



HAL
open science

Alliances éducatives, citoyenneté active et formation : Deux expérimentations territoriales inclusives

Olivier Prévôt, Estelle Crochu

► **To cite this version:**

Olivier Prévôt, Estelle Crochu. Alliances éducatives, citoyenneté active et formation : Deux expérimentations territoriales inclusives. L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, 2024. ⟨hal-04947633⟩

HAL Id: hal-04947633

<https://hal.science/hal-04947633v1>

Submitted on 24 Feb 2025

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.



HAL Authorization

**Alliances éducatives, citoyenneté active et formation :
Deux expérimentations territoriales inclusives.**

Olivier Prévôt et Estelle Crochu ¹

Résumé :

L'inclusion peut être analysée sous l'angle de la recherche d'un mieux vivre ensemble, de l'idée de « faire » communauté. Une société inclusive nécessiterait ainsi la convergence entre volonté politique et mobilisation citoyenne. Nous émettons l'hypothèse que le développement d'une culture commune constitue le socle d'une communauté inclusive. Celle-ci ne pourrait se développer sans échanges, rencontres, confrontations.

Cet article vise à présenter deux expérimentations de recherche-action ayant cette ambition. La première vise à la création d'un campus des alliances éducatives. La seconde expérience vise le développement d'une ville éducatrice favorisant des situations multiples d'apprentissage dans une perspective citoyenne et inclusive.

Ces deux expériences ont en commun l'éducation et la formation comme levier de développement des territoires, dans une approche inclusive nourrie par la recherche-action partenariale.

Mots clés : Inclusivité, éducation, émancipation, citoyenneté, campus.

¹ Olivier Prévôt – Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Univ. Bordeaux, LACES, UR 7437, F-33000 Bordeaux, France.

Estelle Crochu – Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, formatrice et formatrice pour adultes.

Abstract :

Inclusion can be analyzed from the angle of the search for a better way of living together, of the idea of “making” a community. An inclusive society would thus require convergence between political will and citizen mobilization. We hypothesize that the development of a common culture constitutes the basis of an inclusive community. Thus, it could not develop without exchanges, meetings, confrontations.

This article aims to present two action research experiments with this ambition. The first aims to create an educational alliance campus. The second experience aims to develop an educational city promoting multiple learning situations from a civic and inclusive perspective.

These two experiences have in common education and training as a lever for territorial development, in an inclusive approach nourished by partnership action research.

Keywords: Inclusivity, education, emancipation, citizenship, campus.

Introduction

Cet article vise à présenter deux expérimentations implantées dans deux territoires différents. Elles s'inscrivent dans une démarche de recherche-action, définie comme une méthode de recherche dans laquelle « il y a une action délibérée de transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1998, p. 131).

La question initiale commune est d'étudier de quelle(s) façon(s) une société inclusive peut se développer à l'échelle de territoires. Plus précisément, nous souhaitons évaluer dans quelle mesure des projets de territoire inclusifs (un campus des alliances éducatives et une ville éducatrice/capacitante) ont un impact sur la citoyenneté, l'engagement, le partage et le développement des connaissances. Ces expérimentations interrogent la place de l'expertise ou plus exactement des expertises : politiques, techniques et pratiques, éducatives, sociales, d'usage et scientifique. Nous émettons l'hypothèse que la coproduction des savoirs, l'expérimentation partagée et la co-évaluation des politiques publiques sont des vecteurs puissants permettant le développement humain et l'émancipation tout en les inscrivant dans un projet commun. Ainsi, partager un territoire va bien au-delà de la cohabitation parce qu'il lie les individus qui y sont engagés.

I – Société inclusive, émancipation et citoyenneté

I – 1 L'éducation dans une société inclusive

Les deux expérimentations présentées ici se rejoignent tout d'abord par leur philosophie sociale, telle que définie par Dewey (1930). Selon lui, un public est l'ensemble des gens ayant un plein accès aux données concernant les affaires qui les concernent, formant des jugements communs quant à la conduite à tenir sur la base de ces données et jouissant de la possibilité de manifester ouvertement ses jugements. On doit lui reconnaître une autorité en la matière, un droit d'exercer son jugement et une grande liberté dans le choix des moyens nécessaires à le faire entendre (...). Un public est composé de publics au pluriel, et chaque public comprend des individus dont les rôles, les fonctions, le statut ou les places qu'ils occupent sont singuliers (Zask, 2008).

