



HAL
open science

Des dispositifs socio-cliniques institutionnels pour penser l'inclusion : de l'empan liminal à la liminoïdité

Claire de Saint Martin

► To cite this version:

Claire de Saint Martin. Des dispositifs socio-cliniques institutionnels pour penser l'inclusion : de l'empan liminal à la liminoïdité. Sciences de l'Homme et Société. Université d'Orléans, 2023. tel-04142797

HAL Id: tel-04142797

<https://hal.science/tel-04142797v1>

Submitted on 27 Jun 2023

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.

Des dispositifs socio-cliniques institutionnels pour penser l'inclusion : de l'empan liminal à la liminoïdité

**Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en
sciences de l'éducation et de la formation (70^{ème} section du CNU)**

Présentée par Claire de Saint Martin

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

CY Cergy Paris Université

Le 2 juin 2023

Composition du jury :

Patricia Bessaoud-Alonso, Professeure en sciences de l'éducation et de la formation,
Université de Limoges (rapporteuse)

Alain Blanc, Professeur de sociologie, Université Grenoble Alpes (rapporteur)

Gilles Monceau, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris
Université

Sébastien Pesce, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, Université d'Orléans
(garant)

Silvia Tedesco, Professeure titulaire, Institut de Psychologie de L'Université Fédérale
Fluminense à Rio de Janeiro, Brésil

Jean-François Thémines, Professeur en géographie, Inspé de Caen

Marie Toullec, Maîtresse de Conférences, HDR en sciences de l'éducation et de la formation,
Université de Nantes (rapporteuse)

Vive le(s) collectif(s)	2
Index des sigles	4
Introduction	6
1^{ère} partie : D'un parcours de vie à la recherche	10
Chapitre 1. Genèse d'un parcours : analyse de mon implication scientifique	11
Chapitre 2. L'implication du praticien-chercheur	25
Chapitre 3. Du praticien-chercheur à l'enseignant-chercheur-praticien	38
Conclusion de la 1 ^{ère} partie.....	49
Publications à l'appui de la 1 ^{ère} partie	50
2^{ème} partie : un cadre de référence épistémologique et méthodologique : la socio-clinique institutionnelle	53
Chapitre 4. Une démarche dynamique	54
Chapitre 5. Mon inscription dans la « recherche avec »	95
Chapitre 6. Des recherches en immersion	119
Conclusion de la 2 ^{ème} partie.....	128
Publications à l'appui de la 2 ^{ème} partie	129
3^{ème} partie Les objets de mes recherches : de l'empan liminal à la liminoïdité pour penser l'inclusion	132
Chapitre 7. L'enrichissement du concept de liminalité.....	133
Chapitre 8. Vers la liminoïdité	151
Chapitre 9. Enrichir le concept d'inclusion.....	168
Conclusion de la 3 ^{ème} partie.....	202
Publications à l'appui de la 3 ^{ème} partie	203
4^{ème} partie, Chapitre 10 : Perspectives de recherche et d'accompagnement des doctorants	206
Publications à l'appui de la 4 ^{ème} partie	218
Conclusion.....	219
Bibliographie.....	221
Table des matières	261

Note à propos des références

Les références introduites par les codes usuels des classements des publications de recherche (DO, ACL, OS, ND etc.) renvoient aux publications de l'auteur. Les ACL et OS publiés se trouvent dans l'annexe 2.

Les projets de recherche sont recensés sous la forme PR 1, PR 2 etc., listés dans l'annexe 1.

Les numéros présentés entre parenthèses (1.1) renvoient aux parties dans lesquelles sont plus particulièrement développés les points évoqués.

Vive le(s) collectif(s)

Gilles Monceau m'accompagne depuis mes premiers pas dans la recherche et sait (ou pas) ce que je lui dois ; je ne désespère pas de l'accompagner un jour à l'Aria (fin août, la chaleur est belle...).

Sébastien Pesce a accepté sans hésitation d'être le garant de ce travail et a accompagné mes doutes, mes choix, mes résistances aussi. Sa pédagogie, son écoute, sa rigueur et sa patience ont permis la finalisation de ce travail.

