'existence de liens synchroniques et diachroniques entre les différents acteurs et structures d'accompagnement du jeune (enfant ou adolescent), liens qui de mon point de vue tissent la situation d'inter-métiers en mettant en relation et en interdépendance un collectif d'acteurs issus de différents univers (le soin, le social, l'éducation, le professionnel...) au fil de son parcours (cf. Projet RCEI par Mérini, Pelletier et Thomazet, avril 2020).
- De façon schématique, la logique inclusive fait la promotion de la créativité et de l'innovation (UNESCO) tandis que la logique normée préfère la tradition.

2° Logique de surdité réciproque/ Logique d'autrui

- La contradiction pourrait ici se formuler ainsi : tenter de comprendre la logique d'autrui et penser une relation à l'autre, plutôt que d'alimenter une logique de surdité réciproque, alimentée par une méconnaissance qui s'impose sans être pour autant une règle intangible (Piot, 2001) (cf. Partie II, chapitre 7).
- La logique d'autrui envisage tout acte de communication sur la base de valeurs et d'une éthique de la discussion, pour échapper à l'arbitraire et éviter la dérive d'une analyse idéologique de la situation (cf. Partie II, chapitre 5).
- Cette relation à l'autre définit un nouveau mode de socialisation (cf. *Quadruple socialisation* : diversité, altérité, dialogue et reconnaissance, positionnée sur chaque arête, reliée à l'apex de la pyramide D2i).
- Pour le rendre inclusif, le milieu scolaire a pour défi de socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance (Alaoui, 2014), sans pour autant affaiblir les finalités scolaires (transmettre et qualifier).
- De même, l'entreprise inclusive devra penser la transformation du milieu professionnel ordinaire pour le rendre inclusif, tout en préservant une certaine logique productive (cf. Projet RCEI, cas n o5).

3° Logique scolaro-centrée/Logique  cosyst emique

- La logique centrée sur l' cole se préoccupe principalement de réussite scolaire, d'acquis des élèves, et se fonde sur des évaluations à l'échelle nationale et internationale. Ces différentes études ont pour mission de mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs en termes de performances, pour comprendre ce qui semble le mieux préparer les élèves à leur vie d'adulte, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). C'est ainsi un regard professionnel qui est port e sur les autres acteurs de l'éducation ainsi que sur les parents. L' cole est le seul filtre de lecture propos e.
- La logique écosystémique consiste à prendre en compte le point de vue de tous les concern es (*en partant de leurs préoccupations respectives, des dilemmes auxquels chacun doit faire face*).
- Selon cette logique à large spectre, il est fécond d'emprunter à d'autres disciplines, des grilles de lecture croisées, de convoquer plusieurs logiques explicatives d'une même réalité (Tupin, 2006), sur les bases de l'analyse plurielle (Altet, 2002).
- Plutôt que d'étudier les relations uniquement du point de vue de l' cole, c'est la mise en relief des continuités ou discontinuités des dynamiques inclusives, au-delà des murs de l' cole, en évitant, autant que possible, les points aveugles qui pourraient exister dans le développement d'une étude située à un seul niveau d'échelle (cf. Partie III, chapitre 5).
- Envisager la notion de contrepoint comme une mise en dialogue de résultats de recherches situées dans d'autres territoires, peut permettre d'enrichir le modèle et d'éviter des phénomènes de myopie dans l'observation et l'analyse des  v enements (cf. Partie III, Projet RCEI).

4° Logique additive de la différence/Logique de la diversité au pluriel

- La première assure uniquement des cohérences partielles et localisées tandis que la seconde énonce la diversité au pluriel : « entre la mosaïque et le melting-pot, il ne faut pas choisir mais au contraire innover, repenser l'hétérogénéité et le complexe, non pas à partir des notions de norme et de structure mais à partir de celles de marge, de passage des frontières, d'échange, de chemin de traverse, de diagonale, etc. » (Abdallah-Preteceille, 2005) (cf. Partie II, chapitre 2).
- La culture est à la fois un espace de résistance et une ressource qui s'inscrit dans la modernité (au sens de nouveauté selon Latour).

5° Logique d'individu/Logique de situation

- La logique d'individu correspond à une lecture par le filtre des (in)capacités, des difficultés, du manque. Dans cette logique, l'individu est réduit au titre de destinataire d'un discours ou d'une action et non reconnu comme sujet à part entière (Pelletier, 2017) ^[LP4].
- Cette logique la plus fréquente consiste à penser, interroger, traiter la question en mettant la personne et ses difficultés au centre de la réflexion.
- Prendre le contrepied de la logique d'individu en proposant de partir de la situation ordinaire.
- Lire les situations et les penser en termes d'aménagements, d'accessibilités, d'adaptations.

6° Logique de l'offre/Logique de la demande

- Une logique de l'offre (modèle de services, création et ouverture de dispositifs en tous genres) qui s'oppose à une logique de la demande (partant des besoins identifiés, de l'analyse des situations, d'une approche située et écologique).
- Pour *réussir la bascule*, il paraît nécessaire d'accorder une place spéciale à deux éléments, que je considère peu mobilisés à l'École : la dimension parentale (*c'est-à-dire la relation entre l'Institution et les familles* ; Pelletier et Lenoir, 2020) et la prise en compte de la langue et du rapport que chacun entretient avec elle, particulièrement quand la situation se joue en milieu multi/plurilingue (cf. Partie II, chapitre 5).

7° Logique de transmission/Logique d'accompagnement (centrées sur la relation apprenant/enseignant)

- Quand les écoles publiques sont apparues au milieu du 19^{ème} siècle, le modèle dominant était celui de l'inculcation de croyances, d'obéissance (selon les principes religieux). Dans la logique de transmission a résisté l'idée que l'enseignant (ou le législateur) décide de ce qui sera appris et des modalités de son enseignement. Selon cette conception, les enseignants se définissent comme *transmetteurs de savoirs*, s'identifiant même parfois au contenu (professeur de mathématiques, par exemple).
- Dans une logique d'accompagnement, la relation entre enseignant et apprenant est modifiée et la médiation devient centrale (Lenoir, 2014a)⁵⁴⁸. Il s'agit ici d'envisager l'enseignant comme un *porteur* de savoirs (Pelletier, 2020b) ^[LPXIII], quelqu'un qui fait autorité (*auctoritas*) plutôt que de concevoir l'enseignant comme celui qui transmet des connaissances et possède une autorité de droit (*potestas*).

⁵⁴⁸ « Dans son livre sur les médiations, Lenoir (2014a) précise que l'intervention renvoie, en première approximation à l'idée d'une action située, empirique et opératoire, ayant pour finalité de produire des modifications, chez autrui, dans un processus ou dans une structure sociale. Elle est foncièrement intentionnelle, interactionnelle et intersubjective, car elle implique toujours autrui. Elle est donc toujours intrinsèquement sociale et dialectique puisqu'elle se fonde sur une tension qui est constitutive du rapport – l'intervention – qui s'établit entre des sujets humains. Ce caractère dialectique place les acteurs dans une dynamique ayant pour visée de faire advenir un changement de soi et du monde. » (Alaoui, Pelletier et Lenoir, 2018, p. 2) ^[LP5].

8° Logique synchronique/Logique diachronique (incluant la relation école/familles dans le projet)

- Ces deux logiques paraissent complémentaires. En s'intéressant à l'ensemble des relations d'un système, indépendamment des temporalités, on parvient à la définition d'une situation inclusive à un instant « t ». Privilégier une logique diachronique facilite également l'accès au processus d'altération, dès lors que l'histoire biographique des parents, leurs expériences passées et présentes, les trajectoires singulières familiales, etc. sont aussi prises en compte dans le projet transformateur (cf. Partie I, chapitre 3).
- La logique diachronique consiste ainsi à accompagner l'élève à besoins éducatifs particuliers et sa famille dans la construction de « l'idée de soi en classe ordinaire ».
- De même, sera privilégié un accompagnement de la personne en situation de handicap et sa famille dans la construction de « l'idée de soi au travail ».

9° Logique d'expertise/Logique de partage (jeu de va-et-vient sur le curseur)

- Ces deux dernières logiques sont complémentaires. D'un côté, une logique d'expertise dans un domaine de spécialité (le psychologue scolaire ou l'enseignant à dominante pédagogique, par exemple) et d'un autre côté, une logique de partage qui se déploie dans un espace *d'inter-métiers* où le fait de prendre part à une réalité commune contribue à définir une situation qui tient compte du point de vue de chacun. (cf. Partie III, perspectives de recherche, Projet RMC).
- Les questions de collaboration et de partage sont complexes, rarement idylliques au motif qu'elles bousculent les situations et les routines professionnelles de chacun. Elles font prendre conscience des limites. Ce faisant, elles ouvrent sur des perspectives.
- « La recherche collaborative devient un espace de co-construction de savoir qui a des impacts sur les pratiques professionnelles du chercheur comme du praticien. Elle produit des connaissances sur la fonction même de l'accueil. » (Rougerie, 2017).

En perspective, la *Pyramide des dynamiques interactionnelles* (D2i), enrichie de son **jeu des 9 logiques** contradictoires ou complémentaires, pourrait s'articuler de façon étroite, à la carte des dimensions pour lire une intervention à visée inclusive (cf. Figure 30 du chapitre 7 de la partie II).

Synthèse conclusive et perspectives de recherche

« Ce n'est point au hasard que doit se dessiner le voyage. À toute expérience humaine il faut un bon tremplin terrestre. Un logique itinéraire est exigé, afin de partir, non pas à l'aventure, mais vers de belles aventures. Je devrai surtout me garder de l'incessante rumination du problème posé : le bon marcheur va son train sans interroger à chaque pas sa semelle. »

Victor Segalen (1983).
Équipée [incipit].

Accoster en ayant le sentiment d'avoir atteint l'objectif que je m'étais assignée. Mesurer le chemin parcouru en relisant les pages de mon cher journal de l'HDR.

Il y a quelques mois, en partance pour une destination pourtant connue (celle de l'habilitation à diriger des recherches), je ne mesurais ni l'ampleur de la tâche ni de quelle manière l'itinéraire et sa logique allait me transformer durant la traversée. Mon « voyage », entendu ici comme une expérience sensible, s'est articulé subtilement à un ensemble d'apprentissages, relevant d'un processus de transformation du sujet (avec l'évolution d'un « nous » vers un « je » remis en jeu)⁵⁴⁹ et de reconfiguration identitaire vers le métier de *Professeur*. C'est en ce sens, que j'ai vécu l'épreuve de l'écriture⁵⁵⁰, c'est-à-dire comme une formation par le voyage.

Initialement, j'avais prévu d'exemplifier la schématisation présentée dans le chapitre précédent (cf. Partie III, chapitre 2), en faisant appel aux 14 dimensions pour une intervention à visée inclusive (cf. Partie II, chapitre 7)⁵⁵¹. J'ai abandonné l'idée du volet de mise en œuvre, dès lors que la conceptualisation est de mon point de vue aboutie (sans pour autant, en avoir épuisé toutes les dimensions et clôturé le débat)⁵⁵². Ce volet pourra sans nul doute, faire l'objet de prochaines publications.

⁵⁴⁹ L'usage du « je » dans ma note de synthèse fait écho à un passage de texte commis dans le cadre d'un symposium pour les 50 ans des Sciences de l'éducation à Toulouse-Jean Jaurès : « L'usage aurait voulu qu'elle privilégie le « nous ». L'auteure préférera user du « je » car elle parlera ouvertement de son expérience personnelle, de ses perceptions, de la façon dont elles ont évolué, de ses doutes, de ses formes d'implication. Dans ce souci d'autoanalyse et parce qu'elle a fait ses études de sciences de l'éducation à Toulouse, elle se souvient du détour étymologique de Michel Bataille (1983), à partir de la racine latine *plicare* (plier), reprise par Ardoino (1983), où la connaissance permet tantôt de déplier, déployer, mettre à plat, c'est-à-dire ex-pliquer, tantôt de prendre en compte le replié sur soi, l'enchevêtré, l'imbriqué, l'impliqué. » (Pelletier, 2019b, p. 57) ^[LPVIII]. Dans le cadre de la note de synthèse, l'emploi du « je » a donc facilité l'exercice *d'ex-plication* en conservant ma double position de distanciation et d'engagement, empruntée à Norbert Elias (1956).

⁵⁵⁰ « L'écriture épistolaire, un outil de mise à distance du singulier. L'écriture détient un statut particulier, celui d'un possible retour réflexif sur une expérience personnelle ou professionnelle, problématique ou positive, permettant d'appréhender des situations singulières, complexes et uniques (Cifali, 1999) » (Dans Pelletier et Fageol, 2020) ^[LP12].

⁵⁵¹ Pour rappel, ces deux éléments (Pyramide D2i et carte des 14 dimensions) figurent sur le marque-pages introduit dans la note de synthèse (en format papier).

⁵⁵² Pour cette raison, le lecteur l'aura sans doute remarqué, quelques expressions sont proposées sous forme interrogative (ex : *Dimension didactique [spécifique à l'école ?]*) et elles apparaissent à plusieurs endroits de la carte des 14 dimensions pour lire une intervention à visée inclusive, qui figure au verso du marque-pages.

La pyramide D2i (*évoquée dans le chapitre précédent*) est multidimensionnelle : elle questionne autant l'individuel que le collectif, elle vise le générique et accorde de l'importance au spécifique. Cette schématisation inédite vient enfin questionner l'*idéal* d'une école et d'une société inclusives. L'étude de cet horizon mobilisateur s'arrime aux sciences de l'éducation et de la formation, considérées comme « domaine d'étude des sociétés éducatives », ce qui « suppose un élargissement du périmètre de la discipline, et soumet cette ouverture à la nécessité de développer des outils permettant néanmoins la spécification des questions scientifiques aux types d'espace à investiguer » (Chopin, 2014, p. 124).

« *Nous n'avons cessé d'explorer*, disait T.S. Eliot (1942)
Et la fin de toutes nos explorations
Sera d'arriver à l'endroit d'où nous sommes partis
Et de connaître le lieu pour la première fois. »

À cet instant du voyage où je connais le lieu pour la première fois, je propose au lecteur de dernières balises lumineuses le guidant vers des **principes éthiques** et plusieurs **principes d'action** pour une « réalité » sociale et scolaire plus inclusive.

De mon point de vue, ce cadre de référence pourrait servir d'horizon au travail du chercheur en éducation, inscrit dans le large champ des sciences participatives, au sein duquel les chercheurs interrogent les pratiques et inversement, les pratiques posent la question du rapport de la recherche avec la réalité (Les chercheurs ignorants, 2015). En outre, les recherches contextualisées servent les intérêts des professionnels de l'éducation, avec une démarche interventionniste comme mode d'accompagnement du changement et source de développement professionnel, en situation d'*inter-métiers*. Pour caractériser ces **principes directeurs**, je mobiliserai une dernière fois les grands classiques qui m'ont aidée à cheminer⁵⁵³ et à donner pleine cohérence à un chemin, qui au premier abord, aurait pu sembler disparate.

La probité comme principe éthique général et ses corollaires

« La *probité* est la *fidélité aux principes que l'on a délibérément choisis*. Elle n'est elle-même ni la vérité, ni la justice, ni la charité. Elle est le constant souci de conformer ses actes aux règles que l'on a acceptées et reconnues comme justes et bonnes. » (Claparède, 1940, p. 29)⁵⁵⁴.

Par ce principe général, le chercheur interventionniste a le souci constant de conformité entre ses règles d'action et ses actes. Parmi les « corollaires de la probité » que Claparède énonce lors de sa conférence à Genève en février 1939, j'en retiens ici trois principaux, qui valent autant pour le chercheur que pour l'ensemble des acteurs de l'école (y compris pour les parents) :

- le principe de non-infaillibilité (*nous sommes tous enclins aux erreurs et c'est par leur analyse que l'on fait avancer la réflexion*),
- le principe d'impartialité (*n'avoir pas deux poids et deux mesures, pour juger des événements : c'est un des principes les plus difficiles à tenir*)⁵⁵⁵ et,
- le principe d'équité (*que je situe en première ligne, dès lors qu'il est question d'inclusion : ce qui vaut pour l'un, vaut pour tous*).

⁵⁵³ En m'appuyant sur la « métaphore du bâtisseur » (Marcel, 2005, p. 2).

⁵⁵⁴ L'ouvrage intitulé *Morale et politique, ou les vacances de la probité*, est publié en 1940 aux Éditions de la Baconnière (Neuchâtel, Suisse).

⁵⁵⁵ Nous avons plus de facilité à la cécité pour les faits ou pour les arguments qui nous contrarient, ce que Philippe Meirieu appelle la *cécité mentale affective*.

Par la probité, j'avance à nouveau l'idée d'une éducation humaniste⁵⁵⁶ :

« La fonction essentielle des « humanités », ce n'est pas, comme on l'a cru (et le croit encore) à la suite d'une étrange aberration conformiste, savoir traduire sans dictionnaire du grec ou du latin. Elle est de former « l'homme », c'est-à-dire la personnalité ; elle est de lui faire atteindre cette unité spirituelle caractérisée par le fait que le « moi supérieur » est capable d'apercevoir et de déjouer les pièges que lui tend le « moi inférieur », — cette unité spirituelle grâce à laquelle l'individu, restant fidèle à ses principes, *ne triche pas*, en jouant à la fois sur deux tableaux. En bref, faire ses « humanités », c'est se former à la probité, en apprenant à bien penser. » (Claparède, 1940, p. 162).

Les trois principes de la reconnaissance, sous le terme de justice sociale

Si Axel Honneth (auquel je me suis référée à plusieurs reprises dans ce document, et notamment au chapitre 2, partie II), associe la reconnaissance à la « visibilité » des personnes et la non-reconnaissance à leur « invisibilité » (déni de reconnaissance, mépris social : « regarder à travers quelqu'un », selon la formule d'Honneth, 2006), il est aussi question parfois de leur « audibilité », et donc aussi de leur « non-audibilité », dans leur lutte pour la reconnaissance (donner la parole à celles et ceux qui sont au premier chef concernés par la transformation des systèmes éducatifs inhérente à l'objectif d'inclusion scolaire et sociale), particulièrement importante quand les objets de recherche sont des questions socialement vives. Dès lors que les vulnérabilités sont souvent multiples offrant ainsi des visages variables de la fragilisation du social (Châtel et Roy, 2008), je réaffirme ici que l'éducation est un enjeu politique majeur et que les finalités éducatives scolaires (FES)⁵⁵⁷ doivent sans cesse être questionnées dans nos sociétés qui subissent de profonds changements depuis plusieurs décennies (internationalisation, mondialisation, globalisation) :

« La réalité scolaire est aux prises avec des acteurs – élèves, parents, administrateurs, politiques, etc. – qui vivent ces mutations tout en les engendrant, du moins en partie. Car les pressions et les impacts de la globalisation sur nos systèmes d'enseignement sont considérables. » (Lenoir et Tupin, 2012, p. 11).