La citoyenneté serait alors intrinsèquement liée à la production commune de savoirs et faire culture commune serait nécessaire afin de dépasser les logiques de compilation et de hiérarchisation des savoirs (Gardou, Jeanne, 2008).

Dès lors, développer la conscience dans une approche plurielle et coproduire la connaissance seraient des éléments constitutifs d'une société inclusive et émancipatrice. En effet, il s'agirait d'acquérir les savoirs nécessaires pour s'émanciper des déterminismes et des dogmes, afin de penser par soi-même (Broussal, 2019) en s'appuyant sur la diversité des avis, des positions, des rôles et fonctions.

I – 2 Société inclusive à l'ère de la post-vérité

Yuval Noah Harari (2020) considère qu'une part des enjeux du XXI^{ème} siècle est liée à la vérité. La société inclusive se questionne aussi dans ce prisme contemporain de l'accès à l'information et à ses sources ainsi qu'à sa capacité à les interroger. Pour vivre pleinement ensemble ici et maintenant, l'esprit critique est sollicité par les pratiques numériques de chacun-e.

La post-vérité est définie par le dictionnaire Oxford comme « relatif à ou qualifiant des circonstances dans lesquelles les faits objectifs sont moins influents dans la formation de l'opinion publique que les appels aux émotions et aux croyances personnelles » (2016). La désinformation prend différentes formes (Fabre, 2018) : le mensonge qui s'oppose à la vérité, le complotisme qui doute de la vérité ou encore le baratin (Franckfurt, 2017) qui ne s'intéresse pas à la véracité des propos.

Dans le spectre d'une société inclusive à l'échelle locale, il s'agit de considérer les sources de savoir, les mécanismes de transmission, les capacités de réception, de questionner les messages et d'en comprendre les enjeux de pouvoir qui en résultent. La rencontre et le dialogue sont la base solide à co-construire pour considérer les jeux d'influences et expérimenter une dimension positive et enthousiasmante de l'apprendre. La recherche-action peut constituer un moyen efficace pour objectiver ces démarches et valoriser le factuel et l'enquête au service de la vérité.

I – 3 Société inclusive basée sur une citoyenneté active

Une société inclusive induit que les parties prenantes se sentent concernées par les mécanismes d'inclusion et y contribue activement. En ce sens, la notion de citoyenneté active (Baglioni, 2015) précise ce qui se joue à différentes échelles.

Pour l'individu, la citoyenneté active indique une priorisation de devoirs sur les droits pour favoriser la solidarité plutôt que l'autonomie. Les bénéfices

sont multiples pour l'individu (rencontres, compréhension de son environnement, pouvoir de l'information, etc.).

A l'échelle de l'environnement social, la citoyenneté active se questionne en termes de valeurs. Elle est perçue de différentes façons suivant les intérêts collectifs conscientisés. Les bénéfices pour la ou les communautés touchées sont aussi nombreux (système de valorisation, effet boule de neige de l'implication et de la solidarité...).

L'échelle structurelle implique la dimension éthique des systèmes d'influences des parties prenantes. Ainsi, les modes de gouvernance, les procédures de participation, les moyens mis en œuvre pour assurer la dimension inclusive ont de fortes incidences sur la citoyenneté active.

La citoyenneté active dans ces trois dimensions conditionne l'inclusion par : l'invitation à se sentir concerné-e (par qui, comment et pourquoi?) et traiter des sujets concernant les parties prenantes (quelle écoute?). Spiegel (2020) affirme qu'il est nécessaire de traiter les affaires courantes pour ensuite aborder la politique publique avec des formats attrayant et facilitant la participation de tou-te-s.

I – 4 La participation et la recherche d'expertises multiples pour faire émerger un projet commun

Ainsi, les deux expérimentations que nous allons présenter posent comme hypothèse qu'une communauté (ici territoriale) tend vers l'inclusivité dès lors qu'elle conçoit, met en œuvre et évalue ses actions avec le plus grand nombre.