Merci aux membres du jury d'avoir accepté de mettre mon travail à l'épreuve de la discussion scientifique multiréférentielle.

Dominique Samson est particulièrement précieuse en tant que « mémoire » de l'AI (entre autres), merci pour nos échanges.

Les membres du laboratoire Éma contribuent à mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne et particulièrement Nathalie Oria, Audrey Boulin, Pascal Clerc, Guilhem Labinal, Luc Dall'Armellina, Virginie Tellier, Kathy Similowski, Stéphanie Genre, Maryse Lopez, Muriel Epstein, Marie-Laure Elalouf, Benjamin Moignard, Patrice Gourdet, Julie Pelhate, Bruno Robbes, Lucile Cadet, Virginie Dufournet-Coestier, Sofia Hachemi.

Mais aussi Françoise Ravez et Myriam Chirbi, Jean-Philippe Legois, Ioanna Kasapi, Nathalie Liné, Sabrina Dubray sans qui rien ne serait possible.

Le réseau *RechercheAvec* m'a permis de belles collaborations, notamment avec Daisy Queiroz, Flávio Adriano Borges, Heron Laiber Bonadiman, Manuel González Carpanetti, Maristel Kasper, Marguerite Soulière, Cinira Fortuna, José-Maria Garcia Oramas, Maria-Livia do Nascimento, Solange L'Abbate, Claudia Penido, Carla Spagnol, Silvia Tedesco, Patricia Bessaoud Alonso, Anna Rurka, Roberta Romagoli, Philippe Lyet, la gang doctorale.

Le collectif *ApprEs* fait voir la collaboration scientifique sous ses meilleurs jours, parfois au son du biniou : Pascal Clerc (le buveur de café), Luc Dall'Armellina (repars vite en voyage !),

Guilhem Labinal (et son lexique), Anne-Laure Le Guern, Jean-François Thémines, Jean-Pierre Chevalier, Magali Ardouin, Bruno Robbes, Clarissa Figueira, Isabelle Grossetête, Julie Duval.

Mes compagnons de route :

Marie Astier, mon binôme scientifique et artistique, en nous souhaitant une longue traversée des villages, Frédéric Richaud qui a pris d'autres chemins de traverse (quand fais-tu un stage ?), Laurine Ponthieux, Timon Robin, Florian Richaud.

L'équipe de l'Aria : Robin Renucci, Marie-Laure Poveda, Antone Casanova, Serge Nicolai, Joël Adam, Ludivine Riccio, Cathy Skillington, Fiore Parigi, Christophe Katz, Jérémy Luigi.

Tous ceux dont j'ai croisé la route sur les terrains de recherche.

Et puis les essentiels : Chouchou, la SatCfGG : Sandrine, Virginie et Noémie ; Marie de Corse, Thomas, Maurice, Bruno, Djimaa, Erika, Karim, Corinne, Pascale, Pascal, Alain, Fanny, Isabelle, Charlotte, Valérie, Régine, Paul, Catherine...

Les Ratatouille

Je pense à Éric et dédie ce parcours et ce travail à Drystan.

Index des sigles

ABRI BEP : Accessibilité pédagogique, remédiation, inclusion pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Adapei : Association départementale des associations de parents et amis de personnes handicapées

AEMO : Action Éducative en Milieu Ouvert

AESH : Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap

AFS : Association Française de Sociologie

AI : Analyse institutionnelle

Anrat : Association nationale de recherche et d'action théâtrale

Aria : Association des rencontres internationales artistiques

Ater : Attaché temporaire d'enseignement et de recherche

AVS : Assistant de Vie Scolaire

BEP : Besoins Educatifs Particuliers

CAT : Centre d'Aide par Le Travail

Capa-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

CDGAI : Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle

Clis : Classe pour l'inclusion scolaire

CMP : Centre Méditerranéen de la Photographie

CNCA : Centre National pour la Création Adaptée

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

Copil : Comité de pilotage

CQCIDIH : Comité Québécois sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités, Handicaps