Compte tenu des mutations des valeurs, des transformations du rôle de l'État, de la précarité de l'emploi et du phénomène de mondialisation, les Finalités Educatives Scolaires - FES - suscitent de nombreux débats⁵⁵⁸, en lien étroit avec le sens même de ce que signifie l'éducation (conduire/guider « hors de »). Le chercheur qui s'intéresse à la finalité inclusive doit donc y être particulièrement sensible.

Les trois principes de l'interactionnisme symbolique, pour « lire » les situations

À la probité de Claparède et à la reconnaissance honnethienne, je combine les trois principes de l'interactionnisme symbolique que j'emprunte à De Queiroz et Ziolkowski

⁵⁵⁶ « [...] il reste de nombreux défis à relever pour penser autrement l'École. [...] 1- éthique : porter une vision humaniste de l'éducation, éduquer à l'altérité (Abdallah-Preteceille, 1997), tout en conservant une posture pragmatique » (Pelletier, 2020b, p. 22) ^[LPXIII].

⁵⁵⁷ Dimension que j'ai ajoutée au schéma et que j'évoque systématiquement avec les enseignants ou les parents (Cf. Partie I, chapitre 3).

⁵⁵⁸ Dans l'ouvrage collectif sur *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (Lenoir et al., 2020, Tome 1), il est rappelé « l'existence d'une forte tension chez les enseignants ».

(1994)⁵⁵⁹, en polarisant ma réflexion sur la capacité des individus à agir sur le monde qui les entoure, à partir du sens qu'ils confèrent à leur « **ici et maintenant** » (Pelletier et Alaoui, 2016)^[LP3]. Ces principes d'action sont à l'œuvre en situation d'inter-métiers, dès lors que la situation fait sens pour chacun des acteurs concernés :

- « - Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.
- Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.
- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié. »

Dans cette perspective, l'enjeu de mes recherches est en premier lieu, l'exploration de réponses fonctionnelles articulées aux questions socialement vives (**recherches dites pragmatiques** ; cf. Projet quinquennal *Icare*, 2020-2024). À ce titre, le chercheur doit soigner sa posture dans un « ici-ailleurs » (Marcel et Péoc'h, 2013).

La sérendipité, moteur de la découverte

Après plusieurs développements et à ce stade d'exploration, mon dernier principe pourrait sembler assez commun parce qu'il est souvent réduit à son sens courant de « découverte par hasard » :

« [...] le hasard est ici un mot-écran, il empêche de saisir ce que « sérendipité » désigne : **savoir prêter attention à un phénomène surprenant et imaginer une interprétation pertinente.**⁵⁶⁰ La découverte renvoie toujours à quelque chose de caché ou d'inconnu, que la raison déductive est impuissante à connaître. Et comme on ne peut chercher que ce qui n'est pas encore connu, on ne sait pas ce qu'il faut chercher. Quand les scientifiques savent ce qu'ils cherchent, c'est qu'ils l'ont déjà découvert, par un raisonnement *imaginatif*. Toute découverte importante implique la sérendipité. » (Catellin et Loty, 2013, p. 34).

La sérendipité prône à la fois une disponibilité intellectuelle et une démarche réflexive qui préfère le hasard des rencontres au pas à pas du travail disciplinaire. Ce principe-là est à l'œuvre dans le processus d'accompagnement des expériences inclusives par un collectif de recherche composé d'une pluralité d'acteurs issus de « mondes » différents. Je la juge féconde pour le chercheur interventionniste, au motif qu'elle relève d'une démarche finalement très active, liée à l'exercice d'une liberté et à l'affirmation d'une légitimité.

L'école inclusive, entre mythe et finalités

Depuis l'époque de Condorcet (1792)⁵⁶¹, la société française s'est caractérisée par l'ambition d'une « égalité des chances ». Dans divers contextes (La Réunion, Mayotte, ...),

⁵⁵⁹ Cet emprunt a déjà été mentionné au chapitre 3 de la partie I. J'ai en commun avec l'interactionnisme symbolique, une conception de l'individu et de la société enracinée dans la praxis, avec le souci d'être proche du concret, du particulier, de l'action. Mes recherches sont pour le laboratoire *Icare*, inscrites dans le –, et un style de travail hérité des sociologues de Chicago.

⁵⁶⁰ C'est moi qui souligne.

⁵⁶¹ Lorsque le 20 puis le 21 avril 1792, Condorcet présente à l'Assemblée un rapport et un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, son projet pour l'École tend à former des citoyens libres, égaux et fraternels : « *l'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le*

mais avec des écarts vis-à-vis de la métropole⁵⁶² qui se posent essentiellement en termes de décalage (Tupin, 2008), les étapes du processus sont assez similaires, avec un accès à l'éducation pour tous (succès de la massification de l'enseignement avec plus grande scolarisation des jeunes issus de milieux populaires) et l'horizon d'une égalité des chances (mais un échec de la démocratisation de l'accès aux savoirs avec des inégalités d'apprentissage liées à des approches pédagogiques inadaptées à l'accueil des nouveaux publics).

Au XXI^{ème} siècle, l'idéal inclusif constitue en soi une finalité, au même titre que « l'égalité des chances », avec un accès à une éducation pour tous dans une école de la République sous le signe de la « scolarisation inclusive » (augmentation du taux d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire) et l'ambition du législateur d'un « 100% inclusif » (mais il existe une défaillance dans l'accessibilité aux savoirs et des difficultés réelles de prise en compte de la diversité des élèves).

Finalement, l'école inclusive est sans doute, une nouvelle façon de questionner les inégalités scolaires. À la clôture de cette note, **l'idéal inclusif est envisagé comme la finalité première de l'école du XXI^{ème} siècle, dont l'examen critique est à penser en tenant compte du mouvement dialectique qui l'anime, entre mythe et réalité.** Dans ce contexte, le chercheur-citoyen doit particulièrement faire preuve de vigilances (Pelletier, 2019b)^[LPVIII] pour déjouer les pièges d'une idéologie qui sert parfois de base à l'inclusion scolaire (Grenade et Trépanier, 2017) et trouver le bon équilibre entre implication et distanciation (*c'est sans doute son plus grand défi !*).

Principe de récursivité et savoirs nécessaires à l'éducation du XXI^{ème} siècle

L'approche développée dans les lignes d'Edgar Morin (1999a, p. 114) :

« La société produit l'école qui produit la société. Dès lors, comment réformer l'école si on ne réforme pas la société, mais comment réformer la société si on ne réforme par l'école »,

me paraît particulièrement intéressante pour le chercheur en éducation inclusive, au motif que l'école du XXI^{ème} siècle ne peut atteindre l'idéal inclusif que si la société le devient aussi. Néanmoins, la société inclusive ne peut advenir que sous conditions : celle de prôner une école porteuse des valeurs de diversité et d'altérité et celle de détenir des savoirs permettant une accessibilité pour tous. Je reprends à cet instant précis, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* mobilisés lorsque j'ai dépeint mon paysage épistémologie (Dayer, 2010) et parmi eux, deux éléments en faveur d'une école *idéalement* inclusive avec un enseignement potentiellement adapté à la complexité du monde ; éléments que je reprécise ci-après. Premièrement, la nécessité d'une connaissance de la connaissance, comme levier pour développer la pensée réflexive en évitant l'erreur et l'illusion et le développement d'aptitudes telles que la gestion des aléas et la capacité d'ajustement aux situations, conduisant finalement à « s'appliquer en quelque sorte, le changement pour règle d'or » (Pelletier, 2020b, p. 21)^[LPVIII].

territoire, et le temps, plus ou moins long, que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système tout entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. »

⁵⁶² Pour illustrer, le processus de démocratisation et de massification scolaire qui s'est déroulé au cours des années 70 en France métropolitaine, a été décalé à la période dénommée « Les 10 glorieuses » à La Réunion (1985-95). Cette massification est encore plus récente à l'île de Mayotte.

Et deuxièmement, la nécessité de développer une compréhension mutuelle par une éducation à l'altérité et une socialisation au divers.

Cette liste de principes n'a pas pour ambition de brosser un tableau exhaustif mais, avec la modestie et le doute qui caractérisent le chercheur, je supposerai que ces principes peuvent s'appliquer, aussi bien à la recherche qu'à la formation et figurer aussi dans les liens que les deux volets – recherche et formation – entretiennent entre eux. Dès lors que le dialogique est à l'œuvre partout où il y a complexité, il me faudra, en toute humilité, poursuivre la réflexion sur la série des logiques que j'ai brossés à grands traits dans le chapitre précédent.

Mes intérêts de recherche gagneront également en solidité en fouillant encore davantage dans certaines théories que je n'ai pas choisi de mobiliser dans cette note de synthèse : parmi elles, je citerai uniquement la théorie de la structuration chère au Pr. Tupin, non mobilisée ici. Pourtant (*et mon cher journal peut en témoigner*), le nom de Giddens est souvent revenu dans mes écrits réflexifs. Alors pourquoi ne prend-il pas place dans mon édifice conceptuel ?⁵⁶³

Je répondrai provisoirement qu'il reste encore du chemin à parcourir et reviendrai sur mes premiers pas en sciences de l'éducation. Au premier « bain scientifique », j'ai découvert et côtoyé un sujet épistémique tel que le projet piagétien le caractérise dans une perspective développementale avec pour postulat que le sujet développe progressivement des structures cognitives et des conduites correspondantes. Ce phénomène de polarisation sur le sujet (au cours des années 90) a forgé ma première identité de chercheur en sciences de l'éducation qui semblait alors reléguer au second rang toute préoccupation pour les singularités. Dit autrement, je cherchais à mettre en évidence des phénomènes d'invariance accordant moins d'importance à l'environnement. J'ai ensuite ouvert une voie socioconstructiviste et avec cette nouvelle configuration conceptuelle, j'ai pu imaginer pensables des interactions sociales et la notion d'expérience sociale.

Ce rappel est aidant pour comprendre comment je suis parvenue à adopter aujourd'hui une voie qui cherche à saisir les logiques d'une éducation inclusive, en jouant sans cesse sur la dialectique sujet/groupe ; sujet/situation ; individuel/collectif ; symétrie/asymétrie ; permanence/rupture, global/local ; demande/besoin, etc. Cette voie a pour horizon un *idéal* selon le scénario d'une éducation à la fois globalisée (phénomène de mondialisation) et très localisée (enjeux de contextualisation). Ainsi **c'est la lecture des situations qui prime pour le chercheur** que je suis devenue et qui s'est outillée pour les lire à un niveau fin de granulosité (carte des 14 dimensions).

C'est aussi la recherche d'une compréhension des dynamiques qui se profilent dans les interactions à visée inclusive (en prenant appui sur la Pyramide D2i) et le **développement de plusieurs recherches** qui s'appuient sur ces principes.

Des pistes déjà explorées

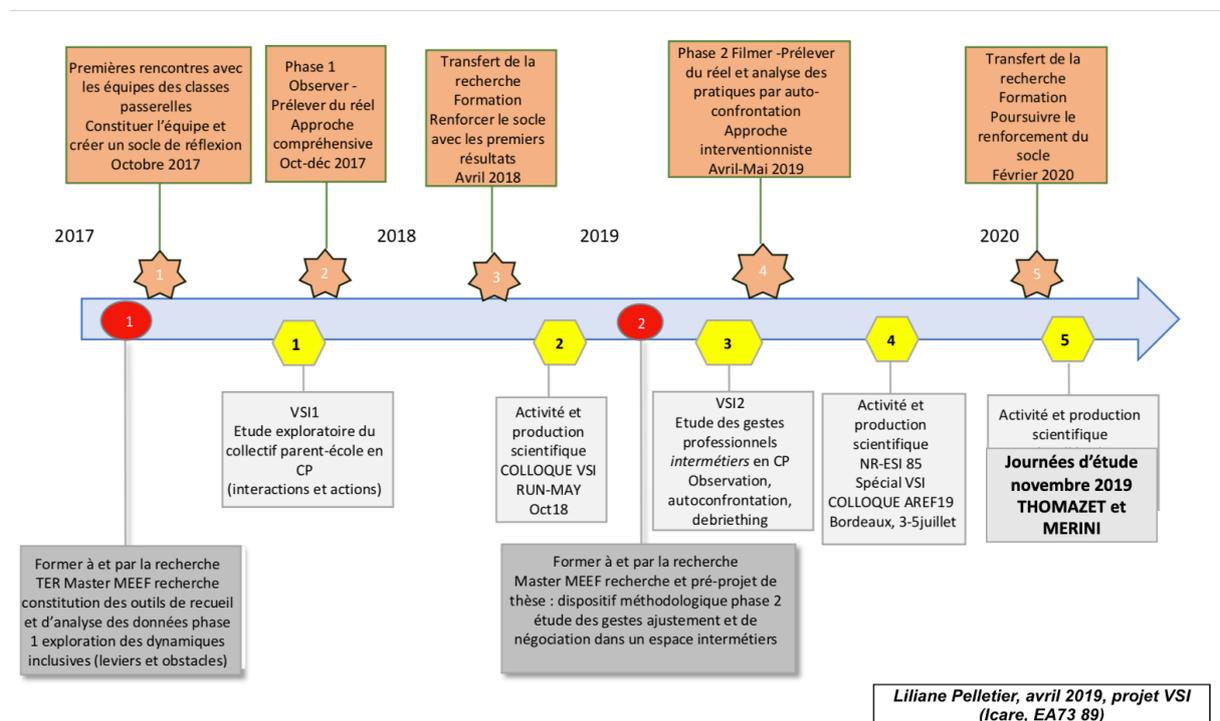
Dans la perspective énoncée plus haut, des premières recherches ont été développées pour explorer la question inclusive (la penser de façon globale) dans un contexte ultramarin (l'étudier de manière très localisée).

⁵⁶³ *Pas encore*, oserai-je écrire. Intellectuellement, il y a tant de traits communs entre mon paysage épistémologique et celui du spécialiste des cercles contextuels, qui m'a accompagné tout au long de cette note, qu'il me fallait sans doute explorer certaines voies plus personnelles en tant que scientifique, pour mieux y revenir « en pleine conscience ».

Plusieurs projets sous le large intitulé « Vers une société inclusive » (VSI) ont ainsi débuté en 2016-2017 (cf. Partie I, chapitre 5, Figure 14).

Pour exemplifier, un **dispositif (classes passerelles)** a été à l'étude au sein du projet VSI : son intérêt premier résidait en la prise en compte de l'ensemble du territoire académique de La Réunion⁵⁶⁴. Avec ce format de recherche-intervention, j'ai pu éprouver l'alternance entre recherche et formation-accompagnement, travail d'analyse réflexive avec les acteurs de terrain, formation à et par la recherche pour des étudiants de première année de master 1 « Recherche en éducation » et enfin, valorisation de la recherche avec restitution dynamique des résultats de la recherche en présence de tous les acteurs concernés (cf. Figure 39).

Figure 39 : Étude du dispositif des classes passerelles (2017-20)



De ce projet collaboratif avec l'académie de La Réunion comme partenaire, ont pu être caractérisées de premières manières de faire en recherche-intervention (dans un format défini dans le chapitre I de la partie III), parmi lesquelles, l'identification des questions de recherche à partir des préoccupations du terrain et le transfert des résultats de la recherche avec un format dynamique de restitution de type *world café*⁵⁶⁵. Au-delà des résultats de la recherche (SUR), ce qui a été convaincant dans cette expérience scientifique, c'est la manière dont ont été impliqués les étudiants du master « Recherche en éducation » (avec leur participation active aux phases 1 et 2 de la recherche, en lien avec leur travail universitaire d'étude et de recherche ou la

⁵⁶⁴ Après deux années de recherche collaborative sur l'ensemble du dispositif (13 formes passerelles dont 7 classes passerelles, au début du projet de recherche-intervention), la recherche des classes passerelles se poursuit depuis la rentrée 2020, avec un focus sur les 4 classes passerelles de la commune de Saint Denis.

⁵⁶⁵ [En cliquant sur le lien](#), le lecteur aura accès à la présentation du transfert de la recherche lors d'une rencontre interprofessionnelle (enseignants, éducateurs jeunes enfants, assistantes maternelle, directeurs d'école, etc.) en date d'avril 2018.

réalisation de leur mémoire de fin d'études). Ce type de formation initié dès 2016 lors de ma mission de recherche au Québec, a permis par la suite, de construire des bases solides d'un format d'accompagnement à la recherche (*project-based learning*) pour que les étudiants apprennent à circuler entre rôles et postures : praticien, chercheur, apprenant (cf. Partie I, chapitre 4) et développent pensées réflexive et critique. Subséquemment, parmi les étudiants en première année de master 1, une étudiante est en cours de finalisation d'une thèse CIFRE, qui va traiter de la question du partenariat famille-école-territoire, pour lutter contre le harcèlement, un des enjeux majeurs du monde éducatif et de la santé⁵⁶⁶.

Des recherches en cours

Je ne citerai qu'un seul exemple, celui de **l'étude des référents mathématiques de circonscription (RMC)**, comportant plusieurs suivis de cohortes. Suite au Rapport Villani-Torossian (2018) qui annonçait un accroissement de la souffrance des enseignants, surtout lorsqu'il est question d'enseigner les mathématiques à un public hétérogène, l'académie de La Réunion a mis en œuvre dès 2018-2019, le dispositif des RMC⁵⁶⁷, préconisé parmi les 21 mesures du rapport sus-cité. En juin 2019, l'équipe *Icare*, attentive aux préoccupations du territoire et de ses acteurs, a proposé au partenaire académique une recherche collaborative portant sur l'émergence de ce nouveau « métier » de RMC et du suivi du dispositif académique dans un format de recherche collaborative⁵⁶⁸. L'ambition de cette démarche était double : accompagner la transformation des pratiques enseignantes et de formation vers une école plus inclusive et organiser une communauté de pratiques et de ressources pour la circulation des expériences et des savoirs. Dans cette perspective de recherche AVEC⁵⁶⁹, le projet a débuté en 2018-19 après avoir réuni des collectifs de recherche constitués de plusieurs catégories d'acteurs pour chacune des études (cf. Figure 40). Deux suivis de deux cohortes distinctes sont

⁵⁶⁶ Après s'être notamment investie dans l'étude du dispositif des classes passerelles (Pelletier et al, 2019) ^[LP9], Mme Pedro a pour objet de recherche, la **relation famille-école-territoire**, et ses potentiels effets sur le processus de raccrochage social et scolaire de l'enfant victime de harcèlement, au cœur des réflexions de l'association *Centres Relier* (partenaire de la CIFRE). Le projet doctoral (2021-2024) intitulé provisoirement *La collaboration famille-école-territoire dans la lutte contre le harcèlement : étude du dispositif de l'association Centres Relier dans l'accompagnement d'élèves victimes de harcèlement vers le raccrochage*, s'inscrit dans le programme scientifique « École et Société(s) Inclusives » (ESI) sur l'axe des pratiques collaboratives. Du point de vue de sa recherche et de la commande pour l'association, la doctorante s'intéressera à l'impact de l'association *Centres Relier* conçu comme *tiers-espace* (Bazin, 2015) face à cet enjeu sociétal. Parmi ses appuis théoriques figure le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), dans lequel se développe l'individu, afin d'observer les *dynamiques interactionnelles* (Pelletier, 2021), qui évoluent entre les acteurs au cours du processus de raccrochage social et scolaire.