Il nous paraît important d'associer une diversité d'acteur-trice-s ayant des positions différentes eut égard au(x) projet(s). Si une hiérarchie de position existe, elle est liée non pas au statut, mais à l'expertise produite. Ainsi, les élu-e-s ont l'expertise de la décision liée à la démocratie électorale. L'ensemble du personnel des collectivités a une expertise liée à la définition et la mise en œuvre des politiques publiques. Les associations ont une maîtrise de leur objet social, des territoires dans lesquels elles agissent et connaissent leurs adhérent-e-s et publics. Les services de l'Etat offrent une expertise dans l'articulation entre les politiques publiques locales et nationales. Les publics, usagers, familles ont *a minima* une expertise d'usage.

Il nous paraît tout aussi déterminant que le monde académique en soit partie prenante, apportant l'expertise scientifique tant dans ce qui se sait aujourd'hui et maintenant que dans les méthodes qu'il peut mobiliser pour actualiser les

connaissances, les contextualiser ainsi que pour accompagner à la production de savoirs nouveaux.

II – Deux expériences de recherche-action visant à co-élaborer une culture commune et un projet de territoire.

Le premier projet - le campus des alliances éducatives - a été impulsé par l'Université de Bordeaux dans un contexte de développement de son offre de formation et de recherche dans les territoires. Le second projet – de ville éducatrice - est quant à lui porté par une collectivité locale. Après en avoir défini les principes et objectifs, nous nous concentrerons sur une de leur dimension : la formation et la co-production des savoirs.

II- 1 Un projet de campus des alliances éducatives

La question initiale est le développement universitaire hors métropole, dans une ville de taille moyenne - Périgueux - et dans un territoire à forte dimension rurale. Nous avons eu l'occasion de présenter les attendus généraux de ce projet (Prévôt, 2023), actuellement en phase d'instruction pour son financement.

Co-constituer avec les partenaires institutionnels et les acteur-trice-s un projet de territoire en éducation vise, à leur échelle, à développer la qualité de vie et les services aux familles. Rendre attractif le territoire aux jeunes ménages par la qualité de son action éducative et en développant des aménités, prendre en considération la ruralité et l'éloignement des services, relever les défis de la désaffiliation sociale et scolaire, agir de façon préventive et précoce, réduire les inégalités et les interventions curatives constituent les principaux enjeux du projet.

Parce que l'éducation est un bien commun, il est par nature accessible à tous : parents, enfants, éducateurs, animateurs, actifs, retraités, bénévoles, militants, élus, etc. Il s'agit donc de concevoir, animer, expérimenter, évaluer et modéliser un projet de territoire centré sur l'éducation et porté par l'ensemble des acteur-trice-s concernés. Les alliances éducatives visent le rapprochement des trois grands espaces éducatifs dans lesquels les enfants évoluent : l'éducation familiale, l'éducation scolaire et l'éducation durant le temps libre (accès au sport, à la culture, à l'animation sociale et socio-culturelle, etc.).

L'Année de la recherche en sciences de l'éducation

Les deux premières dimensions du projet, intimement liées, seront présentées ici : « comprendre » et « créer une culture commune ».

« **Comprendre** » nécessite ainsi de mener des recherches dans ces trois milieux éducatifs, ainsi que dans les interactions qu'ils ont entre eux. Si les sciences de l'éducation et de la formation sont naturellement mobilisées, de nombreux domaines scientifiques y trouvent leur place : les sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, économie), l'histoire, les neurosciences, les sciences du langage, la santé publique, etc.

L'originalité du projet consiste à intégrer dans la démarche les autres acteur-trice-s que ceux du monde académique, du choix des objets de recherche jusqu'à l'exploitation des résultats en passant par les méthodologies d'investigation et de recueil de données. L'objectif est triple : favoriser les interactions entre la recherche, les instances de décision, les praticien-ne-s et la population et ainsi rendre plus fluide la prise en considération des avancées scientifiques ; nourrir la recherche du regard des autres acteur-trice-s et ainsi la rendre plus perméable aux réalités qu'ils et elles connaissent ; démultiplier les études et expérimentations en s'appuyant sur un réseau de partenaires sensibilisés et volontaristes.