CVS : Conseil de Vie Sociale

Deug : Diplôme d'études universitaires générales

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE

EERBEP : Enseignement, Education, Remédiation et Besoins Éducatifs Particuliers

ENI : École Normale d'Instituteurs

Epdis : Encadrement, Pilotage, Développement en Intervention sociale

EPS : Éducation Physique et Sportive

Ésat : Établissement et service d'aide par le travail

Experice : Expérience, Ressources, culturelles, Education

Falc : Facile à lire et à comprendre

Fam : Foyer d'accueil médicalisé

FFAP : Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel

Gease : Groupe d'entraînement à l'analyse de situation d'enseignement supérieur

GPI : Groupe de Pédagogie Institutionnelle

GTE : Groupe techniques éducatives

HDR : Habilitation à Diriger les Recherches

HT : Hors-texte
Icem : Institut coopératif de l'école moderne
IME : Institut Médico-Éducatif
Inspé : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Ipem : Institut parisien de L'école Moderne
Itep : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
IUFM : Institut Universitaires de Formation des Maîtres
MDPH : Maison Départementale pour les Personnes Handicapées
Meef : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
NMP : Nouveau Management Public
Oulipo : OUvroir de LIttérature Potentielle
Pial ; Pôles inclusifs d'accompagnement localisés
Prag : professeur agrégé
RA : Recherche-Action
Rac : recherche-action collaborative
RC : Recherche collaborative
RI : Recherche-intervention
Risc : Réseau international de sociologie clinique
Segpa : Section d'enseignement général et professionnel adapté
SCI : Socio-clinique institutionnelle
SHS : Sciences humaines et sociales
SRC : Séance de réflexion collective
SUMPPS : Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé
TED : Troubles Envahissants du Développement
TFC : Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales
TNB : Théâtre National de Bretagne
TSLA : Troubles Sévères du Langage et des Apprentissages
UE : Unité d'Enseignement
Ulis : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UMR : Unité Mixte de Recherche
Unef : Union nationale des étudiants de France
UQAM : Université du Québec à Montréal

Introduction

Longtemps j'ai été institutrice. Ma passion pour ce métier, mais aussi mes désillusions ont déterminé mon engagement dans un parcours scientifique marqué par cette expérience. J'ai débuté la recherche sur un terrain que je connais bien, celui des classes pour l'inclusion scolaire (Clis). Mon inscription en master 2, puis en doctorat à l'Université de Cergy Pontoise a défini les orientations méthodologiques et épistémologiques qui sont encore les miennes : la « recherche avec », la socio-clinique institutionnelle (SCI). Le fil rouge de ce travail consiste à analyser mes implications pour caractériser mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne dans le champ de sciences de l'éducation et de la formation et à donner à voir mes perspectives de recherche et d'accompagnement doctoral.

Ce parcours de praticienne-chercheuse est marqué par des constantes : l'étude centrale de concepts, la démarche qualitative, le travail avec des personnes en situation de handicap – essentiellement classées déficientes intellectuelles ou porteuses de troubles psychiques –, l'appréhension des réalités de terrain et l'analyse des rapports entre les individus et les institutions par des recherches avec les usagers et les professionnels, l'attention portée aux enjeux institutionnels et à leurs effets, la reconnaissance de la posture scientifique comme une posture politique, l'affirmation du lien entre enseignement universitaire et recherche. L'inclusion, à laquelle mon travail doctoral m'a conduite, constitue toujours le cœur de mon activité scientifique.