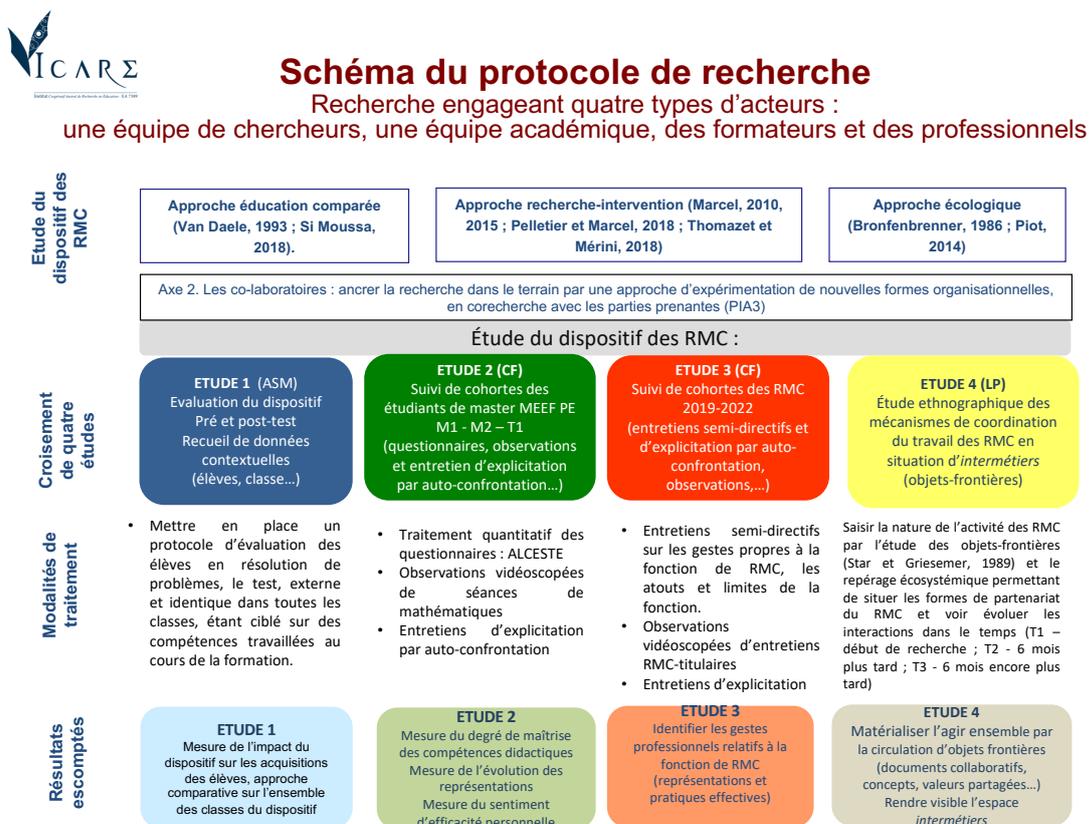
⁵⁶⁷ Concrètement, chaque circonscription s'est vue dotée d'un RMC et les 22 référents nommés, ont été chargés d'accompagner chacun, 32 enseignants répartis en constellations. En outre, ils ont bénéficié d'un plan de formation tel que préconisé dans le rapport (2018, p. 46).

⁵⁶⁸ Initialement, ce projet avait été préparé dans le cadre d'une réponse à l'appel à projet PIA3 « Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation », Action « Territoires d'innovation pédagogique (TIP) », portée par l'Université de Cergy-Pontoise (UCP). Dans ce contexte, le laboratoire *Icare* avait intégré le consortium piloté par l'académie de Versailles, sous la responsabilité scientifique de Madame la Professeure Marie-Laure Elalouf du laboratoire EMA (Ecole, mutations, apprentissages). En contribuant à la professionnalisation et à la transformation des pratiques enseignantes, le projet INSPIRATION, déposé en juillet 2019, s'inscrivait sur les deux volets de la formation et de la recherche. La réflexion était située dans le champ des recherches collaboratives avec l'intention, à plusieurs laboratoires de recherche (dont *Icare*), de dégager les conditions permettant aux recherches avec les acteurs de s'installer dans la durée et de transformer en profondeur les pratiques d'enseignement et de formation. Après audition en novembre 2019, le projet n'a finalement pas été retenu mais l'étude des RMC de l'académie de La Réunion se poursuit jusqu'en 2022.

⁵⁶⁹ La recherche collaborative portant sur le suivi du dispositif des RMC s'inscrit donc dans le courant dit des *sciences participatives* (cf. Chapitre I, partie III).

en cours : les 22 RMC d'une part et 181 étudiants inscrits en première année de master MEEF « professeur des écoles » en 2018, d'autre part⁵⁷⁰.

Figure 40 : Recherche collaborative sur le dispositif des RMC (2019-22)



Cette nouvelle expérience de collaboration entre cercle des chercheurs (Laboratoire *Icare*, CREN⁵⁷¹, IREM⁵⁷²) et cercle académique composite (IA-IPR, IEN en charge du dossier *Mathématiques* dans l'académie, conseillers pédagogiques départementaux en mathématiques, formateurs académiques référents mathématiques de circonscription) montre combien il est indispensable de prendre le temps de construire une « culture-recherche » (Prost, 2002)⁵⁷³, précédemment évoquée dans le chapitre 4 de la première partie de cette note.

⁵⁷⁰ Les études 1 et 4 devraient démarrer l'an prochain.

⁵⁷¹ En tant que didacticienne des mathématiques, Christine Choquet s'est jointe au projet, après intervention auprès des RMC de La Réunion (octobre 2019), dans le cadre du dispositif national des formations des RMC. Membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), elle est aussi formatrice à l'INSPE de l'académie de Nantes.

⁵⁷² L'Institut de Recherche En Mathématiques de La Réunion est partie prenante de la recherche. Le Professeur Dominique Tournès, directeur de l'IREM Réunion, a notamment proposé un format de séminaire entre RMC et étudiants M2 PE qui pourrait permettre d'exprimer autrement leurs représentations et d'échanger autour de leurs pratiques en mathématiques. Ce séminaire spécifique de l'IREM devait avoir lieu en avril 2020 en présence des chercheurs des études 2 et 3 (annulation pour cause de crise sanitaire). La mise en œuvre d'un séminaire du même type, est à l'étude pour 2021.

⁵⁷³ « Si les chercheurs et les praticiens ou les décideurs, comme on dit, se rencontrent seulement quand les uns ont un problème à poser aux autres, cela ne peut pas marcher. Les temporalités et les problématiques ne sont pas les mêmes. Ces deux mondes ne sont pas exactement dans la continuité l'un de l'autre. Pour qu'ils se rencontrent efficacement, il faut organiser leur rencontre sur des terrains communs. C'est ce que nous avons souligné en relevant la nécessité de développer ce que nous avons appelé une « culture-recherche » (Prost, 2002, p. 6).

Au moment de la rédaction de ce document de synthèse, nous en sommes à la deuxième année de vie du projet : à ce stade, voici quelques éléments que je pense être contributifs à une meilleure compréhension entre les « mondes ».

D'abord, il y a une certaine récurrence à envisager le chercheur comme celui qui saurait naturellement résoudre un problème qui se pose aux acteurs du monde institutionnel (les décideurs) ou aux praticiens. Ensuite, on constate que le cercle académique a souvent des difficultés à identifier clairement les différentes « casquettes » du chercheur interventionniste : celle qui relève habituellement de son métier de chercheur ou celle qu'il prend quand par exemple, il co-intervient avec un formateur académique dans un temps de formation. L'adoption de regards croisés sur les besoins des RMC nécessite alors des ajustements entre intervenants pour distinguer rôle et posture de chacun et il est en effet complexe d'identifier cela sans méthode.

Partant de l'idée que la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004), les chercheurs ont donc animé des temps de dialogue (lors de rencontres inter-catégorielles) pour déterminer quels pouvaient être les objets de la collaboration : collecte de données, partage d'idées, productions communes de ressources, travail conjoint, interventions, formations, etc. Dans le même temps, ont été également explicitées les notions d'expertises croisées et les types de contributions spécifiques.

Il y a enfin (ce que j'ai déjà expérimenté avec le dispositif des classes passerelles) ce rapport de pouvoir (symbolique) qui est présent naturellement à l'accueil d'un chercheur dans une institution scolaire (dispositif de formation, établissement, classe, etc). Le chercheur accueilli dans le monde de l'éducation, pourtant peuplé de « métiers adressés à autrui », ne relève ni d'un acte banal ni d'une démarche technique. Je ne développerai pas ce point ici mais j'insisterai simplement sur le fait que cette notion d'accueil jalonne ma réflexion depuis de nombreuses années et que je l'estime essentielle dans une recherche collaborative.

Un projet de recherche-intervention, débuté en 2020

Initialement (et pour un développement, cf. Partie I, chapitre 5), le colloque international d'octobre 2018 « Vers une société inclusive : diversité de formations et de pratiques innovantes », avait été pensé comme l'une des étapes du processus de mise en place d'un centre de ressources sur l'éducation inclusive à l'horizon 2021 (*aujourd'hui, l'objectif visé demeure mais l'horizon est désormais fixé à 2024*).

Considéré comme une seconde étape du projet VSI, le colloque a cherché à construire une « culture-recherche », notamment par le biais des *ateliers créatifs*, définis comme des lieux de construction de projets d'action-recherche. Parmi les 25 actions qui ont émergé des ateliers, cinq projets ont été accompagnés au cours des deux années qui ont suivi le colloque (cf. Figure 41, page suivante). C'est dans ce cadre que Serge Thomazet et Corinne Mérini, chercheurs associés du laboratoire Acté (Activité, Connaissance, Transmission, éducation, EA 4281) de l'Université Clermont-Auvergne, ont été invités à participer à plusieurs journées d'études à La Réunion (novembre 2019) avec pour objet de concevoir un pré-projet de recherche scientifique, innovant et reconnu officiellement par les deux laboratoires (*Icare* et Acté), de manière à renforcer une collaboration inter-laboratoire autour du concept de « *société inclusive* ».

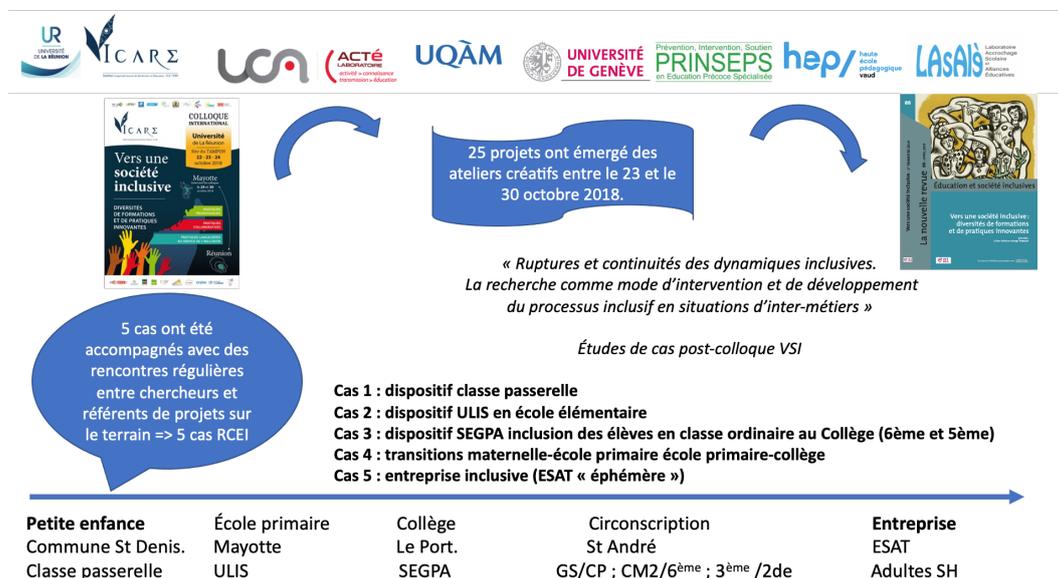
Un premier document a ainsi été rédigé par nous trois et soumis à la discussion d'autres chercheurs ayant participé au colloque VSI et à des membres du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Dans ce format de recherche qui privilégie la lecture des situations,

le programme proposé, a une double visée, compréhensive et transformative. Cette recherche AVEC a pour finalité d'accompagner le repérage des obstacles et leur dépassement et, dans un double mouvement, d'analyser les ruptures et continuités dans des espaces d'inter-métiers afin de promouvoir des dynamiques inclusives.

Le format d'études de cas (avec 5 cas identifiés, cf. Figure 41) a été retenu, s'alliant à un dispositif d'analyse inter-cas qui chapeaute l'ensemble de façon à identifier des éléments de constance, reliés à ce qui fait *habitat commun*, comme la formation par exemple. Parmi les fondements, on trouve également dès la première version du projet (janvier 2020), la question de la méthodologie à privilégier : récolter des traces d'activités et les analyser mais aussi recueillir des discours, pour une compréhension du processus de transformation ; proposer une lecture accompagnée de la trace du réel POUR et AVEC les acteurs du terrain ; privilégier une approche qualitative, ce qui n'exclue pas la mise en évidence de « preuves », etc.

Un an après (novembre 2020), le projet intitulé « **Ruptures et continuités des dynamiques inclusives. La recherche comme mode d'intervention et de développement du processus inclusif en situations d'inter-métiers** » (RCEI), se construit progressivement avec l'appui de plusieurs universités (La Réunion, U. Clermont-Auvergne, U. de Genève, UQAM), des laboratoires de recherche (Icare, Acté, Lisis, Lasalé, Prinseps). Le projet compte actuellement une quinzaine de chercheurs qui se sont répartis sur les différents « cas » ainsi que des étudiants en deuxième année de master « Recherche en éducation » et deux projets doctoraux (un situé sur le cas 3 – Hervé Dangoumau, 2020-23 et le second en préparation pour 2021-24, en lien avec le cas 4).

Figure 41 : Présentation du projet de recherche RCEI (2020-2024)



Ce qui a été majeur pour les chercheurs qui ont intégré le projet RCEI, c'est de considérer un **continuum de la petite enfance à l'âge adulte** (ce qui était aussi l'ambition du colloque VSI) avec une première étude de cas, qui se situe dans le prolongement de la recherche sur les classes passerelles (ce cas est issu de l'atelier créatif portant sur la relation école-familles sous l'angle des transitions) jusqu'à une recherche traitant de l'accessibilité à l'emploi des personnes en situation de handicap au sein d'une entreprise engagée dans une politique de diversité (projet conçu sous l'intitulé ESAT « éphémère » dans le cadre de l'atelier créatif

portant sur la reconnaissance des acquis de l'expérience). Je ne vais pas m'attarder davantage sur ce projet qui permettra d'ici à 2024, d'exemplifier finement les dimensions pour lire des interventions à visée inclusive et de mettre en débat, sur chacun des cas, les logiques binaires présentées dans le chapitre précédent. Pour terminer, j'attirerai toutefois l'attention du lecteur sur un point essentiel, que le lecteur pourrait avoir identifié sans disposer des clés pour le comprendre. Il s'agit de préciser l'intérêt de la dimension internationale dans le projet scientifique, pourtant circonscrit aux îles de La Réunion (4 études) et de Mayotte (1 étude).

L'idée du **travail en contrepoint** est avant tout de chercher à faire dialoguer les phénomènes observés lors de l'examen des continuités et des dis-continuités des dynamiques inclusives dans les cas ultramarins avec ceux observés en métropole ou à l'étranger. Je ne reprendrai pas ici la question des « conditions de laboratoire » (Calvet, 1992 repris par Tupin, 2008) que pourraient remplir les territoires ultramarins, mais j'attribue à cette dimension, une valeur prépondérante dans le raisonnement⁵⁷⁴ (que j'ai porté pour le collectif RCEI avec Corinne Mérini et Serge Thomazet). Si travailler sur un territoire (en tant qu'espace socialisé et organisé), circonscrit comme celui de l'insularité, peut engendrer des phénomènes de myopie dans l'observation et l'analyse des événements, l'insularité peut devenir l'occasion de mieux comprendre certains mécanismes qui sont parfois obstrués par l'étendue d'autres territoires observés en métropole ou ailleurs dans le monde. Ce travail en contrepoint n'est donc pas pensé comme une superposition des résultats, mais comme une **mise en dialogue** entre, par exemple, les modèles de parentalité, de dispositifs de soutien et d'accompagnement à la scolarisation et/ou à l'insertion professionnelle élaborés dans nos recherches et terrains respectifs.

Un projet de colloque au Liban, selon le design scientifique du colloque VSI

Dans une dimension large de la recherche SUR, AVEC, POUR et PAR, je dirai quelques mots du projet de colloque international, organisé en partenariat entre T.I.E.S (*Together for Inclusive Educational Systems*) et l'Université Américaine de Beyrouth (AUB). Il s'agit de la deuxième version du colloque *Research for Education Accessibility Challenges* (REACH) et c'est l'ONG T.I.E.S qui est en charge de la rédaction du design scientifique du prochain colloque programmé pour 2022.

Dans ce cadre, Basma Frangieh, la présidente de T.I.E.S, m'a contactée en juin 2020 (en tant que pilote du colloque VSI pour le laboratoire *Icare*), pour l'accompagner dans la mise en place d'un colloque qui s'appuierait sur la philosophie du colloque VSI. À ce stade, une version provisoire du design scientifique et de l'appel à communication, a été rédigée et doit être soumise à discussion prochainement avec les membres du comité scientifique (version du 17 novembre 2020).