« **Créer une culture commune** » consiste à partager la connaissance et rapprocher les points de vue. Elle constitue un préalable à toute action cohérente, les alliances éducatives ne pouvant se nouer qu'à la condition que les acteurs se connaissent et se reconnaissent.

Pour développer une culture commune entre les acteur-trice-s, nous proposons de développer plusieurs sous-programmes qui, par leur variété, ont pour objectif de toucher le plus grand nombre : la formation de premier et deuxième cycle, initiale et par apprentissage ; la formation tout au long de la vie ; les journées d'étude, colloques, congrès, une « université des familles », une université ouverte centrée sur l'éducation ; des débats citoyens, des animations familles.

Il s'agit ainsi d'expérimenter des formes diverses de formation et d'en évaluer les effets. Faire alliance en formation permet-il de mieux répondre aux attentes et besoins des enfants et de leur famille ? Permet-il de créer une nouvelle dynamique de projet ?

Prenons deux sous-programmes comme exemple : la formation initiale et la formation tout au long de la vie.

En ce qui concerne **la formation initiale**, nous avons créé un nouveau parcours de Bachelor universitaire de technologie (BUT) en animation sociale et socio-culturelle, diplôme porté par les IUT. Nous avons fait le choix de proposer cette formation en apprentissage et la Ville de Périgueux a accepté de recruter plusieurs apprenti-e-s au sein de son service éducation. Dans le profil de poste, il est indiqué que 20% du temps de travail sera consacré à la mise en place de projets de coéducation ou d'alliances entre les familles et les autres acteurs éducatifs (école, sport, culture, travailleurs sociaux, etc.). 50% de leur activité sont également consacrés à l'ingénierie de projet, ce qui implique que près des $\frac{3}{4}$ de leur temps de travail peut être orienté vers l'élaboration, la mise en place et l'évaluation de projets d'alliances éducatives voire de co-éducation.

La formation tout au long de la vie (FTLV) représente un levier très important pour développer rapidement une culture commune d'intervention. L'idée est de proposer un même plan de formation à tous les partenaires du projet. Ainsi, le personnel des collectivités, de la CAF, de l'Etat, les professionnels du secteur associatif seront invités à participer ensemble aux mêmes sessions, provoquant ainsi des occasions de se connaître, de se reconnaître et, potentiellement, d'agir de façon cohérente et concertée à l'issue. Ce plan de formation intégrera des temps de partage et d'analyse de la pratique.

Ces programmes et sous-programmes de formation et de recherche visent, par les alliances entre les élus, les praticiens, les familles et les universitaires, à porter un projet commun en éducation inscrit dans la durée, basé sur la co-production de savoirs partagés et l'expérimentation. Nous cherchons ainsi à tester l'hypothèse que les alliances éducatives ont un bénéfice sur les pratiques éducatives, l'inclusivité sociale, la réussite scolaire et le bien-être de tous.

II- 2 Un projet de ville éducatrice

La ville de Biganos est en transition identitaire sur un territoire rural et à dimension d'une petite ville de bientôt 14 000 habitant-e-s. Identifiée sur le Bassin d'Arcachon pour son usine à papier et sa zone commerciale, elle garde précieusement un port bucolique et l'écosystème sauvage de l'île de Malprat à l'embouchure du fleuve. Les habitant-e-s vont être en 2024 majoritairement né-s ailleurs car la densification de la ville amène de nouveaux visages. Dans ce contexte, l'enjeu de l'inclusion est primordial pour assurer un lien social et une mise en relation des habitant-e-s. Pour y parvenir, la municipalité a débuté

en 2021 une démarche participative pour créer un lieu de vie citoyen qui soit invitant pour tous les âges et pour une diversité de pratique collective.