Cette note de synthèse rend compte aussi de l'évolution de mes travaux : il m'a conduite du champ scolaire au champ associatif, faisant évoluer mes objets de recherche et ma démarche méthodologique et épistémologique. J'ajoute progressivement le concept de liminoïdité à celui de liminalité pour conceptualiser l'empan liminal. J'appréhende ces concepts en intégrant maintenant dans mes travaux des concepts géographiques. L'objet central de mes recherches consiste à repérer les contradictions de l'inclusion pour en dégager les obstacles et les richesses. C'est ainsi que je me suis intéressée à la pratique théâtrale dont j'ai postulé, qu'en tant que pratique collective choisie, elle était particulièrement pertinente pour étudier ces contradictions. Ma démarche SCI évolue également : le collectif en a toujours constitué le fondement, mais alors que, dans ma recherche doctorale, il concernait essentiellement les acteurs de terrain, mes recherches actuelles intègrent toutes un collectif de chercheurs. Surtout, j'explore davantage la question de la proximité du chercheur avec le terrain et je peux caractériser mes recherches

comme des recherches en immersion. La question de la place du chercheur devient alors centrale.

Cette évolution doit beaucoup aux rencontres que j'ai faites et aux collectifs que j'ai intégrés. On trouvera dans le développement de ce travail des références constantes à des groupes scientifiques, celui du réseau international francophone *RechercheAvec* et du collectif sur les espaces d'apprentissages *ApprEs*, mais aussi à l'Association internationale des rencontres artistiques (Aria). Cette association d'éducation populaire, créée par le comédien Robin Renucci (actuel président), située en Corse, propose des stages de formation théâtrale ouverts à tous, des propositions dans le cadre scolaire, des ateliers hebdomadaires, des résidences de création. Depuis 2017, elle constitue le partenaire privilégié des recherches que j'initie sur l'inclusion, ce qui me permet aussi de développer des recherches sur de nouveaux terrains. L'art et la pratique artistique ont ainsi pris une importance décisive dans l'exploration de mes objets de recherche.

L'organisation de ce travail vise à rendre compte de l'évolution de ma posture, à partir de mon parcours de vie (partie 1), des points de vue théoriques et méthodologiques (partie 2) et épistémologiques (partie 3). Cette distinction procède d'une volonté de clarification, mais ces trois dimensions s'enchevêtrent par la dynamique des recherches menées.

Dans une première partie, j'explicité ma posture scientifique par l'éclairage de mon parcours de vie. Je rassure le lecteur, il ne s'agit pas de détailler ma biographie, mais de pointer des éléments saillants qui clarifient mon implication et mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne. Les références à mes publications, mes communications et conférences mettent en exergue la transversalité de mon implication scientifique et posent les jalons de mon identité scientifique par une première justification de mes choix méthodologiques, théoriques, épistémologiques.

La deuxième partie analyse mon cadre de référence théorique et méthodologique, la SCI. Je montre comment je m'inscris dans ce cadre, en me distanciant de l'analyse institutionnelle (AI) dont elle est issue et par laquelle j'y ai été initiée. Je revendique alors la « recherche avec » comme un élément méthodologique et épistémologique fondamental de mon activité scientifique, « recherche avec » que je conçois dans les relations avec les acteurs de terrain et avec les autres chercheurs impliqués. Mon parcours scientifique m'a progressivement conduite à travailler en immersion sur les terrains, notamment grâce au partenariat pérenne avec l'Aria. Ces recherches en immersion caractérisent aujourd'hui ma pratique.

Cette deuxième partie met donc en exergue l'évolution de mes choix épistémologiques et méthodologiques par mon appropriation de l'AI, la façon dont je contribue à enrichir la SCI, la clarification de ma posture scientifique par l'analyse de mon implication et la mise au travail de ma surimplication au sein des institutions avec lesquelles je travaille. Je précise ainsi le choix de la « recherche avec » et affirme l'importance de la posture politique du chercheur en sciences de l'éducation et de la formation. Je participe à la production de connaissances épistémologiques et méthodologiques sur la SCI, la « recherche avec », en précisant les modalités et les enjeux.

La troisième partie explicite mes objets de recherche et se centre sur l'évolution épistémologique de mon activité. La mise au travail, au sein de l'espace scolaire, dans mon travail doctoral, du concept de liminalité théorisé par Murphy (1990[1987]) m'a conduite à conceptualiser l'empan liminal qui permet d'examiner la situation des personnes en situation de handicap dans ses dimensions structurelle, sociale, institutionnelle, individuelle. Ma thèse montrait l'impossibilité de l'inclusion scolaire.