⁵⁷⁴ « Les travaux menés depuis 2017 nous ont convaincus que la réalité insulaire de Mayotte et de La Réunion, par leur dimension territoriale et les proximités que cela engendre, mais aussi par leurs spécificités socio-culturelles et le télescopage pluriel des temps, des espaces et des cultures que cela produit (Si Moussa & Tupin, 2005), constitue à nos yeux une sorte de « laboratoire » (Calvet, 1992) pour l'étude des dynamiques inclusives. C'est pour nous l'opportunité de percevoir des événements ou des mécanismes qui très certainement existent en métropole ou dans d'autres régions du monde plus vastes, mais ne se donnent pas à voir de manière aussi flagrante. En ce sens, le travail s'inscrit dans un contexte spatio-temporel situé (Quéré, 1997) qui trace et spécifie notre périmètre d'analyse. » (Extrait du Projet scientifique international France – Québec – Suisse, porté par les laboratoires *Icare-Acté-LISIS-PRINSEPS-LASALE*, rédigé par Corinne Mérini, Liliane Pelletier et Serge Thomazet, version du 27 avril 2020).

Ce qui est notable dans ce projet que je qualifie de recherche-intervention, c'est que le colloque ne constitue qu'une étape d'un processus plus vaste (comme ce fut le cas à La Réunion avec le séminaire de réflexion-discussion préparatoire au colloque VSI ; cf. Figure 42), avec la conception d'un **séminaire de dialogue/mobilisation autour de l'éducation inclusive**, défini comme un temps d'échange et de rencontre entre des chercheurs nationaux et internationaux, des professionnels et des décideurs œuvrant sur le terrain libanais, qui cumule des défis très différents d'une école à l'autre (*dès lors que ce sont les ONG qui, dans la plupart des cas, subventionnent les écoles libanaises et qu'il n'y a pas réellement de directives communes au plan national*).

Au sein du projet (restant à finaliser), les ateliers auraient pour objectif principal de construire en partenariat, avec l'ensemble des acteurs, une culture commune de l'éducation inclusive. De mon point de vue, cette phase permettra de poser les premières pierres fondatrices d'une éducation inclusive et proposera d'élaborer, en quelque sorte, un « kit de survie » de l'éducation inclusive. De même, **après le colloque** (*et d'une manière comparable à ce qui a été fait à La Réunion et à Mayotte*), un accompagnement serait assuré par les chercheurs auprès des professionnels et des structures qui le souhaitent, dans l'objectif de mettre en place des projets pratiques en lien avec les thématiques des ateliers et du colloque. Il est prévu que cette phase soit réalisée par l'équipe de T.I.E.S (réunissant des chercheurs nationaux et internationaux) à partir du mois de février 2022.

Figure 42 : Présentation du projet de colloque REACH 2022



Recherche-développement et partenariats Icare/Lisis et INSPE/Hep de Vaud

Pour finir, une autre voie est en cours d'exploration dans un format de recherche-développement-formation (DESVI/FLI)⁵⁷⁵. Elle est liée au constat de départ que les pouvoirs

⁵⁷⁵ Développement d'un établissement scolaire dans une visée inclusive (DESVI) et Formation au leadership inclusif (FLI).

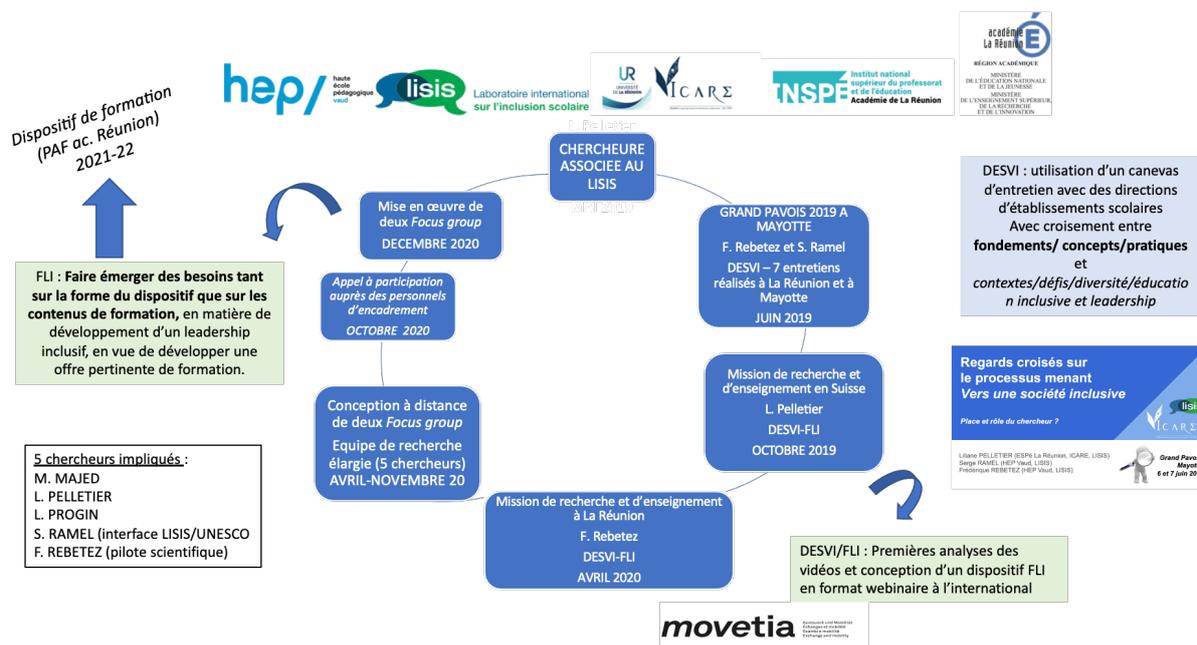
politiques promeuvent l'éducation inclusive en demandant aux écoles de se développer dans cette visée, que l'on soit en France ou en Suisse, et s'appuie sur l'idée de réunir des forces vives à l'international pour concevoir et mettre en œuvre une ingénierie de formation à destination des personnels d'encadrement (FLI), en s'appuyant sur les résultats de la recherche (DESVI).

Un autre principe retenu est celui du format de la recherche (recherche-intervention), comme moyen de développement du **leadership inclusif** (dont il a été question *supra*). En France, ce vocable est assez fréquemment connoté de manière négative et il est souvent associé à un rapport de pouvoir. Pour ces raisons, le courrier co-rédigé avec l'inspecteur d'académie et adressé aux 50 pilotes de PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés), a précisé ce que l'on entendait de façon très large, par le terme de leadership :

« Afin de rendre l'École pleinement inclusive, l'académie poursuit, à grande échelle, la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL).
Pour vous accompagner dans cette démarche, des chercheurs suisses et français se sont constitués en équipe, afin de vous proposer une **recherche-développement**, qui répond à deux objectifs majeurs : 1) concevoir une formation située, ajustée à vos besoins et préoccupations ; 2) développer vos compétences en matière de leadership inclusif.
Mais qu'est-ce qu'un **leadership inclusif** ? Sans en dévoiler ici toutes les caractéristiques, le mot est à prendre dans son sens le plus large. Dans ce nouveau contexte de travail qu'est le PIAL, le leadership inclusif privilégie la diversité des regards croisés (enseignants, accompagnants, parents, élèves), il est incarné soit personnellement, soit comme équipe de direction. [...]. » (Extrait du courrier du 28 octobre 2020, que j'ai co-signé avec l'inspecteur d'académie).

Pour ce projet porté par le LISIS et piloté par Frédérique Rebetez (LISIS, Haute école pédagogique de Vaud, Suisse), je ne mettrai en lumière que la question du partenariat envisagé, à la fois inter-laboratoire (*Icare* et LISIS) et inter-institut de formation (INSPE et Hep de Vaud) qui s'est construit progressivement depuis avril 2019 (*date de mon accueil en tant que chercheure associée au sein du LISIS* ; cf. Figure 43, page suivante) et qui devrait aboutir, à l'horizon 2021-22, à des propositions contextualisées de modules de formation continue, à destination des personnels d'encadrement de l'académie de La Réunion, selon un format conçu et ajusté à partir de l'analyse des *Focus group* réalisés en fin d'année 2020 en Suisse et parallèlement à La Réunion. Il est notable d'ajouter que cette démarche a été reconnue par les institutions (France et Suisse) comme de la formation continue, dès lors que ces séances peuvent permettre aux participants (6 à 8 personnels encadrants par *Focus group*), de développer leurs compétences en leadership inclusif en réfléchissant à leur profil en la matière.

Figure 43 : Partenariats à l'international dans un format de recherche-développement⁵⁷⁶
DESVI/FLI



Pour clôturer ce volet Recherche, je dégagerai de derniers principes d'action intervenant dans un processus de recherche AVEC (posant ainsi une nouvelle balise lumineuse).

La recherche collaborative est un moyen de favoriser le développement professionnel de tous les concernés, à condition de **co-élaborer des projets, des actions concrètes, des outils, etc. (Principe d'action n°1)**. Kurt Lewin montrait déjà qu'il fallait agir sur la réalité pour la connaître et il a ouvert des perspectives en liant, de fait, recherche, transformation sociale et formation des individus. Je fais de ces deux attributs les miens pour atteindre l'objectif que je me suis fixée en 2017, celui de la création à terme d'un **centre de ressources de l'éducation inclusive**, voire d'une **chaire UNESCO ou réseau UNITWIN** en territoires ultramarins⁵⁷⁷ :

« En partenariat étroit avec l'INSPÉ de La Réunion et le CUFR de Mayotte, le laboratoire *Icare* prévoit ainsi l'ouverture d'une chaire « École et société(s) inclusives », qui comprendrait notamment un centre de ressources et une plateforme collaborative sur l'éducation inclusive à La Réunion et à Mayotte, en lien étroit avec le projet. Ce centre aurait notamment vocation à :

⁵⁷⁶ La démarche de recherche-développement proposé dans ce projet s'appuie sur une forme modélisée par l'équipe méthodologique RD² du RÉVERBÈRE et à mobiliser dans la transformation des connaissances issues de la recherche (CIR) en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés (Rousseau et al., 2019).

⁵⁷⁷ Mes réflexions actuelles s'orientent davantage vers la création d'un réseau UNITWIN sur l'éducation inclusive, au motif qu'il permettrait d'encourager la coopération internationale et la création de réseaux entre les universités au sein de l'espace sud-ouest de l'océan Indien (La Réunion, Mayotte, Maurice, Les Comores, Madagascar), et ce faisant le plus souvent en milieux plurilingues). Le réseau constitué viserait non seulement à réduire la fracture cognitive, mais aussi à mobiliser l'expertise universitaire et à collaborer à la mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

=> valoriser et diffuser les résultats de la recherche en cours en mettant en exergue les points d'appui et leurs limites, et former les étudiants à l'étude des dynamiques inclusives en prenant appui sur les résultats de ces recherches,
 => développer les travaux de recherche qui questionnent le rôle et la place des acteurs, tout au long du parcours du jeune de la petite enfance à l'université.
 => promouvoir les recherches menées en lien avec les professionnels de santé (ergothérapeutes, kinésithérapeutes, infirmiers...), notamment autour du développement de la littératie en santé. »
 (Contrat d'Objectifs et de Moyens, INSPE de La Réunion, 2020-24)

De façon précise, l'usage social de la connaissance est intégré au démarrage de la recherche qui prend ainsi une posture d'interface. La démarche de recherche interventionniste permet alors au chercheur de penser, tout comme Paulo Freire, le processus d'émancipation sous l'angle d'un changement radical plutôt que sous l'angle d'ajustements (Pelletier, 2019b)^[LPVIII]. Ce format de démarche collaborative est nécessairement « situé » (doublement contextualisé : pour la personne impliquée comme pour le chercheur). **Il articule une demande sociale à un projet scientifique et admet des temporalités multiples (Principe d'action n°2).**

Au terme de cette note, je souligne mon intérêt pour les quatre prépositions⁵⁷⁸ de Jean-François Marcel (2010), dès lors que leur usage facilite le rapprochement des chercheurs et des praticiens, en rendant accessible à TOUS, le « monde de la recherche » : 1) co-construction d'une vision partagée entre tous les acteurs de l'inclusion scolaire (AVEC) ; 2) co-élaboration d'objets de savoirs (SUR et POUR) ; 3) co-développement professionnel (PAR).
 À travers ce choix, j'en appelle à la nature heuristique du projet, qui conditionne le fait que le chercheur-intervenant ne soit « ni un agent d'application ni un technicien » (Bedin, 2013, p. 98). Cela me permet ainsi de considérer **la recherche interventionniste comme un acte politique au travers de l'émancipation de tous les concernés**. Pour autant, ce n'est pas le lexique auquel j'ai recours avec les acteurs sur le terrain (lui préférant l'appellation « recherche AVEC » ou le qualificatif de recherche collaborative).

C'est une dimension essentielle que celle de la **démocratisation des connaissances (Principe n°3) et la tâche qui nous attend est une démarche créative** (Dewey, 1934), reliée aux pratiques concrètes. C'est en cela que la démocratie est d'abord un « processus de démocratisation » qui ne tient debout, selon John Dewey, que pour autant celui-ci demande de TOUS des actes et dès lors que « l'éducation est sa sage-femme » (Dewey, 1916). Avec ce format inscrit dans le champ des *sciences participatives* avec des acteurs non-scientifiques-professionnels qui contribuent, de façon active et délibérée, en vue de produire des connaissances scientifiques (Houllier, 2016), la place du chercheur est donc **au plus près des acteurs de terrain** et son rôle est aussi de **préserver une posture critique (Principe n°4)**, vis-à-vis de ce qu'il observe au cœur de l'action. C'est sans doute une voie à privilégier mais qui exige de poursuivre sa conceptualisation avec soin.

⁵⁷⁸ POUR : viser à répondre concrètement à la préoccupation des acteurs de terrain.

AVEC : privilégier une démarche participative et l'association des acteurs de l'inclusion à la Réunion (milieu scolaire, social, médico-social, etc.), en les associant dans la construction d'outils, l'administration de ces outils (enquête par exemple), analyse des résultats, élaboration de propositions).

SUR : préserver l'exigence de la démarche scientifique et l'élaboration de connaissances (avec des choix méthodologiques en adéquation avec la philosophie du projet).

PAR : penser le projet « Vers une école et une société inclusives » comme émancipateur pour l'ensemble des acteurs impliqués.

Ma dernière balise fera le lien entre la recherche et le volet formation. Elle se situe dans le prolongement de ce qui a été annoncé dès le chapitre 5 de la partie I de cette note (cf. pour rappel, cf. Figure 11 : Schéma synthétique du projet VSI).

De tous les développements, je reviendrai essentiellement sur deux points : le premier concerne l'intérêt de penser la formation initiale et continue dans un **continuum de formation sur l'éducation inclusive** qui s'appuierait sur les dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives inclusives (UNESCO, 2017). Le deuxième et dernier élément insiste sur l'intérêt d'une **formation à et par la recherche** tout au long de ce continuum, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

La question de la formation des acteurs d'une école *idéellement* inclusive est à penser de façon complexe (macro, méso, micro), en référence à Serge Ebersold, Eric Plaisance et Christophe Zander (2016, p. 12), qui appréhendent l'éducation inclusive selon une **approche systémique de la société**⁵⁷⁹ c'est-à-dire « une société soucieuse du respect de ses membres et de la dignité humaine qui fait maîtriser par tous les élèves les compétences et la culture nécessaires pour être acteurs de leur devenir, transformer leurs relations avec autrui et participer activement à la constitution même de cette société ».

Quinze années après la version révisée du célèbre *Guide de l'éducation inclusive* de Tony Booth et Mel Ainscow (2002)⁵⁸⁰, un nouveau Guide (coordonné à nouveau par Mel Ainscow et édité par l'UNESCO) est publié en 2017. Son ambition est de contribuer à un changement systémique durable à l'international : *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation avec quatre dimensions essentielles pour créer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables et aider les pays à les mettre en œuvre*⁵⁸¹ (cf. Figure 44, page suivante), que je considère pertinentes dans l'élaboration de contenus de formation portant sur cette finalité du XXI^{ème} siècle. Dès lors que le projet de formation est complexe, il est à penser selon une progressivité comprenant un socle fondateur à proposer dès la formation initiale (culture inclusive et développement de gestes professionnels en adéquation avec l'*idéel* inclusif, à fournir dès les premiers modules de préprofessionnalisation)⁵⁸² et à poursuivre en formation

⁵⁷⁹ « L'approche inclusive substitue à l'ambition intégrative qui reste attachée au respect des normes corporelles imposées par la société, une approche systémique de la société reliant l'appartenance sociale à l'incorporation de tous dans une "société d'individus" trouvant sa cohérence et sa cohésion dans l'engagement de chacun pour le bien-être collectif. » (Ebersold, 2009, dans Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 12).

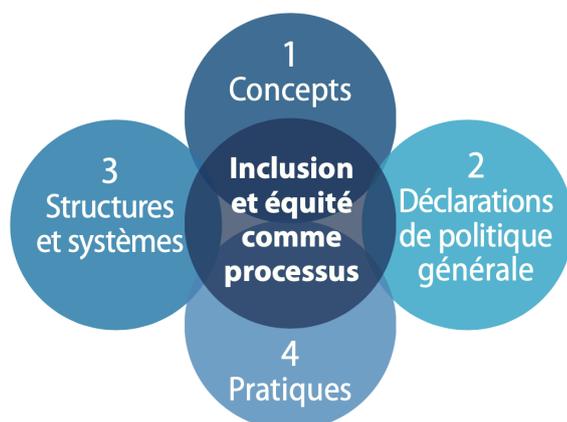
⁵⁸⁰ « Les concepts d'inclusion et d'exclusion sont étudiés à partir de trois dimensions qui visent l'amélioration de l'école, celles-ci étant inter-reliées entre elles : créer une culture d'éducation inclusive, élaborer des politiques d'éducation inclusive et développer une culture d'éducation inclusive. » (Booth et Ainscow, 2002, p. 9).

⁵⁸¹ Le Guide de 2017, est coordonné par la Section de l'éducation en vue de l'inclusion et de l'égalité des genres, au Siège de l'UNESCO (Florence Migeon et Justine Sass), et le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE, Renato Opertti), avec l'appui de Giorgia Magni, Émeline Brylinski, Hyekyung Kang, Caitlin Vaverek (BIE).