Aujourd'hui, Biganos fait partie du réseau des villes éducatrices. Elle mise ainsi sur l'éducation en tant qu'outil de transformation sociale, en mobilisant et en articulant le nombre maximum possible d'agents éducatifs présents sur le territoire. Il est donc question d'une éducation tout au long de la vie qui traverse les différentes sphères de la vie citoyenne. La ville ambitionne d'évoluer d'une ville éducatrice à une ville apprenante puis capacitante pour renforcer la visée émancipatrice du pouvoir d'agir individuel et collectif.

La **ville éducatrice** est pourvoyeuse de formation tout au long de la vie pour éduquer à la participation citoyenne. La première étape concrète est une expérimentation de formation intitulée « facilitation de la participation citoyenne à visée émancipatrice ».

Un laboratoire citoyen se lance pour proposer cette formation et surtout en étudier les effets. Le suivi et l'évaluation de cette action de formation a pour objectif de récolter les questionnements tout au long de la démarche, en proposer une analyse et d'accompagner les partenaires dans la définition du projet de territoire. Plus précisément, nous nous concentrerons sur l'évolution des métiers (bibliothécaire, animateur sportif, référente famille...), sur les mécanismes d'appropriation et de territorialisation des concepts de la participation citoyenne ainsi que sur les effets d'initiatives citoyennes *a posteriori*.

L'action de formation est proposée à 4 types de parties prenantes de la participation citoyenne : les élu-e-s, les agent-e-s de la mairie, les représentant-e-s des associations et des citoyen-ne-s engagé-e-s. Le principe est de maximiser les influences des participant-e-s à partir de ce qu'ils et elles représentent, des réseaux variés qu'elles peuvent côtoyer et surtout de renforcer la complémentarité entre ces publics pluriels aux statuts et rôles multiples.

Pour une société inclusive, le pari est de faciliter les espaces de dialogue par et pour les parties prenantes afin qu'elles en soient les ambassadrices. De surcroît, la pratique sera réflexive pour comprendre les enjeux de création de dialogue inclusif à l'ère de la post-vérité.

Le cœur et le corps de cette formation est la facilitation de la participation citoyenne à visée émancipatrice. Le rôle de facilitateur-trice souligne la méthodologie dans la démarche, les enjeux de l'invitation inclusive, du

langage commun pour dialoguer, l'écoute active ou encore de l'auto-évaluation collective. Ces compétences ont vocation à favoriser l'inclusion lors de l'ingénierie, de la mise en œuvre et de l'évaluation de projets de développement local. L'objectif est de professionnaliser l'accompagnement de la participation citoyenne sur le territoire. Pour cela, trois structures interviennent pour diversifier des méthodes pédagogiques et des présentations de connaissances complémentaires.

Le curriculum de la formation comprend la réintroduction de la notion d'éducation populaire dans le dialogue et la visée de la démarche entreprise, le développement des compétences de facilitation et la co-création d'une méthodologie sur-mesure, la cartographie des ressources du territoire ainsi que l'appropriation de la démarche d'accompagnement des centres sociaux « à visée émancipatrice ».

Biganos ambitionne d'être une **ville apprenante** en se référant aux éclairages de Meirieu (2020). La collectivité précise que les apprentissages s'inscrivent en son sein avec les acteurs et actrices ainsi que par et pour ses apprenant-e-s. La réciprocité est une donnée importante à l'échelle du territoire, les situations locales sont multiples et les jeux de rencontre permettent de mutualiser ce que l'on sait.

Dans le prisme de l'ère de la post-vérité, la rencontre de l'altérité favorise les mécanismes de rencontre, de réflexions face aux diversités pour aiguïser l'ouverture de chacun-e. L'échelle du territoire local est un espace où l'on peut circuler, échanger, partager, interagir et être dans une réciprocité d'interrogation et de réponses. La mixité semble plus accessible pour vivre un territoire commun avec des personnes d'un autre âge et d'autres codes sociaux. Si le sens de l'apprentissage est mené par la curiosité notamment due aux rencontres et aux problèmes de la vie quotidienne, le potentiel d'ancrage sur le territoire est donc important.

