

Recherche en éducation et pratiques inclusives

Présentation du dossier

Jean-Michel PEREZ

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation
Université de Lorraine - LISEC

Hervé BENOIT

Maître de conférences en sciences de l'éducation
INSHEA - Université Paris Lumières - Grhapes

Géraldine SUAU

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Lorraine - LISEC

L'étude des pratiques dites *inclusives* s'est progressivement constituée en un champ d'étude, amenant à privilégier une approche de la recherche où l'enjeu est autant de permettre l'élaboration de connaissances, pour une compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, que de développer une culture de *l'attention à autrui* et de *l'observation*, dans une *pratique du travail en groupe*, comme soubassement à toute modification des pratiques, pour le chercheur et pour l'enseignant (Perez, 2018).

La pratique du travail en groupe d'enseignants et de chercheurs est familière aux auteurs de ce dossier, qui sont aussi les chercheurs dont les travaux s'inscrivent dans le cadre de l'Observatoire des pratiques sur le handicap : recherches et interventions scolaires (Ophris) et/ou dans les projets *Pratiques inclusives en mathématiques scolaires*, *Pratiques inclusives en milieu scolaire*, *Éducation et pratiques inclusives*, ou encore *Émotions et rapport au savoir*. Elle apparaît non seulement comme un préalable à la constitution d'un milieu pour penser la recherche sur ces pratiques dites *inclusives* – d'autant que l'objet *inclusion* (et donc les pratiques associées) est un « *objet à fort enjeu local* », (*ibid.*, 2018) qui peut se traduire par des zones d'inconfort, quel que soit le niveau de connaissance ou de compétence des chercheurs et des praticiens engagés – mais encore et surtout elle constitue une condition pour construire une identité de chercheur, qui, parce qu'il se nourrit du rapport dialectique avec l'autre, se rend ainsi *autrement capable*.

Ce dossier rend ainsi compte du chemin parcouru dans notre travail en groupe, au sein des différents projets et réseaux de recherche dans lesquels nous nous situons, comme l'Ophris, le Réseau de recherche en éducation et en formation (REF), ou

celui de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), à travers ce que certains des protagonistes de cette histoire collective ont souhaité faire partager de plus précieux dans et au-delà de notre communauté de chercheurs.

À ce stade, il est nécessaire aussi de signifier à nos lecteurs que les travaux des acteurs de cette entreprise collective n'ont pas tous pu trouver place dans ce dossier. Si certains peuvent y être représentés à travers des citations, par exemple, d'autres n'y figurent simplement pas : le temps, la mémoire, ou encore l'espace contraint du dossier, a conduit d'emblée à des choix, fondés moins sur la raison que sur la présence ou l'absence à un moment donné. À tous les lecteurs qui auraient pu ou voulu témoigner de ce qui a été le cœur de cette aventure, nos pensées vont vers eux et en ce sens cette production n'échappe pas aux débats de normes dans laquelle elle se meut.

Sont donc abordées en premier lieu, dans cette perspective, les questions relatives aux enjeux du collectif, à la relation entre enseignant et chercheur, à l'*institution vs organisation*, à la *recherche-formation*, mais aussi celles qui visent les objets de recherche dans le travail en groupe, comme l'*accessibilité didactique*, et les termes utilisés pour les désigner, notamment celui d'*élève déclaré institutionnellement handicapé*.

Le dossier s'ouvre alors sur la contribution de **Teresa Assude**, avec une présentation du réseau OPHRIS et des projets PIMS à travers les apports conceptuels et méthodologiques issus de ces recherches menées (accessibilité didactique, dispositif phénoméno-praxéologique) et une réflexion sur les conditions qui ont permis ces productions. L'une des conditions étudiée est celle de la triple obligation du « *donner-recevoir-rendre* » mise en exergue par Mauss (1924). Cette condition est associée à la question de la reconnaissance, et à ce « *parcours de la reconnaissance* » dont parle Ricoeur (2004). C'est ensuite **Jean-Michel Perez** qui se donne pour objet d'interroger la position du chercheur dans le travail collectif de PIMS. L'intention première de l'auteur est de montrer qu'une recherche visant la transformation des pratiques et conduite en interaction avec des enseignants amène nécessairement à constituer en objet de recherche non seulement la position du chercheur, mais aussi l'interaction elle-même entre recherche et pratiques, dans une dynamique de transformation et d'affranchissement réciproques, en dépit du caractère irréductiblement dissymétrique de cette relation.

Les contributions suivantes se placent dans un premier cercle de discutants des notions qui jalonnent, traversent et structurent ce travail collectif. D'abord, avec **Greta Pelgrims** qui, partant du constat que la communication de résultats de recherches dans le domaine de l'éducation et de la scolarisation ségréguatives ou inclusives rend nécessaire l'adoption d'une désignation des élèves concernés, engage une réflexion sur les choix terminologiques existants et possibles en les construisant comme objets de recherche. Après avoir montré la fragilité et le manque de fiabilité théorique et conceptuelle de la terminologie institutionnelle, notamment dans le contexte suisse, elle documente l'ancrage théorique et la valeur heuristique de la désignation *élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers*, dont elle a fait le choix, en tant que modèle épistémologique. **Serge Ebersold** et **Hugo Dupont**, quant à eux, montrent en quoi l'évaluation des besoins, en tant que