⁵⁸² Je ne développerai pas davantage ce point dans la note de synthèse mais j'illustrerai ce besoin par deux verbatims. Le premier est extrait d'un entretien avec une titulaire première année, fraîchement sortie des bancs de l'INSPE : « *Je pense qu'il faudrait envisager davantage d'heures sur la complexité de l'enseignement dans un milieu plurilingue, enfin dans un milieu où la langue française n'est pas la langue parlée, du quotidien on va dire. [...] Et aussi sur... eh bien, sur la prise en charge des enfants, ...en difficultés. Alors en difficultés ou d'enfants différents. Au moins sur le..., d'avoir quelques outils sur la conduite à tenir. [...] Alors honnêtement je trouve que, en matière de handicap et notamment de troubles de, pas de l'attention mais de l'apprentissage, notamment il y a une étudiante qui avait fait cette réflexion qui avait dit « Qu'est-ce que l'on fait des enfants dyslexiques ? Des enfants dysphasiques ? » Et en fait je me souviens que le, l'enseignant à ce moment-là avait..., le professeur avait dit mais oui mais on en parlera un petit peu. Et en fait, on en a très très très peu parlé. Il n'y a pas que ces enfants-là mais je trouve que le handicap, la différence, les troubles même s'ils ne sont pas ..., ils n'ont pas été très très très très développés et honnêtement moi lorsque je trouve... je suis face à un enfant en difficulté... J'en ai deux cette année dans ma classe, je me sens absolument, comment dirais-je, dépassée. » (T1, Elise, mars 2020). Le*

continue (dès la première année de titularisation et tout au long de la carrière). Ce qui pourrait être fécond et encore assez inédit, ce serait de construire enfin des contenus de formation en situation d'inter-métiers et de les proposer dans des formations contextualisées (de type *Formation d'initiative locale* au sein des établissements ou des PIAL)⁵⁸³.

Figure 44 : Dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives inclusives (UNESCO, 2017).



En bref et en complément des questions de contextualisation et de prise en compte du rapport aux langues de chacun, la **formation à l'éducation inclusive** représente de mon point de vue un nouvel enjeu majeur de la formation des enseignants (initiale et continue). Dans les projets d'accréditation des INSPE, la déclinaison de ces quatre dimensions (cf. Figure 44) devrait permettre de répondre d'un côté, aux besoins des étudiants et des stagiaires afin qu'ils soient en mesure de prendre en compte et de gérer la diversité de leurs élèves (de plus en plus divers) et d'un autre côté, de faciliter des réponses ajustées au terrain face aux injonctions paradoxales et aux dilemmes (de plus en plus nombreux et changeants). C'est sans doute dans des modèles de recherche collaborative à développer (avec des enjeux de formation, fixés dès le début), qu'un nouveau modèle de formation continue (procédant d'une toute autre logique que le plan académique de formation habituel), pourrait être source de (re)mises en jeux des gestes professionnels en situation.

Mes derniers mots emprunteront au fondateur de la pédagogie critique, face à un projet d'inclusion à l'épreuve des inégalités en éducation. 100 ans après sa naissance, le moment est opportun pour mobiliser les principes de Paolo Freire, dans un contexte général, alliant école inclusive, nouvelle forme scolaire et crise sanitaire, à partir d'une réflexion autour des leviers

deuxième verbatim est issu d'un entretien avec un coordonnateur REP+ et référent recherche en coéducation dans sa circonscription (académie de La Réunion) : « [...] *La relation école-famille. C'est un champ quand même qui est méconnu de la part des enseignants et même ceux qui les dirigent, les IEN, les principaux. Et pourtant dans le référentiel des compétences des enseignants, il y a bien cette compétence-là. Ce qui veut dire aussi que les enseignants n'ont pas eu dans leur formation pour moi beaucoup d'éléments sur la question et ça fait un peu peur, on va dire. Donc moi ce que je note, ça fait un peu peur lorsqu'on parle d'inviter les parents dans les écoles, de faire des projets avec les parents.* » (Enseignant, Etienne, septembre 2020).

⁵⁸³ Ici un verbatim d'un chef d'établissement (Kathia, août 2020), pour illustrer ce besoin de formation située : « *l'idée de l'établissement apprenant, elle est posée depuis que je suis arrivée à xx, depuis 2017. On commence à recenser les besoins, avec les FEP (nldr., les formateurs d'éducation prioritaire) puisqu'on est en zone REP+, on commence à établir un plan de formation, on travaille sur le projet d'établissement [...] en 2017, il y a 25 nouveaux personnels à xx. Avec des gens qui ne tiennent pas, une énorme difficulté d'accueil des nouveaux personnels dans l'établissement, des enfants qui testent les nouveaux qui arrivent, [...], des bagarres pratiquement tous les jours, c'est vraiment / C'était très compliqué.* ».

et des obstacles que ce contexte représente en matière d'éducation à l'inclusion. L'approche holistique de Paulo Freire résonne en moi, au titre de l'éducation populaire mais aussi quand il est question de formation des enseignants et des éducateurs :

- « *Éduquer ; c'est avoir une connaissance critique de la réalité, du monde* »,
- « *Éduquer est une pratique politique* »
- « *Éduquer, c'est se constituer en sujets, dialoguer, et rêver.* »

Pour le pédagogue brésilien, les rapports entre enseignants et apprenants

« ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques mais dialectiques. L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguiser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leur capacité toujours intacte à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires pour le faire. » (Freire, 2010, Dans Boal, p. 23-24).

Je suppose qu'il devrait en être de même dans les rapports à entretenir avec les parents, les accompagnants (AESH, éducateurs, etc.) et finalement, **les professionnels tous horizons** qui apportent chacun, leur pierre à l'édifice inclusif.

Pour ouvrir à l'essentiel et conclure ici par une touche personnelle, le développement d'une pensée critique et réflexive constitue le pilier central d'une formation pour une école inclusive. Cette option alliant éthique de la diversité et expérience de l'altérité, correspond sans doute au plus grand des défis de l'École du XXI^{ème} siècle (Pelletier, 2020b) ^[LPVIII] et c'est seulement en ces termes qu'il est pensable (au sens de Françoise Héritier) de construire une culture de la reconnaissance.

Bibliographie de référence

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Preteuille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, 1, 125-131.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). La communication interculturelle, du cliché à l'énigme. Dans M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher (dir.), *Diagonales de la communication interculturelle* (p. 7-22). Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, n° 87(3), 34-41. doi:10.3917/vst.087.0034.
- Abdallah-Preteuille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingarum Arena*, 2, 91-101.
- Alaoui, D. (2008). Éditorial. Diversité culturelle et dialogue interculturel. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 5, 6-9.
- Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre façon de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies Pays Germanophones*, 2, 113-125.
- Alaoui, D. (2010) (dir). Édito. Éducation et formation interculturelles : regards critiques. *Recherches en éducation*, 9, 5-9.
- Alaoui, D. (dir.) (2012). *Éloge du divers et du dialogue*. Sainte-Gemme : Presses universitaires de Sainte-Gemme. Collection Recherches Interculturelles.
- Alaoui, D. (2012). L'accompagnement socioprofessionnel : la complexité d'une situation professionnelle entre la complémentarité et/ou le télescopage des points de vue des acteurs. *Phronesis*, 1 (1), 5-20.
- Alaoui, D. (2014). Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale. Dans D. Alaoui et A. Lenoir (dir.). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (p. 235-263). Québec : Groupéditions.
- Alaoui, D. (2018). La pertinence de la double contextualisation dans la recherche interculturelle. Dans N. Wallian (dir.). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 35-68). Berlin, Allemagne : Peter Lang.
- Alaoui, D. (2018). Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (3), 124-158. <https://doi.org/10.7202/1059956ar>
- Alaoui, D. (2019). Les échanges et la mobilité à La Réunion. *Revue française d'éducation comparée*, 18, 17-26.
- Alaoui, D. (2020). Le journal interculturel critique : du questionnement au changement. *Revue Mélanges CRAPEL*, 41/1, 65-80. Repéré sur le site : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_4_alaoui.pdf.
- Alaoui, D., et Tupin, F. (2012). De la diversité culturelle à l'interculturel critique. Dans Y. Lenoir et F. Tupin. (dir.). *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 125-157). Paris : L'Harmattan.
- Alaoui, D., et Lenoir, A. (2014). Introduction. Regards critiques et pluriels sur les rapports et les modes de gestion des diversités (p.1-9). Dans D. Alaoui, et A. Lenoir. (2014) (dir). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance*. Québec : Groupéditions.

- Alaoui, D., et Lenoir, A. (2014) (dir). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance*. Québec : Groupéditions.
- Alaoui, D., Pelletier, L., et Lenoir, Y. (dir.). (2018). L'intervention éducative : enjeux, problématiques et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3).
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. (p. 67-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme (MSH).
- Albero, B. (2016). Quelle influence exerce la structuration du champ scientifique sur les questions de recherche que nous nous posons ? Conférence de clôture. Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) : *A quelles questions cherchons-nous réponse ?* Mons, Belgique, juillet 2016.
- Allenbach, M., Ramel, S., et Rebetez, F. (2018, octobre). *Accompagnement d'établissements scolaires vaudois : un travail d'interface entre processus coopératifs, modèles de service et leadership*. Communication présentée à la Biennale du LISIS, Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Anadón M., et Couture Ch. (2007). Présentation : la recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (dir.). *La recherche participative : multiples regards* (p. 1-7). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Anderson-Levitt, K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Éducation et Sociétés*. 17, 17-27.
- Ardoino, J. (1986). *L'analyse multiréférentielle*. Communication. Mai 1986. http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf
- Ardoino, J. (1990). L'analyse multiréférentielle des situations sociales. *Psychologie clinique*, 3.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*. 25/26, 15-34.
- Ardoino, J. (1998). Altération et Identité. <https://afirse-international.org/hommage-a-j-ardoino>
- Ardoino, J. (1998). *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*. Paris : Gauthier-Villars, (1^{ère} édition : Anthropos 1977).
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation - Analyses*, 40, 5-19.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, France : Seuil, (1^{ère} édition : 1960).
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., et Tambone, J. (2015). Forme d'étude et topogénèse. Dans J.-P. Cuq et F. Davin (dir.). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactiques* (pp. 263- 275). Paris : Éditions Riveneuve.
- Astolfi, J-P. (1996). Médiation(s). *Éducatives*, 9 (13).
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Autant, É. (2010). Le partage : un nouveau paradigme ? *Revue du MAUSS*, 35(1), 587-610. doi:10.3917/rdm.035.0587.
- Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique Vrin. (1^{ère} édition : 1938).
- Baillat, G., et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration Éducation*, 2, 65-70.
- Balcou-Debussche, M. (2018). Perdre le Nord... et se retrouver totalement à l'Ouest ? Architecture d'un périple scientifique au creux des dispositifs, situations et contextes. Dans N. Wallian (dir.). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 115-147). Berlin, Allemagne : Peter Lang.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.

- Ballion, R. (1982). Les consommateurs d'école. *Esprit*, 71/72, 92-99.
- Barbier, J-M. (2013a). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.). *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J-M. (2013b). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J-M. Barbier et J. Thievenaz (dir.). *Le travail de l'expérience* (p. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Éditions Gauthier-Villars.
- Barbier, R., et Fourcade. (2008). Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle. Communication dans le cadre du colloque de l'AECSE, *Efficacité et Équité en Éducation*, 19, 20 et 21 novembre 2008, Université Rennes 2.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Éditions PUF, 10ème édition (1ère édition :1977).
- Barrère, A. (2013a). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. (2013b). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 361, vol. 2, 9-13.
- Barrère, A. (2020). Bouger ou changer ? Enseigner au temps des réformes. Communication dans le cadre du *Bistrot pédagogique*, n°46, 27 février 2020.
- Barrère, C. (2004). Le dualisme des ordres de la modernité. *Géographie, Économie, Société*, 6, 243-263.
- Barton, L. & Armstrong, F. (dir.) (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*. Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Bataille, M. (1983). Problématique de la complexité dans la recherche-action. *Les dossiers de l'éducation*, 3, 11-24.
- Baudelle, G., et Regnauld, H. (2004). *Échelles et temporalités en géographie*. Paris : Sedes.
- Baudelot, C., et Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Bautier, E., Charlot, B., et Rochex, J-Y. (1992). De la famille à l'école, et retour : mobilisations, épreuves et contradictions subjectives. Dans E. Bautier et J-Y. Rochex. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (p. 104-133). Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. (1995). *Rapport au savoir, à l'école, au langage*. CRDP de Lorraine, Texte de conférence organisée par le SGEN-CFDT à Nancy.
- Bautier, E. (1999). *Pratiques langagières, pratiques sociales, de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2001). Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 57-66. doi:10.3917/lfa.156.0057
- Bazin, H. (2015). *Les figures du tiers-espace : contre-espace, tiers-paysage, tiers-lieu. Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*. [En ligne], Numéros de la revue, Edifier le Commun, I, Tiers-Espaces, mis à jour le : 22/03/2016, URL : <https://revues.mshparisnord.fr:443/filigrane/index.php?id=717>.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40.
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, 89-104. doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.910>
- Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). Paris, France : L'Harmattan.

- Bedin, V., et Pelletier, L. (2020). Connaître et transformer. Dans J-F. Marcel et D. Broussal (dir.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 106-116). Toulouse, France : Cépaduès Éditions (col. L'esperluette, Éducation & Formation).
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p. 31-52). Toulouse : Octares éditions.
- Beillerot, J.C. (1982). *La société pédagogique, action pédagogique et contrôle social*. Paris : PUF.
- Benoît, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Montpellier, Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Berger, G. (2003). Recherche-action Épistémologie historique. Dans P. Missote et P.-M. Mesnier. (dir.) (2003). *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p.11-26). Paris : L'Harmattan.
- Bergson, H. (1959). *L'énergie spirituelle. Essais et conférences*. (Textes et conférences publiés entre 1901 et 1913). Paris : Presses universitaires de France. (132e édition : 1^{ère} édition : 1919).
- Bergson, H. (1969). *La Pensée et le mouvant*. Paris : Les Presses universitaires de France (Reproduction de la 79^{ème} édition en format numérique, produite par M. Bergeron, bénévole et professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi). Québec, Canada. (1^{ère} édition : 1934).
- Bergson, H. (2009). *L'évolution créatrice*. Paris : Presses universitaires de France. (1^{ère} édition : 1941).
- Bernard, P.-Y. (2016). Les inégalités sociales de décrochage scolaire. Contribution au rapport "Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?". [Rapport de recherche] CNECSCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire).
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la lecture écrite*. Paris : Retz.
- Bernstein, B. (1975), *Langage et Classes sociales*. Paris : éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. New York, NY: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique / trad. par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'université Laval.
- Bertalanffy (von), L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod (traduit par J-B. Chabrol, 1^{ère} édition : 1968).
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.
- Berthelot, J.-M. (1998). *L'intelligence du social*. Paris : PUF (1^{ère} édition : 1990).
- Berthelot, J.-M. (2000). *Sociologie. Épistémologie d'une discipline. Textes fondamentaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Bideaud, J. Houdé, O., et Pédinielli, J.-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, 2, 95-105.
- Billiez, J., et Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans D. Moore (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (p. 32-49). Paris : Didier.

- Billiez, J., Costa Galligani, S., Lucci V., Masperi, M., Millet, A., et Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez les sujets plurilingues. Dans V. Castelloti et D. de Robillard (dir.). *France, pays de contacts des langues, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, n° 28, 3-4, Louvain-La-Neuve, p. 59-78.
- Billiez, J., Tupin, F., Héron, L., Perregaux, C., Jeannot, D., Tosacano, M., Matzer, E., et Hensinger, C. (2003). Diversité des contextes et des élèves. Dans M. Candelier (dir.) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (p. 221-243). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Blanquer, J-M., et Morin, E. (2019). *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris : Éditions Sciences Humaines, Odile Jacob.
- Boltanski, L., et Thévenot, L. (1991). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Bonitto, C. (2006). Goffman et l'ordre de l'interaction. Un exemple de sociologie compréhensive, *Philosophie*, 1 : 31-47.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation Interactions Éducation*. Université Toulouse Jean Jaurès
- Bouchard, G. (2000). Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Montréal : Boréal.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. & Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57 (2), 129-157. <https://doi.org/10.7202/1006300ar>
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Les Éditions De Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91-92, 71-75.
- Brassart, D.-G. (1990). Une didactique cognitive du « Français Langue Maternelle » (et des textes plus particulièrement) ? Dans D.-G. Brassart et al. (dir.). *Perspectives didactiques en français* (p. 75-99). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Bressoux, P. (2000). Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. (Habilitation à Diriger des Recherches), Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : PUF.
- Bretegnier, A. (1996). L'insécurité linguistique : un objet insécurité ? Dans D. de Robillard et M. Beniamino. (dir.). *Le français dans l'espace francophone*. Tome 2 (p. 903-923). Paris : Éditions Honoré Champion.
- Bretegnier, A. (2002). Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés* (p. 123-151). Paris : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (2016). *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*. HDR en Linguistique. Le Mans : Université du Maine.
- Brissaud, C. (1998). *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*. Doctorat de Sciences du langage de l'Université Stendhal - Grenoble 3.

- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Lévis (Québec), Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *American Psychologist*. 32, 513–531.
- Bronckart, J.-P., et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13, 8-26. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 47(2), 189-199. doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1993.2054>.
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 127-138). Toulouse : Eres.
- Broussal, D., Ponté, P., et Bedin, V. (dir.) (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Chapitre 7. Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans M. Bru et J. Donnay (dir.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Bru, M., Altet, M., et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Brunel, O. (2015). Edgar Morin et la théorie de la complexité. Dans É. Rémy et P. Robert-Demontrond (dir.). *Regards croisés sur la consommation. Tome 2 – Des structures au retour de l'acteur* (p. 263-286). Cormelles-le-Royal, France : Éditions EMS.
- Bruner, J-S. (1983). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes. Dans J-S. Bruner (p. 261-280). *Le développement de l'enfant : savoir, faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Buisson-Fenet, H. (2015). Chapitre 4. Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership ? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (Dir). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Cabaribère, N. (2019). L'inclusion scolaire au collège, des injonctions légales à une pratique coopérative effective entre les professionnels impliqués. *Pensée plurielle*, 49(1), 61-73. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0061>
- Calas, F., Reynaud, C., et Caussidier, C. (2012). Éducation à la santé et pensée complexe : une approche globale pour la formation des enseignants. *RDST*, 5,106-130.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année Sociologique*, 46, 169-208.
- Callon, M., et Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait : Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris : La Découverte.