Pour étudier cette situation, je me suis tournée vers la pratique théâtrale et j'ai alors considéré le concept de liminoïdité (Turner, 1974a). Ce concept permet de considérer la force instituante de lieux de formation et de création artistique, par leur créativité et leur résistance en acte à un ordre social qu'ils dénoncent en creux.

La liminoïdité participe alors à l'enrichissement du concept d'inclusion. Elle en montre les limites, les contradictions, mais surtout les richesses. Ainsi, mon travail m'autorise à préciser la définition de l'inclusion, mais aussi à proposer des pistes de réflexion intéressantes pour tous les acteurs de l'éducation et de la formation. Ce travail montre l'importance des pratiques artistiques collectives, ici la pratique théâtrale, pour, d'une part participer à un monde plus inclusif, d'autre part enrichir la compréhension des enjeux institutionnels de l'inclusion.

Une quatrième partie expose mes perspectives de recherche et d'accompagnement des doctorants. Si je m'oriente davantage vers l'étude de l'inclusion par les pratiques artistiques, je développe aussi des recherches au fil des rencontres et des commandes qui me sont faites. C'est ainsi que je développe actuellement une recherche sur l'inclusion universitaire. Je participe ponctuellement à des recherches que je nomme « satellites », c'est-à-dire dont je ne suis pas la responsable scientifique et qui ne portent pas spécifiquement sur mes objets de recherche, mais contribuent à en enrichir la compréhension.

Je conçois l'accompagnement des doctorants dans la continuité du travail que je mène avec les étudiants de master et celui que j'ai mené auprès des doctorants au laboratoire Éma. Utiliser la force du collectif pour « *mieux réussir tout seul* », comme l'a affirmé un enfant au cours d'une de mes dernières recherches à l'Aria. Ce rapport entre l'individuel et le collectif caractérise ma démarche d'enseignante-chercheuse-praticienne en sciences de l'éducation et de la formation.

1^{ère} partie : D'un parcours de vie à la recherche

« ESTRAGON. - En attendant, essayons de converser sans nous exalter, puisque nous sommes incapables de nous taire.

VLADIMIR. - C'est vrai, nous sommes intarissables.

ESTRAGON. - C'est pour ne pas penser.

VLADIMIR. - Nous avons des excuses.

ESTRAGON. - C'est pour ne pas entendre.

VLADIMIR. - Nous avons nos raisons.

ESTRAGON. - Toutes les voix mortes.

VLADIMIR. -- Ça fait un bruit d'ailes.

ESTRAGON. - De feuilles.

VLADIMIR. - De sable.

ESTRAGON. - De feuilles. »

Samuel Beckett, 1952, p. 87.

Mon identité d'enseignant-chercheur est étroitement liée à mon parcours de vie, individuel, professionnel, familial. Cette première partie est aussi l'occasion de présenter la manière dont je me définis en tant qu'enseignante-chercheuse-praticienne, inscrite dans un cadre méthodologique et théorique précis, celui de la SCI.

Dans un premier temps, la genèse de mon parcours me permettra d'initier une analyse de mon implication scientifique. Celle-ci est indissociable de ma posture de praticienne-chercheuse que je développerai dans le deuxième chapitre. Le troisième explicitera l'expression « enseignante-chercheuse-praticienne ».

Chapitre 1. Genèse d'un parcours : analyse de mon implication scientifique

« C'est des marmots, c'est grand comme ça la la
À Bogota, c'est des forçats la la
Ça mord, ça meurt, ça pioche dans l'or
Ça gagne des gnons et l'soir ça dort
Sur l'oreiller de leur trottoir
Va donc les voir »

Allain Leprest, 1992.