processus mis en œuvre par les politiques publiques, en vue de concrétiser les droits individuels et particulièrement le droit à la scolarisation des jeunes handicapés, via l'outil règlementaire du Géva-sco, participe des mécanismes sociaux par lesquels s'opère un acte solennel de catégorisation sociale. Cet acte consiste à instituer des différences socio-culturelles entre des populations d'élèves et leur attribuant des identités relatives à leur scolarisabilité, c'est-à-dire au regard de la possibilité de bénéficier du droit commun, avec ou sans formules de compensation, ou, au contraire, de l'assignation irrémédiable à des modalités de substitution dans des espaces éducatifs et curriculaires séparés. L'article de **Dominique Macaire** interroge, quant à lui, les enjeux d'une *recherche-formation* et du développement professionnel des acteurs de l'éducation au regard (notamment) de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves et plus généralement de la diversité sociale qui caractérise le public scolaire. Elle met en lumière le rôle déterminant de l'investissement et de l'engagement des formés au regard du déplacement, ou à tout le moins de l'émergence des représentations sur *l'objet faisant enjeu* au niveau de la formation, dans le cas présent, les questions liées aux apprentissages des élèves à besoins particuliers.

Les textes qui suivent s'intéressent aux effets et aux évolutions heuristiques liés à ces projets PIMS. **Géraldine Suau** étudie dans quelle mesure la Théorie anthropologique du didactique (TAD) et particulièrement la notion d'organisation praxéologique qui en est issue permet d'appréhender le développement et les apprentissages professionnels en appui sur l'analyse du travail enseignant. Après avoir défini les éléments conceptuels d'*objet*, de *rapport personnel et institutionnel à l'objet* et de *position institutionnelle*, qui sont à la genèse même de cette notion, l'auteure interroge les conditions qui permettent au chercheur d'accéder au développement praxéologique des acteurs dans PIMS. **Jeannette Tambone** et **Teresa Assude**, reviennent sur certaines données recueillies dans le cadre du premier projet PIMS, en tant que dispositif de recherche-formation, et se demandent en quoi des situations d'enseignement-apprentissage en ex-Clis (Classes pour l'inclusion scolaire) peuvent être des opportunités d'apprentissage pour les élèves comme pour les enseignants. Elles convoquent à la fois une approche microsystemique du système didactique, une conception des besoins éducatifs non pas internes à l'apprenant, mais analysés en situation, selon un modèle interactif, au regard de l'obstacle rencontré, et les outils de la théorie anthropologique du didactique pour mettre en évidence quelques fondamentaux de l'accessibilité didactique. De son côté, **Fabienne Rondelli** se donne pour objet d'éclairer, à travers l'analyse d'une séance pédagogique de lecture d'un album de littérature de jeunesse, la tension entre le contrat didactique et l'accès à la signification, en montrant comment la force de l'expérience culturelle peut faire obstacle à l'intention pédagogique univoque de l'enseignante. C'est sur le croisement du concept de contrat didactique de Brousseau et de l'approche psychoculturelle de l'éducation proposée par Bruner que prend appui son analyse. L'exposition des éléments théoriques fait apparaître la complexité de la mise en œuvre du contrat didactique et les glissements/dysfonctionnements qui peuvent affecter le jeu d'apprentissage, de même que la subordination de l'élaboration de la signification à la perspective selon laquelle chaque événement est interprété. **Aurore Promonet** s'intéresse au

potentiel de la trace écrite en matière de personnalisation des apprentissages et d'adaptation des pratiques aux besoins particuliers des élèves. Après avoir apporté des éléments de définition de la trace scolaire comme reflet de tours successifs de parole, permettant de tisser, dans la double temporalité de l'immédiateté et de la *différence*, des liens entre, d'une part, savoir collectif et appropriation individuelle, et, d'autre part, entre l'enseignant et les représentations de l'élève, l'auteure s'attache, à partir des données d'une étude comparée, à identifier les leviers, mais aussi les limites de la réalisation de l'accessibilité didactique.

Enfin, les deux dernières contributions du dossier interrogent la robustesse du dispositif de recherche de PIMS dans deux autres recherches. La première dans le second degré, concernant les dispositifs Ulis, et la seconde dans un autre cadre de questionnement, celui des émotions et du rapport au savoir. Ainsi, **Frédéric Dupré**, rend-il compte de l'évolution du dispositif de recherche phénoméno-praxéologique, conçu initialement dans le cadre du projet PIMS, dans la recherche d'observables suffisamment robustes pour appréhender les différents cadres temporels produits par les systèmes didactiques, principal et auxiliaire, en jeu dans le fonctionnement d'une Ulis collège. Dans un registre différent, **Gaëlle Espinosa**, **Benoît Dejaiffe** et **Jean-Michel Perez** montrent comment se dégage, à l'examen des travaux antérieurs sur le rôle des émotions dans la construction des savoirs, un domaine peu exploré qui est celui de l'étude écologique et qualitative des émotions et de leur rôle dans le rapport au savoir de l'élève. Ainsi sont-ils conduits à présenter comment la méthodologie initiale adoptée, inspirée de celle de PIMS, était de nature établir un lien entre deux ensembles de travaux de recherche, ceux qui s'intéressent aux opérationnalisations du rapport au savoir et ceux qui se centrent sur les opérationnalisations des émotions. Ce choix initial a ensuite été enrichi de nouveaux outils afin notamment de saisir le rapport au savoir dans sa double dimension d'historicité et d'expérience émotionnelle.

Références

- Mauss, M. (1968). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1924).
- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives. La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.