C'est dans cet optique que nous envisageons les expérimentations qui seront menées à la suite de la formation, au réseau renforcé et aux sessions de retours d'expériences à proposer. La ville facilite des expériences apprenantes avec des accompagnateur-trice-s à la réflexivité pour assurer la dimension apprenante et remobilisable des diverses expériences. L'objectif est que les formé-e-s soient des facilitateurs de la mobilisation d'acteurs indépendants les uns des autres pour mettre en cohérence leurs actions et pour en amplifier l'impact. La tribune de La Fonda de décembre 2021 intitulée « Fonder des société(s) inclusive(s) » nous rappelle que ces nouvelles approches plus horizontales sont une vraie rupture dans l'animation de projet. L'enjeu primordial est de faire monter en compétences les acteurs sur les partenariats.

Dans cette continuité, l'étape finale est de devenir une **ville capacitante** qui promeut et facilite l'émancipation et l'inclusion au travers d'une multitude d'expériences renforçant le pouvoir d'agir. Ce sont des espaces et lieux de rencontres, des événements, des initiatives accompagnées par un réseau de facilitateurs qui forment les leviers de cette ville capacitante.

Cette fondation d'une société inclusive doit être elle-même inclusive. Toutes les parties prenantes doivent participer à sa conception (Martin, Gasselin, 2021).

III – Comment évaluer les recherches-action participante territoriale à visée inclusive ?

Les deux projets présentés ici sont en phase amont pour l'un (le campus des alliances éducatives) et à son lancement pour l'autre (la ville éducative/capacitante). Nous ne présenterons donc pas de résultats à ce stade mais exposerons les réflexions que soulève l'évaluation de ce type d'expérimentation et la démarche qu'il est nécessaire de mettre en œuvre.

La question évaluative est en soi un objet de recherche lorsque l'on cherche à mesurer les avancées d'une société inclusive. En effet, nous sommes ici dans la recherche-action voire dans la recherche interventionnelle (RI), telle que traitée en santé publique.

Cette approche contribue à l'avancement des connaissances sur les modes d'actions prometteurs, sur les déterminants sociaux et sur le développement de stratégies pour leur évaluation. Dites complexes en raison du nombre de leurs composantes et de leurs interactions, des groupes ou niveaux organisationnels ciblés, de la variabilité des résultats, de la difficulté des comportements à adopter par les bénéficiaires et les acteurs, mais également du fait du système complexe dans lesquelles elles sont implantées, les interventions (en santé publique) à visée inclusive exigent des démarches évaluatives innovantes (Dupin et Al., 2015). « Dans la mesure où des variables multiples, déconcertantes et souvent inconnues sont la règle, les systèmes complexes présentent un obstacle majeur du point de vue de l'attribution. » (Iverson, 2003, p. 36).

L'évaluation, pour qu'elle soit « émancipatrice » doit impliquer toutes les parties prenantes et lors de toutes les phases d'évaluation. En effet, cette approche permet le dialogue, la production de connaissances et d'orienter les actions à venir. Partager l'évaluation permet alors de partager le pouvoir. Toutes les parties prenantes sont non seulement « acteurs » mais aussi

« coauteurs » du processus, de ses résultats et de son évaluation (Albaladejo et Casabianca, 1997).

Le résultat d'une recherche-action partenariale (RAP) ou, plus exactement, la qualité du résultat obtenu est fonction en partie des conditions d'émergence de la RAP et de l'expression de la satisfaction des partenaires (...). Cette notion de satisfaction est centrale : les acteurs ont-ils modifié leurs perceptions du problème et de leur situation, ce qui leur a permis de coconstruire des solutions ? Dans quelle mesure le problème identifié a-t-il permis aux acteurs de trouver de nouveaux espaces partenariaux où ils peuvent construire des solutions ?

La légitimité scientifique du projet repose sur la pertinence des résultats et sur la manière de les évaluer. Il convient donc de distinguer, d'une part, l'hypothèse de recherche qui structure le programme du chercheur sur le long terme et, d'autre part, les hypothèses d'action directement issues de la situation d'action et élaborées dans le collectif (Temple, Casabianca, & Kwa, (2010, p. 157).