Je ne peux pas analyser mon parcours universitaire sans revenir sur mon engagement et mes valeurs d'institutrice ayant exercé pendant seize ans en maternelle, six ans en Clis 1, quatre ans au sein d'une Unité d'Enseignement (UE) d'un hôpital psychiatrique. Cet engagement a défini mon inscription dans le cadre théorique de la sociologie de l'enfance sur lequel je porte actuellement un regard plus distancié que celui que j'avais lorsque j'ai entrepris ma thèse de doctorat. Ce parcours doit aussi beaucoup à mon histoire familiale et notamment à mon fils Drystan, classé déficient intellectuel, qui a participé de la construction de ma posture d'enseignante en Clis, puis de chercheuse menant ses recherches avec des personnes en situation de handicap. La pratique théâtrale amateur a également joué un rôle majeur dans la construction de mon identité de chercheuse.

1.1/. L'engagement de l'enseignante

Mon entrée dans l'enseignement, aux dernières heures de l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI), procède d'une démarche militante : enseigner autrement, travailler avec des enfants autistes. Mon engagement scientifique s'ancre donc dans ma pratique professionnelle.

1.1.1 L'École normale d'instituteurs

En 1987, je passe le concours de l'ENI, entrant dans l'Éducation nationale durant une période de transition. Celle-ci est marquée, dans le décret n°86-487 du 14 mars 1986 *relatif au recrutement et à la formation des instituteurs*, par l'emploi systématique des expressions « institut universitaire de formation des maîtres ou école normale », annonçant la transformation de la formation. Le même décret impose l'obtention d'un Diplôme d'études universitaires générales (Deug) pour passer le concours. La formation passe de trois à deux ans. La loi Jospin du 10 juillet 1989, l'année de ma titularisation, met en place les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Sans le théoriser alors, j'étais déjà prise dans

un entre-deux... Entre-deux qui me poursuivra jusqu'au doctorat : le 26 novembre 2014, je soutiens ma thèse, qui analyse la place des élèves de Clis 1 dans l'école, et le 21 août 2015 paraît au *Journal Officiel* la circulaire mettant en place les Ulis-école remplaçant les Clis...

Habitant dans les Yvelines, je pouvais passer le concours de l'ENI dans ce département. Mais j'avais entendu parler de l'École normale d'Antony et de la possibilité d'y suivre une formation plus « moderne », axée sur les pédagogies nouvelles. C'est donc dans ce département que je passe le concours. J'ai la chance d'intégrer une filière dirigée par Paul Aïm, philosophe, professeur de psycho-pédagogie. Cette rencontre est essentielle. Paul a constitué un point de repère durant toutes mes années d'enseignement. Il m'a appris à poser des questions, à devenir ce que je n'identifiais pas alors comme une praticienne réflexive. Il m'a initiée aux pédagogies nouvelles, celles de Freinet et d'Oury. Il m'a aussi appris à créer des projets pédagogiques : durant ces deux années de formation, nous avons mis en place un *Projet Europe* dont le but était de découvrir des problématiques pédagogiques dans un pays européen et qui s'est conclu par l'organisation d'un forum international à Antony, le *forum 92/92*. J'avais choisi de travailler avec trois autres étudiants sur la perception du racisme par les élèves d'élémentaire. Nous avons organisé des débats philosophiques dans une école d'Asnières. Alors que Paul n'était pas convaincu par les séances avec les élèves de CP, j'ai tenu bon et j'ai travaillé avec eux. Je me suis souvenue de cette expérience lors de la mise en place des premiers entretiens collectifs dans le cadre de mon master 2 EERBEP¹, préparé en 2010-2011 à l'Université de Cergy-Pontoise. Je travaillais sur les violences en Clis 1 et menais des entretiens collectifs avec les élèves. Ayant une formation littéraire, les méthodologies qualitatives en Sciences humaines et sociales (SHS) m'étaient inconnues et les réminiscences du travail fait avec ces élèves de CP m'ont aidée à surmonter les doutes. Cette expérience a aussi influencé l'élaboration de mon dispositif méthodologique lors de ma thèse. Surtout, dès mon entrée dans l'Éducation nationale, elle m'a montré le potentiel de tout élève et l'importance de leur faire confiance, de les appréhender par ce qu'ils peuvent faire et non par leurs défaillances.