- Calvet, L.-J. (1992). Ce que la linguistique doit aux études créoles. *Études créoles*, XV (2), 9-44.
- Calvet, L.-J., (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363-397). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Catellin, S. et Loty, L. (2013). Sérenpidité et indiscipline. *Hermès, La Revue*, 67, 32-40.
- Catsambis, S. (2007). Parental Involvement in Education. In G. Ritzer. (Ed.). *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cefaï, D. (2010) (dir.). *L'Engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Cefaï, D. et Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? *De Frame Analysis à Forms of Talk*. Dans D. Cefaï et L. Perreau (dir.). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (p. 233-265). Paris : CURAPP-ESS/CEMS-IMM.
- Certeau (de), M. (1980). *L'Invention du quotidien*, 1. : Arts de faire et 2. : Habiter, cuisiner. Paris : Gallimard (édition établie et présentée par Luce Giard).
- Champagne, P., Duval, J., Poupeau, F., et Rivière, M-C. (2015). Pierre Bourdieu, *Sociologie générale, vol. 1. Cours au Collège de France 1981-1983*. Paris : Seuil.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 341-348.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Châtel, V. et Roy, S. (2008). *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social*. Québec, QC : Presses universitaires du Québec.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clère, F., et Mackiewicz, M.-P. (2014). *Ecole, famille, cité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(3), 221-266.
- Chomsky, N. (1971). Aspects de la théorie syntaxique. Paris : Seuil.
- Chopin, M.-P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 6 - n° 3 | novembre 2012, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1619> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1619
- Chopin, M.-P. (2014). *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique*. Note de Synthèse, Habilitation à diriger des Recherches, université de Bordeaux.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel / Paris : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1940). *Morale et Politique ou Les vacances de la probité*. Neuchâtel, Suisse : Éditions de la Baconnière.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et méthodes. Travailler*, 4, 7-42.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, VII (16-17), 19-32

- Cogis, D. (1999). *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition de marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*. Thèse de doctorat, université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- Cologon, K. (2014). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. Macquarie University: Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood.
- Compère, M-M. (1985). *Du Collège au lycée, 1500-1850. Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris, France : Gallimard-Julliard.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré sur le site du Conseil de l'Europe : www.coe.int/lang/fr (version révisée, 2009).
- Coste, D. & Simon, D-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 168-185.
- Coste, D., Pietro (de), J-F., et Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123.
- Courtois, L., Mias, C., et Labbé, S. (2013). La recherche-action considérée comme un potentiel vecteur de changement des pratiques professionnelles du secteur associatif : le cas d'une recherche visant la promotion de comportements citoyens. Communication dans le cadre du *Congrès AREF 2013*, université de Montpellier 2, disponible sur le site du congrès, consulté le 20 octobre 2020.
- Coutinho, M. (2010). À la recherche d'une définition scientifique. *Les carnets du séminaire* (Questions vives du partenariat et réussite éducative), 1, 6-8.
- Cros, F. (1998), L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? *Éducation permanente*, 134, 9-20.
- Crozier, M. (1998), A propos de l'innovation. *Éducation permanente*, 134, 35-40. Prologue
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris : Armand Colin.
- Dabène, L., et Rispail, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant en didactique des langues en France ». *Lettre de l'AIRDF*, 42, 10-13. doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- Dalle-Nazébi, S. (2020). Un corpus vidéo d'appels d'urgence par SMS. *Corpus* [En ligne], 21 | 2020, mis en ligne le 09 mars 2020, consulté le 04 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/5032> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpus.5032>.
- Dalle-Nazébi, S., et Sitbon, A. (2014). Comprendre le processus de production de la santé au travail. La situation des salariés sourds et malentendants. *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 4 | 2014, mis en ligne le 01 mai 2014, consulté le 04 octobre 2020. URL : [http://journals.openedition.org.elgebar.univ-reunion.fr/nrt/1464](http://journals.openedition.org/elgebar.univ-reunion.fr/nrt/1464) ; DOI : [https://doi-org.elgebar.univ-reunion.fr/10.4000/nrt.1464](https://doi.org.elgebar.univ-reunion.fr/10.4000/nrt.1464).
- Daunay, B., Delcambre, I., et Reuter, Y. (dir.). (2009). *Didactique du français : le socioculturel en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- David, J., Guyon, O., et Brissaud, C. (2006) : « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française*, 151, 109-126.
- Dayer, C. (2010). *Construction et transformation d'une posture de recherche : examen critique de la pensée classificatoire*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Debray, R. (2010). *Eloge des frontières*. Paris : Gallimard.
- Défenseur des droits (2017). *Rapport annuel d'activité*. [Rapport]. Repéré sur le site du Défenseur des droits :

https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/raa2017_num-accessibilite-10.04.2018.pdf

Défenseur des droits (2020). *Discriminations et origines : l'urgence d'agir*. [Rapport]. Repéré sur le site du Défenseur des droits :

<https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-origine-num-15.06.20.pdf>

de Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.

De Ketele, J-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : éditions de Minuit.

Deleuze, G., et Guattari, F. (2007). Mai 68 n'a pas eu lieu : Gilles Deleuze et Félix Guattari reprennent la parole ensemble pour analyser 1984 à la lumière de 1968. *Chimères*, 64(2), 23-24. <https://doi.org/10.3917/chime.064.0023> (Article originellement paru dans *Les Nouvelles*, 3 au 9 mai 1984).

Delsol, A. (1998). *Acquisition de l'orthographe du CE2 à la quatrième : le cas des homophones de /sE/*. Thèse en Sciences de l'éducation, université de Toulouse II-Le Mirail.

Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 77-88.

Demailly, L. (2008). *Politique de la relation : approche sociologique des métiers et activités relationnelles*. Villeneuve d'Arc : Presses universitaires du Septentrion.

De Queiroz, J-M., et Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme Symbolique*. Rennes : PUR.

Desbiolles, P. et al. (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*. Paris : IGEN ; IGAENR.

Descartes, R. (1974). *Discours de la méthode ; (suivi des) Méditations*. Verviers : Marabout ; Paris : diffusion Inter-Forum.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc. (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Desgagné S., Bednarz N., Couture C., Poirier L., et Lebus P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école- famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.

Dessus, P., et Carpanèse, J-Y. (2004). Transformation située de savoirs et de connaissances pour l'enseignement. Dans J-F. Marcel et P. Rayou (dir.). (2004). *Recherches contextualisées en éducation* (p. 91- 99). Paris : INRP.

Détrie, C., Siblot, P., et Vérine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin. [Première version en langue anglaise en 1916].

Dewey, J. (1934). Can Education Share in Social Reconstruction? *The Social Frontier*, 1(1), 11-12.

Dolz, J., et Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude du phénomène d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en Éducation*, 12, 82-97. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>

- Dorgelès, R. (2011). *Partir*. Paris : Albin Michel.
- Dossier d'évaluation d'une unité de recherche (2013). *Laboratoire de recherche sur les espaces créoles et francophones (LCF EA 45 49)*. Université de La Réunion.
- Downing, J., et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse, France : Privat.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles : Éditions du Labor.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin (1ère édition, 1991).
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme. *Éducation et société*, 25(1), 17-34.
- Ducard, D., Honvault, R., et Jaffré J.-P. (1995). *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan (coll. « Théories et pratiques »).
- Dupond, P. (2007). *Autour de la phénoménologie de la perception*. Intervention prononcée dans le cadre de la formation continue de l'académie de Créteil. <http://www.philopsis.fr>
- Durand-Gasselien, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/lecole-de-francfort-14-la-theorie-critique-une-nouvelle-philosophie>
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Les Presses universitaires de France, 16^{ème} édition, 1967.
- Duru-bellat, M., et van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S. (2016). *Éducation inclusive en France : tendances, défis et enjeux*. Communication dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales, 28-29 janvier 2016, Paris, INSHEA.
- Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard (1^{ère} édition, 1983). [Première version en langue anglaise en 1956].
- Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard (traduit par M. Hulin, 1^{ère} édition : 1984).
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). *Learning by expanding: Ten years after*. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published under the title Lernen durch Expansion: Marburg: BdWi- Verlag. Retrieved February 01 2011, from <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Epagneul, M.-F. (2007). Du bon usage du concept de « deuil de l'enfant idéal » : Réflexions sur la pertinence des aides apportées aux parents d'enfant en situation de handicap, *Reliance*, 26, 43-50. doi.org/10.3917/reli.026.0043
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. In M. Alkin (dir.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, M. et, Millon-Fauré, K. (2019). Étude d'un projet numérique de pratiques collaboratives innovantes ; défis et transformations pour des enseignants du secondaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 87-102.
- Esperandieu V., Lion A., et Benichou J.P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation Française.

- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute : Une configuration sémantique de l'action publique. *Politix*, 73(1), 137-157. <https://doi.org/10.3917/pox.073.0137>
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferreiro, E., et Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico, Mexique : Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire et écrire. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Traduction française : Besse J.M., De Gaulmyn M., Ginet D., Lyon, France : CRDP.
- Fijalkow, J. (1994). La didactique expérimentale de la lecture-écriture : un chaînon manquant. Dans A. Bentolila (dir.). *Les entretiens Nathan : enseigner, apprendre, comprendre, Acte IV* (p. 551-565). Paris : Nathan.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle, *Spirale*, 15, 121-146.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères*, 15, 113-129.
- Fijalkow, E., et Fijalkow, J. (1991a). *Lecture-Écriture : les pratiques pédagogiques au cours préparatoire*, Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- Fijalkow, E., et Fijalkow, J. (1991b). *Lecture-Écriture, les pratiques pédagogiques au cours préparatoire : les groupes d'enseignants*, Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- Fijalkow, J., et Fijalkow, E. (1992). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 125-145.
- Fijalkow, J., et Liva, A. (1988). La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, III, 4, 431-447.
- Fijalkow, J., et Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. Dans J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Vilette* (p. 203-229). Paris, France : Nathan.
- Fijalkow, E., et Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- Fijalkow, J., et Fijalkow, E. (1998). Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.). *Apprendre à l'école : Perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 69-79). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J. et Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education & Didactique*, 3 (3), 63-98.
- Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. [Rapport sur la formation continue]. Repéré sur le site de l'académie de Versailles : http://www.inspe-versailles.fr/IMG/pdf/rapport_ftlv_du_comite_de_suivi_11.16.pdf
- Fishman, J. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.
- Fleury, C. (2019). *Le soin est un humanisme*. Paris : Gallimard (Tracts Gallimard, n°6).
- Foreman, P. (2001). *Integration and inclusion in action*. Victoria, Australia: Nelson.
- Fougeyrollas, P. (2010) *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2011). Conjuguer ouverture des possibles au temps de l'incertitude. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19 (1), 15-24. URI : <http://www.ripph.qc.ca/revue/journal-19-01-2011-03>
- Françoise, C., et Tupin, F. (2014). Le sub-système éducatif réunionnais entre éléments génériques et particularités contextuelles. *Bulletin de la CRCIE*, 5, 32-51. Université de Sherbrooke, Québec.

- Françoise, C., Pelletier, L., et Balcou-Debussche, M. (2020). À La Réunion, la recherche d'un équilibre entre instruction et socialisation ? Dans Y. Lenoir, J. Bourque, A. Hasni, R. Nagy et M. Priolet (dir.), *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 2 : Conceptions des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale* (p. 135-178). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este arbol* (trad. A. Requejo). Barcelona: Roure (1^{ère} édition : 1995).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6ème édition). México: Siglo Veintiuno Editores (1^{ère} édition : 1992).
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. J.-C. Régner). Ramonville Saint-Agne : Éres (1^{ère} édition : 1997).
- Freire, P. (2010). La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire. Dans J. Boal (dir.), *Dans les coulisses du social : Théâtre de l'opprimé et travail social* (p. 23-24). Toulouse, France : ERES.
- Furet, F., et Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Gallèpe, T. (1996). Les incidences des didascalies dans la mise en scène de la parole, *Cahiers de praxématique*, 26, document 7, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/2985>
- Gardiès, C. (2014). Lecture et appropriation de l'information : enjeux d'un dispositif pédagogique de médiation des savoirs. *PontodeAcesso*. 8(2). 124-139.
- Gardou, C. (2007). Introduction. « Déconstruire notre culture ». Dans D. Poizat et C. Gardou (dir.), *Désinsulariser le handicap : Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* (p. 7-16). Toulouse : Eres Editions.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Éres. Coll. « Connaissances de la diversité », 1^{ère} édition.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (65), 11-20.
- Gateaux, J. (1999). La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion. *Éducatives*, 17, 31-39.
- Gayet, D. (dir.) (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.
- Gaulot, C. (2018). *Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collègue. Représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionnisme social : une introduction* (trad. A. Robiolio). Paris : Delachaux et Niestlé (1^{ère} édition : 1999).
- Gergen, K.J. (2003). Constructionnisme social et nouvelles parentalités. *Thérapie Familiale*, 24(2), 119-128. <https://doi.org/10.3917/tf.032.0119>
- Gergen, K. J. (2005). *Construire la réalité : un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Gergen, K.J., et Gergen, M.M. (2003). *Social construction: A reader*. Londres, Royaume-Uni: SAGE Publications.

- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-126.
- Giono, J. (1979). *Voyage en Italie*. Paris : Gallimard (1^{ère} édition : 1953).
- Glasman, D. (dir.) (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1972). *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne I. La présentation de soi*. Paris : Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit (1^{ère} édition : 1981).
- Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction. Dans E. Goffman. (dir.). *Les Moments et leurs hommes*. Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit (1^{ère} édition : 1974).
- Gohier, C. (2002). Liminaire. *Éducation et francophonie*, XXX (1), 1-4.
- Grenade, C., et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30 (2), 4-11.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7, 15-39.
- Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In Silva-Corvalán, C. & Treffers-Daller, J. (Eds). *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (p. 66-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII-2, 7-14.
- Gumperz, J.-J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In Gumperz & Hymes (eds.). *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, 66 (6), 137-153.
- Gumperz, J.-J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guyon, O. (1996) : *Acquisition de l'orthographe de CE1 à la 5^e : les morphogrammes grammaticaux s et nt*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université Toulouse Le Mirail.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome I. Paris : Fayard. (1^{ère} édition : 1981).
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris : Gallimard. Trad. par Christian Bouchindhomme et Rainer Rochlitz. (1^{ère} édition : 1985).
- Hagège, H. (2012). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.). *Instruction, socialisation et approches interculturelles. Des rapports complexes* (p. 87-124). Paris : L'Harmattan.
- Haines, S.J. & al. (2017). Reconceptualizing Family-Professional Partnership for Inclusive Schools: A Call to Action. *Inclusion*. 5(4), 234–247.
- Hamel, M-P. & Lemoine, S. (2012). Le soutien à la parentalité, une perspective internationale. *Centre d'Analyse Stratégique*, septembre 2012, Rapport et Note de synthèse. [En ligne] Accès : www.strategie.gouv.fr (rubrique publications).
- Harraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hassenteufel, P. (2000). Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaison européennes. Dans Bachir, M. (dir.). *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (p. 105-124). Paris : PUF.

- Hatchuel, A. (2000). Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, 10, 1-34.
- Héber-Suffrin, C. (dir.). (2004). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour l'action et la réflexion*. Lyon : Chronique sociale.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European journal of special needs education*, 8 (3), 194-200.
- Hegel, G-W-F. (1807). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris : Aubier, éditions Montaigne. (traduit par J. Hyppolite à partir de la 4^{ème} édition : 1937).
<https://fr.slideshare.net/anattaembe/hegel-la-phnomnologie-de-lesprit-t1>
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2012). Ouverture du mariage aux couples de même sexe (auditions du rapporteur) L'approche des ethnologues et des philosophes. Audition du 23/12/12.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Hoefflin, G. (1998). *Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage de l'orthographe française*. Thèse de doctorat en psychologie, université de Genève.
- Honneth, A. (2010/2000). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris : Éditions du Cerf (1^{ère} édition : 1992).
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, Dossier *De la reconnaissance – Don, identité et estime de soi*, 23(1), 133-136.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2015). *Ce que social veut dire, tome 2 : Les pathologies de la raison*. Paris : Gallimard, collection « NRF Essai ».
- Houllier F. (dir.) (2016). *Les sciences participatives en France. État des lieux, bonnes pratiques et recommandations*. Rapport élaboré à la demande des ministres en charge de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. ([Http://www.sciences-participatives.com](http://www.sciences-participatives.com)). DOI : 10.15454/1.4606201248693647E12.
- Houseman, M. (2018). Asymétrie et triangulation. Dans G. Rix-Lelièvre et S. Thomazet (dir.). *Interactions et dynamiques des asymétries*. Heilicourt, France : Revue *transverse*.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Hugon M.-A., et Seibel C. (1988), *Recherches impliquées - Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Humboldt (von), W. (2000). *Sur le caractère national des langues*. Paris : Seuil (traduit par - D. Thouard ; 1^{ère} édition : 1821).
- Huxley, A. (2017). *Le meilleur des mondes*. Paris : Éditions Pocket (1^{ère} édition : 1932).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Dans J-B. Pride & J. Holmes J. (dir.). *Sociolinguistics* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Joseph, I. (1998) *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Jouet, E., Luigi, F., et Las Vargnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : Note de synthèse. *Pratiques de Formation - Analyses*, 58-59.
- Kambouchner, D., Meirieu, P., et Stiegler, B. (2010). *L'école à l'heure du numérique*. Paris : Mille et une nuits.
- Julia, D., et Revel, J. (2009). Lire et écrire. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 43, 35-56.

- Kellerhals, J., et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris : Gallimard.
- Kolly, B., et Kerlan, A. (dir.) (2019). Frontières de l'école, frontières dans l'école : enjeux politiques, défis éthiques. *Recherches en éducation*, 36, 3-6.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (51^{ème} année), 2, 381-407.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Landry, C. et Serre, F. (1994). *École et entreprise : vers quel partenariat ?* Québec : Presses universitaires du Québec (PUQ).
- Lanoix, C. (2014). Notes, Notation, Narration : Le carnet de terrain comme « carto-ethnographie ». *Belgeo* [En ligne], 2 | 2014, mis en ligne le 17 décembre 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/>
- Lantheaume, F. (2010). Le soutien au métier. *XYZep*, 36, III.
- Lantheaume, F. (2014). *Coordination, régulation, coopération : quels défis pour les métiers en Éducation Prioritaire ?* Intervention dans le cadre de la formation « Le travail collectif en REP+ », octobre 2014, Ifé. Repéré sur le site : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/francoise-lantheaume-coordination-regulation-cooperation-quels-defis-pour-les-metiers-en-education-prioritaire>
- Lapassade, G. (1997). *Les microsociologies*, Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris : Anthropos.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. & Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement au préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto : Rapport de recherche sous commandite déposé auprès du Conseil des ministres de l'éducation du Canada dans le cadre du programme pancanadien de recherche en éducation. [En ligne] Accès : <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/indexf.asp>
- Largy, P. (1995). *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet/verbe*, Thèse de doctorat en psychologie, université de Bourgogne.
- Latour, B. (1995). *La science en action*. Paris : Gallimard.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La découverte : Paris.
- Lavoie L., Marquis D., Laurin P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : PUQ.
- Lazarotti, O. (2006). *Habiter. La condition géographique*. Paris : Belin.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Legardez, A. & Alpe, Y. (2001). La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulations des savoirs. *4ème Congrès AECSE Actualité de la recherche en éducation et formation*, Lille, 5 au 8 septembre 2001.
- Le Goff, J., et Nora, P. (dir.) (1974). *Faire de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Le Grand, J.-L. (1989). La bonne distance épidémique n'existe pas. *Éducation permanente*, 100/101, 109-122.