Afin de limiter les risques inhérents à la recherche impliquée/impliquante (Desroches, 1982), nous avons fait le choix de nous appuyer sur un réseau d'acteurs extérieurs aux expérimentations. Dans le cas du projet de ville éducatrice/capacitante, le laboratoire citoyen sera constitué pour partie de chercheurs n'étant pas partie-prenante mais choisis soit pour leur compétences en matière d'évaluation, soit pour leur expertise dans le domaine. Concernant le campus des alliances éducatives, un comité scientifique est constitué de chercheurs nationaux et internationaux également choisis selon ces deux critères.

En conclusion

Dans une conclusion très provisoire nous engageons, avec ces deux expérimentations menées dans des contextes différents, des recherches-action partenariales à visée inclusive. Leurs objectifs principaux sont l'émancipation par l'accès et la production de savoirs et le développement d'un « faire société » basé sur une citoyenneté éclairée par la connaissance, la confrontation de points de vue et l'expérimentation. Les apports des sciences de l'éducation et de la formation, tant dans ses acquis scientifiques que dans les méthodes d'intervention et d'évaluation en constituent la structure conceptuelle et méthodologique.

Références bibliographiques :

- Albaladejo C., Casabianca F. (1995). Une condition préalable à la participation : modifier les représentations des savoirs d'agriculteurs. *Les Cahiers de la Recherche-Développement*, 41, 44-57.
- Baglioni, L. (2015). La citoyenneté matérielle : définition et analyse comparative France - Italie. *Pôle Sud*, 43, 13-27. <https://doi.org/10.3917/psud.043.0013>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51, 13-0058. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Desroches, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. Communauté. *Archives de Sciences sociales et de la Coopération et du Développement*, 59, 39-64.
- Dewey, J. (1930). Philosophy and Education. Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930*, Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (2003). *Le public et ses problèmes*, trad. et introd. J. Zask, Pau : Farrago / Léo Scheer. DOI : [10.4267/2042/14546](https://doi.org/10.4267/2042/14546)
- Dupin, C., Breton, É., Kivits, J. & Minary, L. (2015). Pistes de réflexion pour l'évaluation et le financement des interventions complexes en santé publique. *Santé Publique*, 27, 653-657. <https://doi.org/10.3917/spub.155.0653>
- Fabre, M. (2018). Ecole et « post-vérité ». *Revue française de pédagogie*, 204, 47-56.
- Franckfurt, H. (2017). *De l'art de dire des conneries*. Paris, Mazarine Ed.
- Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27, 29-30. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0029>
- Hugon, M.A. et Scibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action, le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Martin, G., Gassel, T. (2021). *L'inclusion comme horizon*. La fonda. <https://fonda.asso.fr/ressources/fonder-des-societes-inclusives>
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte: Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement. <https://doi.org/10.3917/autre.meiri.2018.01>
- Meirieu, P. (2020). La question du territoire apprenant. Académie de Lyon. <https://tube.ac-lyon.fr/w/026cbe6f-5fa1-4570-89d5-f6747066058c>
- Noah Harari, Y. (2018). *21 leçons pour le XXI^e siècle*. Paris. Ed. Albin Michel
- Prévôt, O. (2023). Coéducation et territoire(s) : un campus des alliances éducatives et d'inclusion sociale pour mieux répondre aux besoins des enfants et de leurs parents. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 51, 101-120. <https://doi.org/10.3917/rief.051.0101>
- Spiegel, J (2020). *Nous avons décidé de décider ensemble - Une expérience de renouveau démocratique*. Ed. Les éditions de l'Atelier.
- Temple, L., Casabianca, F. & Kwa, M. (2010). 12. La caractérisation des résultats de la recherche-action en partenariat. Dans : Guy Faure éd., *Innover avec les acteurs du monde rural: La recherche-action en partenariat* (pp. 155-168). Versailles: Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.faure.2010.01.0155>
- Trippas, D., Pennycook, G., Verde, M. F., & Handley, S. J. (2015). Better but still biased: Analytic cognitive style and belief bias. *Thinking & Reasoning*, 21(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/13546783.2015.1016450>

L'Année de la recherche en sciences de l'éducation

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.zask.2015.01>