Début 1989, dans le cadre de ce *Projet Europe*, nous sommes partis deux mois dans l'*East End* londonien, au moment de la fatwa lancée contre Salman Rushdie. Nous travaillions dans une école proche de la mosquée de l'*East End*... Cette plongée dans l'actualité politique, recoupant notre questionnement pédagogique, a certainement influencé mes orientations théoriques au cours de l'exercice de mon métier – le refus de la psychologisation des problèmes sociaux, l'importance de considérer l'environnement dans l'analyse d'une problématique, le lien entre

¹ EERBEP : Enseignement, Education, Remédiation et Besoins Éducatifs Particuliers.

le local et le global – et mes choix pédagogiques – la proximité avec la pédagogie institutionnelle, sans toutefois militer au sein de groupes de pédagogie institutionnelle (4.1.2).

1.1.2 L'enseignement

En préparant le concours de l'ENI, j'avais deux buts en tête : travailler en maternelle et, plus tard, travailler avec des enfants autistes. L'envie de travailler en maternelle procède de mon envie d'exercer dans un cadre « libre » (je le formulais comme cela à l'époque) : en 1989, l'année de ma première prise de poste, n'existaient pas encore de programmes en maternelle, alors régie par des objectifs laissant une grande part de liberté et de créativité aux enseignants. J'ai exercé seize ans en maternelle, avec un grand plaisir, privilégiant les doubles niveaux et particulièrement celui de petite/grande sections. J'étais convaincue de la nécessité de l'hétérogénéité pour faire groupe. Un double niveau avec des enfants ayant un écart d'âge de deux ans empêchait l'uniformisation des activités, développait l'entraide entre élèves, facilitait les apprentissages et la conduite de la classe. Le double niveau favorisait également l'insertion de chacun dans le groupe parce qu'il m'incitait à considérer les individualités dans le collectif. Cette perception a certainement participé de mes choix scientifiques, épistémologiques et méthodologiques. Actuellement, dans le cadre de ma fonction d'enseignante, je privilégie les formations proposées à une pluralité d'étudiants et de professionnels. Par exemple, j'exerce principalement dans un master en formation continue, le master *Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel (FFAP)*, ouvert aux professionnels des champs éducatif, social, sanitaire mais aussi, maintenant, gestionnaire et managérial.

Je suis restée treize ans dans la même école, ce qui m'a permis de participer à un vrai travail d'équipe, celle-ci se stabilisant peu à peu. Nous avons pris l'habitude de construire des projets annuels mobilisant toute l'école, puis associant l'élémentaire adjacente, quand la direction de l'école est devenue unique. Aujourd'hui, je suis insérée dans différents groupes de travail et de recherche. Je citerai ici le groupe de travail sur les espaces d'apprentissage, *ApprEs*, et le réseau *RechercheAvec* sur lesquels je reviendrai tout au long de cet écrit.

1.1.3 L'ancrage de mes questionnements scientifiques dans ma pratique professionnelle

Ces projets scolaires étaient, pour la plupart, artistiques, portant sur les arts plastiques, le théâtre, le cirque... Je fais le lien ici avec mes projets actuels de recherche, celui intitulé « la pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ? » (PR 4) et celui que je prépare avec quelques collègues du laboratoire EMA et une chercheuse brésilienne sur une dialectisation politique/pratiques artistiques/inclusion (PR 10). L'éducation par l'art constitue actuellement

un de mes objets de recherche. J'ai appris sur le terrain à travailler en équipe, à négocier, à renoncer aussi... Mais peu à peu, j'ai senti que je me contentais d'une routine confortable : les familles me connaissaient bien, je n'avais plus à faire mes preuves, j'étais devenue leader du travail d'équipe... Mais je ne me questionnais plus, prise dans une institution trop familière.