- Lenoir Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Québec : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre (dir.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 39-53). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, 9, 14-40.
- Lenoir, Y. (2014a). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Longueuil, Québec : Groupéditions. Collection Cours universitaire.
- Lenoir, Y. (2014b). Les contextualisations de la pratique d'enseignement. *Bulletin du CREAS*, 2, 4-9.
- Lenoir, Y. (2018). Quelques fondements pour caractériser l'intervention éducative dans le cadre des processus d'enseignement-apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (3), 159–189. <https://doi.org/10.7202/1059957ar>
- Lenoir, Y., et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., et Ornelas Lizardi, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Documents du CRIE et de la CRCIE*, 3, 1-34.
- Lenoir, Y., et Tupin, F. (dir.). (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en Éducation*, 12. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>
- Lenoir, Y., et Tupin, F. (dir.). (2012). *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*. Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y., et Froelich, A. (2012). La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec. Communication lors du colloque intitulé « La reconnaissance en éducation : une notion futile ou utile pour cerner les rapports sociaux ? ». *17e Congrès de l'AMSE- AMCE- WAER*, Reims, 3-8 juin 2012.
- Lenoir, Y., et al. (2013). Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. *Bulletin de la CRCIE*, 4, 2013, 2-7.
- Les chercheurs ignorants. (2015). *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance*. Rennes : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01>
- Le Texier, T. (2016). Bourdieu, leçon sur la méthode. *La Vie des idées*, 17 février 2016. URL: <https://laviedesidees.fr/Bourdieu-lecon-sur-la-methode.html>
- Levine, J., et Moll, J. (2000). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: ESF éditeur.

- Lévine, J. (2002). *Handicap et écoute tripolaire. Considérations sur les notions de panne, de "déparentalisation", de "nouveau peuple scolaire"*. Interview par Giancarlo Onger, décembre.
- Lévy, J. (2003). Frontière. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 384-385). Paris : Éditions Belin.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York [NY]: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. I. Concept, method and reality in social science; social equilibria. *Human Relations*, 1, 5-40.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, F.W., et Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lieutaud, A. (2016). L'expérience de mutation de paradigme chez le chercheur, un chemin de créativité conduisant à l'innovation épistémologique. *Recherches qualitatives*, 20, 237-251.
- Lipiansky, E.-M. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes ? *Connexions*, 58, 59-60.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche action : définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémique*, 6 (4), 293-311.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Liva, A. (1995). Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture- écriture. *Revue française de pédagogie*, 113, 69-81.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche, matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris : Meridiens, Klincksieck.
- Lussault, M. (2003). Monde vécu. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 636-637). Paris : Éditions Belin.
- Manin, J., Petit, M., et Rihlac, C. (2019). Rapport d'information sur les discriminations dans les Outre-mer (n°1793). Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/om/115b1793_rapport-information.
- Marcel, J.-F. (1997). *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : la contextualis-action*, Thèse en Sciences de l'éducation, université de Toulouse II.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse, Habilitation à diriger des Recherches, université de Toulouse II-Le Mirail.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27/28, 41-64.
- Marcel, J.-F., (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur. Dans J-F, Marcel et D. Broussal (Dir.) (2017). *Emancipation et recherche en éducation* (p. 397-422). Paris : Éditions du Croquant.
- Marcel, J.-F. & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador-ciudadano : hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, 17 (1 et 2), 101-121.
- Marcel, J.-F., et Peoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation, question de postures. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement : éclairages des Sciences de l'éducation* (p.107-123). Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri Edition (collection Agora).

- Marcel J.-F., et Broussal, D. (dir.) (2020). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 106-116). Toulouse, France : Cépaduès Éditions (col. L'esperluette, Éducation & Formation).
- Marcellini, A. (2014). Les savoirs des sciences des activités physiques et sportives. Dans Charles Gardou (dir.). *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (p. 273-287). Toulouse, France : ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2014.01.0273>
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38 (1), 75-92.
- Marrou, H.-I. (1965). *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. Paris : Éditions du Seuil (1^{ère} édition : 1948).
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain*. Paris : A. Colin.
- Mathou, C. (2016). Vers un curriculum mondialisé ? Une perspective comparative sur la recontextualisation des politiques curriculaires dans deux systèmes éducatifs francophones. *Formation et profession*, 24(1), 74-76. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a88>
- Maubant, P., et Leclerc, C. (2008). Chapitre 1. Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon (dir.). *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF (1^{ère} édition : 1924).
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.). *Encyclopédie de la formation* (p. 763-780). Paris : Presses universitaires de France.
- Mayen, P., et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, (1), 13-53.
- Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11(3), 113-125. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0113>
- Meirieu, P. (1996). Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Meirieu, P. (2017). *Éduquer après les attentats*. Paris : Éditions ESF.
- Mérini C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.
- Mérini, C. (2012). Trois obstacles au développement du partenariat. *Les Cahiers Pédagogiques*, 24 (édition numérique). <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Trois-obstacles-au-developpement-du-partenariat>
- Merini, C., et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- Mérini, C., Thomazet, S., et Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. *Recherches en éducation*, 19, 108-118. Retrieved from <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>
- Mérini, C., et Thomazet, S. (2018, octobre). *Une recherche-intervention pour découvrir un nouvel espace professionnel : l'intermétiers*. Conférence présentée au 2d Colloque international Icare « Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes » [VSI], Le Tampon, La Réunion. Visible sur <https://www.youtube.com/watch?v=n0iki38oE3o&feature=youtu.be>.
- Mérini, C., et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive : Des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 85, 103-120.

- Mérini, C., et Bélanger, J. (2020). Contribution à une observation critique des pratiques collaboratives. Dans C. Mérini, J.-M. Marcel et T. Piot. (dir.). *L'observation des pratiques collaboratives dans les métiers de l'interaction humaine : des pratiques pluri-adressées* (p. 71-87). Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre (PURH).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : PUF.
- Migeon, M. (1989). *La réussite à l'école : rapport à Monsieur Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Paris : CNDP.
- Moine, A. (2014, Mars). *Le territoire comme un outil de transdisciplinarité vers des diagnostics partagés*. Paper presented at the 2^o colloque international du CIST - Fronts et frontières des sciences du territoire, Paris, France.
- Mombrou, I., Pelletier, L., et Delsol, A. (1999). *Représentations de l'orthographe : le cas des homophones de /sE/*. Colloque « Représentation(s) », Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, Poitiers, Mai 1999.
- Monceau, G. (2001). Journal de recherche et formation de chercheurs dans les sciences de l'homme. *Dossiers pédagogiques*, 11, 17-20.
- Monceau, G. (2015). Chapitre 1. La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (dir.). *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (p. 21-31). Rennes, France : Presses de l'EHESP.
- Monceau, G. (2020). Conclusion. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.). *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 213-219). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Monceau, G., et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés: comment et pour quels résultats? Le dispositif du réseau Recherche avec. *Éducation et socialisation*, 45 (En ligne) <https://edso.revues.org/2525>
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*, 42, 131-150.
- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. *Cahiers de l'université de Perpignan*, 37, 78-110.
- Monnet, E. (2015). L'unité des sciences sociales. Débat entre Bernard Lahire et André Orléan. *La Vie des idées*, 7 décembre 2015. URL : <https://laviedesidees.fr/L-unite-des-sciences-sociales.html>
- Moore, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D., et Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 137-153.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1980). *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Fayard, Seuil (Nouvelle édition entièrement revue et modifiée par l'auteur ; 1^{ère} édition : 1982).
- Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF Éditeur.
- Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. *Motivation*, 24 ; texte repris dans le *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 12, février 1998.
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1999b). Le XXI^e siècle a commencé à Seattle. *Le Monde*, 7 décembre, p. 1 et 14.
- Morin, E. (1999c). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2006). *La Méthode 6. Éthique*. Paris : Seuil (1^{ère} édition : 2004).

- Morin, E. (2007). Complexité restreinte, complexité générale. Dans E. Morin et J.-L. Le Moigne (dir.). *L'intelligence de la complexité* (p. 28-64). La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Morin, E. (2007). As duas Globalizações: comunicação e complexidade. En E. Morin, J. Clotet, et J. Machado da Silva (dir.). *As duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente* (p. 39-59). Porto Alegre : Edipucrs.
- Morin, E. (2009). Logique et contradiction. Communication aux *Ateliers sur la contradiction*, 19-21 mars, École nationale supérieure des mines de Saint-Étienne (France).
- Morin, E. (2016). *Penser global. L'homme et son univers*. Paris : Flammarion.
- Morin E., et Le Moigne J-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2007). Complexité restreinte, complexité générale. Dans E. Morin et J.-L. Le Moigne (dir.), *L'intelligence de la complexité* (p. 28-64). La Tour d'Aigues, France : Éditions de l'Aube.
- Morrisette J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 38-59.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nicolai, R. (2014). Le sociolinguistique comme contexte et le sémiotique comme construction, ou vice-versa : « Who's the artist ? ». *Langage et société*, 150(4), 85-97.
- Not, L. (1973). *Qu'est-ce que l'étude du milieu ?* Paris : Le Centurion.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, France : Éditions Privat.
- Not, L. (dir.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse, France : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Not, L. (dir.) (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Éditions Privat.
- Numa-Bocage, L., et Pacurar, E. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. Présentation du dossier. *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 87, p. 5-10.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Odier-Guedj, D. (2013). Des approches interactionnelles en classe pour soutenir l'inclusion. *Colloque de l'INRP*. Lyon, France
- Odier-Guedj, D., et Chatenoud, C. (2018). Augmenter la participation des parents dans la communauté éducative inclusive : Paroles et actes. 2ème Colloque International Icare, *Vers une société inclusive : diversité de formations et de pratiques innovantes*, Université de La Réunion, 22-24 octobre 2018.
- Olarte, M., La Rosa (de) I., et Visscher (de), C. (2020). Pratiques inclusives auprès de jeunes enfants en Catalogne. *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 88, p. 109-120.
- Olivesi, S. (1997). De l'anthropologie à l'épistémologie de la communication. Variations critiques autour de Palo Alto. *Réseaux*, 15, 85, 215-238. DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.1997.3143>
- Olmí, V. (2013). *Bakhita*. Paris : Albin Michel.
- Ortega-Ruiz, R. & al. (1998). *La Convivencia Escolar : Qué es y cómo abordarla*. Sevilla, España : Consejería de educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega-Ruiz, R. (2006). La convivencia : un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González & M. Paz Soler Villalobos (coord.). *La convivencia en las aulas : problemas y soluciones* (p. 29-48). España : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pachod, A. (2019). De l'école sanctuaire à l'école sans murs. *Recherches en Éducation*, 36, 16-28.

- Pasa, L. (2002). *Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse II.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (Dir.). *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Paris : Presses universitaires de France.
- Paturet, J-B. (2003). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse : Erès.
- Pelletier, G. (1997). Le Partenariat : Du discours à l'action. *Revue des échanges*. Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires (AFIDES) 14(3), 2-8. Texte disponible sur le site www.guypelletier.ca
- Pelletier, L. (1998). *Didactique de l'orthographe au cycle 3*. Communication dans le cadre du septième colloque international de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Bruxelles, Septembre 1998.
- Pelletier, L. (1998). *Didactique de l'orthographe au cycle 3 : le cas des homophones de /sE/*. Thèse en Sciences de l'éducation, université de Toulouse II-Le Mirail.
- Pelletier, L. (1999). *Didactique de l'orthographe : le cas des homophones de /sE/*. Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Bordeaux, Juin 1999.
- Pelletier, L. (2012). *Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents*. Communication dans le cadre du Colloque international LCF / AMAFAR-EPE, Éducation familiale : les familles face à l'éducation de leurs enfants, 23-24 octobre 2012, Saint Denis, Université de La Réunion.
- Pelletier L. (2013a). Des médiations à l'indépendance en production de textes : le cas des centres de lecture écriture de La Réunion. *Spirale : revue de recherches en éducation*, Supplément électronique au n°51, 3-58.
- Pelletier, L. (2013b). *L'accueil et la place des parents à l'école : quels repères ? Quels enjeux ?* Intervention lors du Séminaire académique "Accueil et scolarisation des enfants de moins de trois ans" sur invitation par le conseiller technique pré-élémentaire du recteur de l'académie de La Réunion, 12 septembre 2013, ESPÉ/Université de La Réunion, Saint Denis.
- Pelletier, L. (2014). Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents. Dans T. Malbert (dir.), *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (p. 127-143), Paris : Karthala – Université de La Réunion.
- Pelletier, L. (2014, décembre). *De la pluralité des possibles aux approches plurielles : un itinéraire de recherche en évolution*. Communication présentée dans le cadre du séminaire Icare, 12 décembre, Saint Denis, ESPÉ/Université de La Réunion.
- Pelletier, L. (2016, juin). De la nécessaire contextualisation pour construire un « En commun ». Apports des Sciences de l'éducation. Communication dans le cadre du XVIII CONGRESS AMSE-AMCE-WAER "Teaching and Training Today for Tomorrow" (Symposium "La relation école-familles comme espace de réflexion pour une coéducation active" avec pour responsables de session : Liliane Pelletier et Annick Lenoir), 30 mai-2 juin 2016, Eskisehir (Turquie).
- Pelletier L. (2017). Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 3 (1), 119-137.
- Pelletier, L. (2018). *Vers une société inclusive. Processus de construction du collectif inter-métier en classe passerelle*. 3èmes journées d'étude Icare Grand Pavois "Escale scientifique sur le chemin d'une compréhension mutuelle", 31 mai-1er juin, Université de La Réunion.
- Pelletier, L. (2019a). Door opens. Impact of an intervention to prevent school dropout for young people and their parents. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3, 90-112. url : <https://intobservatory.org/ijscvp-volume-4-n-1-2019/>

Pelletier, L. (2019b). Un itinéraire de chercheuse-citoyenne : questions de vigilance. Dans J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 57-72). Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Pelletier, L. (2020a). Des discours aux actes. Évolution de la relation école/familles à partir d’une réflexion française. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.). *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 3-24). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Pelletier, L. (2020b). Le concept d’inclusion et ses défis. Réflexions autour de l’inclusion et des nécessités de penser autrement l’École. *Ressources*, 22, 10-29.

Pelletier, L. (2020c). Se rappeler. Dans J-F. Marcel et D. Broussal (dir.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 150-154). Toulouse, France : Cepaduès Éditions (col. L’esperluette, Éducation & Formation).

Pelletier, L. (2021, à paraître). Questionner la relation école-familles migrantes dans deux contextes de pluralité culturelle et linguistique (La Réunion et le Québec). Dans N. Maillard-De La Corte Gomez, D. Bittighoffer, J. Thibeault et M. Touzeau (dir.). *France-Canada : identités en mouvance, regards croisés*. Québec, Canada : Presses du Méridien, Editions Cursus universitaire.

Pelletier, L. (2021, à paraître). Rapports aux langues et à l’école de la République des parents de Mayotte. Dans M. Priolet (dir.). *L’école à Mayotte : d’hier à demain*. Paris : L’Harmattan.

Pelletier, L., & Le Deun, E. (2004). *Construire l’orthographe. Nouvelles pratiques et nouveaux outils. Cycles 2 et 3*. Paris : Magnard.

Pelletier, L., et Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l’importance de la reconnaissance. *Questions Vives*, 25. url: URL : <http://questionsvives.revues.org/1918>

Pelletier, L., et Alaoui, D. (2017). *Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage » : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant »*. [Rapport de recherche] Collège Les Tamarins (Académie de La Réunion). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724017/document>

Pelletier, L. et al. (2018). *Exploration de la diversité des pratiques innovantes des acteurs de l’école à La Réunion et à Mayotte. Rapport scientifique*. Saint Denis : Université de La Réunion.

Pelletier, L., et Marcel, J-F. (2018). Odyssée épistémologique en Sciences de l’éducation. Dans N. Wallian (dir.). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 369-402). Berlin, Allemagne : Peter Lang.

Pelletier, L., et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive. Diversité de formations et de pratiques innovantes. Présentation du dossier. *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 85, p. 5-10.

Pelletier, L., Ramel, S., et Rebetz, F. (2019). Regards croisés sur le processus menant *Vers une société inclusive*. Place et rôle du chercheur ? 4èmes journées d’étude Icare Grand Pavois “Escale scientifique dans l’Océan indien : vers une connaissance et compréhension mutuelle de la complexité de la recherche en éducation”, 6-7 juin, Kani Keli, Mayotte (France).

Pelletier, L., Bardy, M-L., Chizat, M., Pedro, C., & Salvan, A. (2019). Le dispositif de la Classe passerelle à la Réunion ou comment développer le sentiment d’appartenance dans un espace intermétiers ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 121-140.

Pelletier, L., et Bedin, V. (2020). Investir le terrain. Dans J-F. Marcel et D. Broussal (dir.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 63-73). Toulouse, France : Cepaduès Éditions (col. L’esperluette, Éducation & Formation).

Pelletier, L., et Fageol, P-E. (2020). Laïcité et éducation à la diversité en contexte réunionnais. *Recherches & éducations* [En ligne], 21 | Février 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8206>.

Pelletier, L., et Lenoir, A. (2020). *Regards critiques sur la relation école/famille(s)*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

- Pelletier, L., et Tupin, F. (2020). Se positionner. Dans J-F. Marcel et D. Broussal (dir.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 127-136). Toulouse, France : Cepadués Éditions (col. L'esperluette, Éducation & Formation).
- Pépin M., et Desgagné S. (2017) La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*. 6 (1-2), 126-139.
- Perez, S. (2003) (dir.). *Transferts de modèles éducatifs et réformes de l'enseignement public : Recherche sur la situation contemporaine, 1980-2003*. Texte de cadrage général, 15/11/03, document dactylographié.
- Perez, J.-M., Benoît, H., et Suau, G. (2019). Recherche en éducation et pratiques inclusives. Présentation du dossier. *Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 87, p. 9-12.
- Perier, P. (2020). Préface. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.). *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 1-7). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Pesqueux, Y. (2015). *J. Habermas et l' " Agir communicationnel "*. halshs-01242386.
- Philippot, T. (2018). *Les enseignants de l'école primaire et l'école inclusive : quelles évolutions de leurs professionnalités ?* Conférence présentée au second colloque international Icare « Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes » [VSI], Dembeni, Mayotte, 30 octobre 2018.
- Piot, T. (dir.) (2001). *Les relations réciproques École – Familles en grandes difficultés*. [Rapport de recherche]. Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation, destiné au Centre Alain Savary – INRP.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives*, 5 (11), 259-275.
- Piot, T. (2011). « Observer les pratiques enseignantes : l'ergonomie cognitive pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant ». Symposium n°2 « *L'observation des pratiques enseignantes : des cadres théoriques sous-jacents* ». Colloque international du réseau OPEN, Condom, 17 & 18 novembre 2011.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherche en Éducation*, 19, 30-39.
- Piot, T. (2018). Dynamiques d'interactions asymétriques dans les métiers adressés à autrui. Un exemple dans le soin. Dans G. Rix-Lièvre et S. Thomazet, *Interactions et dynamiques des asymétries* (p. 139-153). Heillecourt : transverse.
- Piot, T. (dir.) (2001). *Les relations réciproques École – Familles en grandes difficultés*. [Rapport de recherche]. Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation, destiné au Centre Alain Savary – INRP.
- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots pour les choses. *Éducation*, 17(1), 49-61.
- Plaisance, E. (2010). L'Éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative, Le cas français. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, septembre.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon A., et C. Schneider (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 37, 159-164.
- Poizat, D., et Gardou, C. (dir.) (2007). *Désinsulariser le handicap : Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse : Eres Editions.
- Ponté, P. (2015). Introduction générale. Dans D. Broussal, P. Ponté, et V. Bedin (Dir.). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement* (p. 19-23). Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L., et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.

- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1989). Note de synthèse. L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (1993). La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines. *Revue française de pédagogie*, 105, 71-80.
- Progin, L. (2015). Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ? *Recherche et formation*, 78, 69-80.
- Prost, A. (2002). Pour un programme stratégique de recherche en éducation. [Rapport]. *La documentation Française* (Collection des rapports officiels).
- Prost, A., et Luginbühl, O. (2002). La recherche en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 151-157.
- Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L.-F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Bern : Peter Lang.
- Prudent, L.-F., Tupin, F., et Wharton, S. (dir.) (2005). *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1273>
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (dir.) (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Py, B., et Grossen, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. Dans M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 1-21). Berne : Peter Lang.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2013). *Psychologie sociale de la connaissance. Fondements théoriques*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? Dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 383-397). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Ramel, S., et Bovey, L. (2017). « De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 200 | 2017, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/6993> ; DOI : 10.4000/rfp.6993.
- Ramos, R. (2013). Le paradigme de la complexité : une lecture sémiologique. *Sociétés*, 121, 53-63.
- Rapport d'évaluation d'une entité de recherche (2014). *ICARE - Institut coopératif austral de recherche en éducation*. Université de La Réunion, Centre national de la recherche scientifique - CNRS. Hceres-02033423.
- Rastier, F. (2020). Écriture inclusive et exclusion de la culture. *Cités*, 82(2), 137-148. <https://doi.org/10.3917/cite.082.0137>
- Ravon, B. (2012). Refaire parler le métier : Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 97-111.
- W. Rawls, A. (1987). The interaction order sui generis: Goffman's contribution to social theory. *Sociological Theory*, 5(2), 136-149.

- W. Rawls, A. (2002). L'émergence de la socialité : une dialectique de l'engagement et de l'ordre. *Revue du Mauss*, 19, 130-149.
- Rayna, S., Rubio, M-N., et Scheu, H. (dir.). (2010). *Parents-Professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse : Erès.
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'année sociologique*, 56(2), 309-330.
- Read, C. (1975). *Children's Categorizations of Speech Sounds in English*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, Research Report n°17.
- Read, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. Dans C. H. Fredericksen et J. F. Dominic (dir.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (p. 105-115). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Read, C. (1983). Orthography. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (p. 143-162). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Reinach, A. (1921). *Die apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechtes* (1913) repr. in *Gesam-melte Schriften*, Halle, Niemeyer. Trad. angl. par J. F. Crosby, *Aletheia*, 3, 1-142 (GR).
- Remery, V. (2019). Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE. *Raisons Educatives*, 23(1), 95-124.
- Renault, E. (2000). *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Passant.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris: La Découverte.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2013). Chronogénèse. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 23-26). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et la réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés (2004-2006)*. Commanditaire du rapport : Ministère de l'éducation de la Communauté Française de Belgique. Chercheurs : Frédéric Coché, Pascale Genot, Sabine Kahn, Marina Puissant et Françoise Robin.
- Ria, L., Saury, J., Seve, C., et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-129.
- Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Nancy : Université de Lorraine.
- Robbes, B. (2019). *Recherche-action-formation : regards rétrospectifs et actualité*. Communication dans le cadre du séminaire du Gehfa (Groupe d'étude - Histoire de la formation des adultes), ETSUP (École Supérieure de Travail Social), Paris 14^{ème}, 5 février 2019.
- Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs* [Online], 29 | 2020, Online since 21 March 2020, connection on 30 October 2020. URL: <http://journals.openedition.org/dms/4707> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4707>.

- Robert, S. (2015). *La communication entre les familles et l'école* (Mémoire de master MEEF, mention encadrement éducatif). Université de La Réunion.
- Robert, A.-D., et Marcel, J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. Dans J.-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 25-42). Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. *Advances in Developmental psychology*, 2, 125-170.
- Rougerie, C. (2017). L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 166-176. <https://doi.org/10.7202/1040226ar>
- Rousseau, N. et Bélanger, J. (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. RE
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. & Vienneau, R. (2017) Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40, 2.
- Rousseau, N., Bergeron, L., Dumont, M., Voyer, D., Paquin, S. Rivest, A.-C, et Savich, C. (2019). *La démarche de recherche-développement au Reverbère : soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA (Virginia): ASCD.
- Saint Martin (de), C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap*. Fontaine, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Sandon, J.-M. (1999). Les unités graphiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français. Thèse de doctorat, université de la Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Sansot, P. (2000). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : Payot et Rivages.
- Sautot, J.-P. (2000). Utilisation de l'orthographe et d'autres indices sémiograpqhiques dans la construction du sens en lecture. Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.
- Sauvage Luntadi, L., et Tupin F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1),102-117.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Ste-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil. pin
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Éditions La Découverte.
- Segalen, V. (1983). *Equipée. Voyage au pays du réel*. Paris : Gallimard (Collection L'Imaginaire).
- Serres, M. (1991). *Le Tiers- Instruit*. Paris : Gallimard (Collection Folio et essais).
- Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris : Flammarion.
- Simon, J. (1954). *Psychopédagogie de l'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simon, J. (1972). *La pédagogie expérimentale*. Toulouse : Privat.
- Simon, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simonin, J. (2002). Parler réunionnais ? *Hermès*, 32/33, 287-296.
- Simonin, J., et Wolff, E. (1992). École et famille à la Réunion : un lien problématique. *Revue française de pédagogie*, 100, 35-45.
- Simonin, J., et Wolff, E. (1996). École et famille à la Réunion : le télescope des modèles. *Lien social et politiques-RIAC*, 35, 37-46.
- Simonin, J., et Wolff, E. (2002). L'École à la Réunion. *Hermès*, 32/33, 111- 121.

- Simonin, J., et Wolff, E. (2003), Familles et école à la Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques. Dans F. Tupin (dir.). *École et éducation, Univers créoles* 3 (p. 143-168). Paris : Economica-Anthropos.
- Simonin, J., et Wharton, S. (2013). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions, coll. « Langages ».
- Si Moussa, A., et Tupin, F. (2005). Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. Dans M. Demeuse et al. (dir.). *Vers une école juste et efficace* (p. 115-132). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., et Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Smuts, J-C. (1926). *Holism and evolution*. New York: The Macmillan company.
- Soo Hyang Choi (2016). Préface. Dans L.Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 2-5). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Souprayen-Cavery, L. (2010) *L'interlecte réunionnais, Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*. Paris : L'harmattan.
- Spaëth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, 23, p. 160-172.
- Star S.L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière. Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (1), 18-35.
- Star S.L., Griesemer J. (1989). Institutionnal ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- St-Arnaud, Y. (1986). La prise en charge de ses relations interpersonnelles. *Revue québécoise de psychologie*, 7(1-2), 11-25.
- Stiker, H. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap : La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*, 45(1), 7-23. <https://doi.org/10.3917/cpsy.045.0007>
- Storup B. (dir.) (2012-2013). *La Recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*, fondation Sciences citoyennes.
- Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine, Nancy, France.
- Suchman, L. (1993). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2(1-2), 21-39. <https://doi.org/10.1007/BF00749282>
- Thomas, W-I. (1984). Définir la situation. Dans Y. Grafmeyer et I. Joseph (dir.). *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* (p. 79-82). Paris : Aubier.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi:10.7202/018993ar
- Thomazet, S. (2013, octobre). Former les acteurs de l'école inclusive. Communication dans le cadre du colloque *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Paris, France. UNESCO.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., et Merini, C. (2014b). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47 (2), 31-50. doi:10.3917/lse.472.0031.
- Thomazet, S., Mérini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70, 1-12.

- Thomazet, S., et Mérini, C. (2018). Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. Dans G. Rix-Lièvre et S. Thomazet (dir.). *Interactions et dynamique des asymétries* (p. 23-38). Orléans, France : transverse.
- Thomazet, S., et Rix-Levière, G. (dir.) (2018). *Interactions et dynamique des asymétries*. Orléans, France : transverse.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 85(1), 103-120.
- Totureau, C. (1996). Acquisition des marques du nombre (singulier/pluriel) en production et en compréhension à l'écrit. Thèse de doctorat en psychologie, université de Dijon.
- Toullec-Théry, M. (2020). Il/elle va en inclusion. Paradoxe d'une école inclusive. *Ressources*, 22, 6-8.
- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 21-32. <https://doi.org/10.3917/rsi.089.0021>
- Trépanier, N. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Université de Montréal : Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation.
- Trépanier, N. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie et des considérations pour l'organisation des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Montréal, Québec : Les Éditions JFD inc.
- Trépanier, N., et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Trompette, P., et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 5-27.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 115, 77-87.
- Tupin, F. (2005). Pratiques enseignantes et attitudes à l'égard des élèves en difficulté en milieu plurilingue insécure. Dans L. Talbot (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 89-104). Toulouse : ERES.
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de Synthèse, Habilitation à diriger des Recherches, Université de Nantes.
- Tupin, F. (2008). L'École réunionnaise à la recherche d'un second souffle. *Faire Savoirs*, 7, 29-36.
- Tupin, F. (2009). Chercheurs d'outremers en quête de cadres théoriques ad hoc... Dans B. Idelson et V. Magdelaine, V (dir.). *Paroles d'outre-mer* (p. 157-169). Saint-Denis, Réunion : L'Harmattan.
- Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément, socialiser et instruire. Le cas de l'île Maurice. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux ?* (p. 323-351). Montréal : Presses de l'Université Laval.
- Tupin, F. (2012). *Intervenir, intervention, intervention éducative, des notions transversales à confronter ...* Séminaire LCF, Université de La Réunion, 26 novembre 2012.
- Tupin, F. (2014). *Mission exploratoire. Vice-Rectorat de Mayotte*. [Rapport de mission]. École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Académie de La Réunion, mars 2014.
- Tupin, F. (2018). Préface. Dans N. Wallian (dir.). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 5-9). Berlin, Allemagne : Peter Lang.

- Tupin, F., et Wharton, S. (dir.). (2002). *Un état des savoirs à La Réunion – Langues*, Tome 1, LCF-UMR 8143 CNRS. Saint-André : Océan Éditions.
- Tupin, F., et Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement- apprentissage. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse : PUM (Presses Universitaires du Mirail), 19, 141-156.
- Tupin, F., et Wharton, S. (2009). Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation. Dans I. Pierozak et J-M. Eloy (dir.). Actes du V^{ème} Congrès international du Réseau Français de Sociolinguistique *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* (p. 73-78). Paris : L'Harmattan.
- Tupin, F., et Wharton, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. Dans C. Hélot et J. Erfurt (dir.). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 100-117). Limoges, France : Éditions Lambert-Lucas.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2017). *Engaging families and creating trusting partnerships to improve child and family outcomes [Webinar]*. Chapel Hill, NC: The Early Childhood Technical Assistance Center.
- UNESCO (2001). *Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratives et y répondre*. Un guide pour les enseignants. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394f.pdf>
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>.
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/
- Vallejo-Gomez, N. (2008). La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. *Synergies Roumanie*, 3, 77-90.
- Vandamme, P.-E. (2013). Prairat Eirick. La morale du professeur. *Revue française de pédagogie*, 185, 171-172.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 2, 291-311.
- Villemonteix, F. (2016). Tablettes et enseignants de l'école primaire : entre discours et pratiques. Dans M.-A. Hugon et B. Robbes (dir.). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (p. 201-227). Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Vinatier, I., et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Vincent, G. (dir.), (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vinck, D. (2006). L'équipement du chercheur : comme si la technique était déterminante. *ethnographiques.org* [en ligne] n° 9, Février 2006 [en ligne]. (<https://www.ethnographiques.org/2006/Vinck> - consulté le 10.10.2020).
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 51-72.
- Vinck D. (dir.) (1999). *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*. Grenoble : PUG.
- Vygotski, L-S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Terrains/Éditions Sociales.
- Wallian, N. (dir.) (2018). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Berlin : Peter Lang.

- Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*. Tome 12, 3-4, 287-296.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Retrieved from London: www.educationengland.org.uk/documents/warnock/
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., et Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., et Don Jackson, D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York, New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>.
- Westbrook, R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives* (Revue trimestrielle d'éducation comparée), vol. XXIII, 1-2, 277-293.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Wulf, C. (2008). Le défi de la diversité culturelle : mondialisation et européisation différenciées. Un cadre conceptuel pour une ethnographie interculturelle. Dans D. Alaoui (dir.) *Diversité culturelle et dialogue interculturel*. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'éducation*, 5, 12-23.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Zay, D. (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris : Presses universitaires de France.

Liste des figures

Partie I

Figure 1 :	
Schéma de l'évolution institutionnelle du GRE à <i>Icare</i> de plein exercice.....	30
Figure 2 :	
Mon multi-agenda en tant que MCF.....	45
Figure 3 :	
Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples	48
Figure 4 :	
The <i>Sunshine Model</i> (Haines et al., 2017)	56
Figure 5 :	
Les langages de la collaboration. Vers un triangle <i>interactionnel</i>	57
Figure 6 :	
Le triangle <i>interactionnel</i>	59
Figure 7 :	
Spécificités de la recherche ISEP-CI.....	64
Figure 8 :	
La dimension « Finalités éducatives et scolaires » dans le triangle <i>interactionnel</i>	65
Figure 9 :	
Focus sur les principes et les valeurs associés à la relation partenariale.....	79
Figure 10 :	
Une éducation pour tous. La notion de semblable-différent (Alaoui, 2008)	91
Figure 11 :	
Schéma synthétique du projet « Vers une société inclusive » (VSI)	97
Figure 12 :	
Trois réponses pour répondre aux besoins identifiés.....	98
Figure 13 :	
Identification d'éléments en matière d'inclusion en lien avec le contexte réunionnais.....	100
Figure 14 :	
Poster de présentation du projet VSI (Pelletier, <i>Grand Pavois</i> , 2018)	102
Figure 15 :	
Restitution en fin de colloque par le <i>grand témoin</i> de l'atelier 2 à La Réunion.....	106
Figure 16 :	
Cinq catégories de facteurs pour une école inclusive.....	108
Figure 17 :	
La quadruple socialisation (Alaoui)	109
Figure 18 :	
Inventaire des points d'appui pour composer la pyramide interactionnelle.....	114
Figure 19 :	
Présentation de la pyramide interactionnelle.....	114

Partie II

Figure 20 :	
La diversité en éducation (Prud'homme)	132
Figure 21 :	
Modèle déplié de la pyramide interactionnelle.....	138
Figure 22 :	
Les dimensions de l'intervention éducative (Lenoir et Vanhulle, 2006)	141
Figure 23 :	
Le processus d'enseignement-apprentissage : un rapport dialectique.....	142

Figure 24 :	
L'architecture « systémique » des pratiques enseignantes dans leurs contextes, avec un zoom sur les situations d'enseignement-apprentissage (Tupin, 2006)	150
Figure 25 :	
L'action en contextes comme synthèse et la double contextualisation.....	156
Figure 26 :	
Version augmentée de la pyramide interactionnelle.....	158
Figure 27 :	
Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH- PPH2) (Fougeyrollas, 2010)	181
Figure 28 :	
Évolution des effectifs d'élèves en milieu ordinaire dans l'académie de La Réunion (novembre 2018)	187
Figure 29 :	
L'inter-métiers (Mérini et Thomazet, 2018)	194
Figure 30 :	
Carte des 14 dimensions pour lire une intervention à visée inclusive (adapté de Lenoir et Vanhulle, 2006)	202
Figure 31 :	
Spectre des méthodologies de recherche en éducation (Wallian et Pelletier, 2016)	210
Figure 32 :	
Dynamique des interactions et rapport particulier au terrain (en milieu scolaire)	211

Partie III

Figure 33 :	
Démarche de recherche-intervention (RI) inspirée de Marcel (2010)	228
Figure 34 :	
De la RA à la RI : un tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010)	228
Figure 35 :	
Recension des « recherches AVEC » sur bases de données.....	232
Figure 36 :	
Panorama des démarches qualifiées de collaboratives ou « recherches AVEC »	234
Figure 37 :	
Démarche de recherche collaborative de type interventionniste (Pelletier)	236
Figure 38 :	
Schéma des dynamiques interactionnelles inclusives (Pyramide D2i)	242
Figure 39 :	
Étude du dispositif des classes passerelles (2017-20)	255
Figure 40 :	
Recherche collaborative sur le dispositif des RMC (2019-22)	257
Figure 41 :	
Présentation du projet de recherche RCEI (2020-2024)	259
Figure 42 :	
Présentation du projet de colloque REACH 2022.....	261
Figure 43 :	
Partenariats à l'international dans un format de recherche-développement DESVI/FLI.....	263
Figure 44 :	
Dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives inclusives (UNESCO, 2017)	266