Dès mon inscription au concours de l'ENI, je voulais travailler avec des enfants autistes. Au début des années 80, j'avais assisté à une série de conférences sur l'antipsychiatrie et sur l'autisme, écoutant Ronald Laing, Maud Mannoni, Howard Buten (j'ai vu tous les spectacles de son clown, Buffo). En 2005, je me décide à m'inscrire au Capa-SH². Je dois alors changer d'école et opte pour une Clis 1, intégrant ainsi une école élémentaire. J'y reste six ans, dans des conditions parfois difficiles, apprenant à négocier avec des enseignants refusant les élèves de Clis dans leur classe, heurtant mes valeurs pédagogiques et mes positions idéologiques. Mais j'ai aussi rencontré des enfants formidables, courageux, qui devaient lutter toute la journée contre les préjugés. Ces enfants ont contribué à me forger une conscience politique qui traverse aujourd'hui mes travaux scientifiques.

La formation durant la préparation du Capa-SH me déçoit, je la trouve très formatée et prescriptive. Le cadre théorique dominant, la psychologie développementale, ne me convainc pas. Je décide de reprendre des études et m'inscris en 2010 au nouveau master 2 EERBEP proposé par l'Université de Cergy-Pontoise. Je sais d'emblée que je veux travailler sur les violences en Clis 1 : j'y suis confrontée toute la journée et ne trouve pas de solutions. Mon premier article « Nommer les violences scolaires ; des incivilités au harcèlement scolaire », publié en 2012 dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* est issu de cette recherche et porte sur la définition des violences scolaires, remettant en cause l'expression de « microviolences » de Debarbieux (2006).

Ainsi, mon questionnement scientifique s'ancre dans ma pratique. J'ai évoqué cette question dans le premier ACL que j'ai publié dans la revue *Fractal : Revista de Psicologia* : « Implication et surimplication du praticien-chercheur » en 2013. Ce titre est encore aujourd'hui emblématique de ma pratique professionnelle, même si je mets différemment au travail les concepts d'implication et de surimplication, essayant de prolonger la théorisation que Lourau (1990) a faite de la surimplication (6.1) Cet article montre le lien étroit que j'établis entre pratique et théorie, lien qui constitue sans conteste un élément de mon identité d'enseignant-chercheur.

² Capa SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

1.2./ La sociologie de l'enfance

Mon parcours professionnel et mes choix scientifiques comportent aussi un lien étroit avec mes histoires familiales, celle d'où je viens et celle que j'ai créée.

1.2.1 « Mon enfance passa »

J'ai été élevée dans une famille marquée par l'enseignement : un père professeur d'EPS³, une grand-mère institutrice, un grand-père directeur d'école, une tante professeure de français, deux oncles professeurs d'Université en chimie... Je ne peux pas renier cette filiation, mon enfance a été baignée de discours sur l'enseignement, l'Éducation nationale, etc. Mais mon désir de devenir institutrice s'inscrit aussi en réaction à ces discours qui témoignaient d'une approche très traditionnelle de l'éducation, voire d'un certain mépris pour les élèves. Néanmoins, je me souviens aussi des visites à mes grands-parents qui bénéficiaient d'un logement de fonction dans une vieille école parisienne. Nous passions toujours un moment à visiter les salles de classe vides et j'aimais l'odeur du bois, les vieilles cartes géographiques accrochées aux murs... Mon père exerçait dans une structure parisienne regroupant une école élémentaire et un collège et, à chaque fin d'année scolaire, nous emmenait, ma sœur jumelle et moi, passer une journée dans une classe de CP. J'adorais cette journée et l'institutrice qui nous accueillait a certainement contribué à ma vocation...

Mais celle-ci vient aussi de ma révolte contre les injustices que j'ai vues et éprouvées durant ma scolarité : la violence d'un instituteur de CM2 qui exerçait une autorité charismatique (Robbes, 2010) et frappait régulièrement le même élève, bouc émissaire des enseignants. Ma sœur et moi nous ressemblions comme deux gouttes d'eau et les professeurs, les élèves nous confondaient en permanence, m'empêchant d'affirmer une identité propre. Ces faits que je ressentais comme des violences ont produit des effets dans mes parcours professionnel et universitaire : d'une part, j'ai voulu intégrer l'Éducation nationale pour enseigner autrement, en accordant une importance et une considération à l'enfant et au groupe dans les apprentissages ; d'autre part, je me suis immédiatement approprié le cadre théorique de la sociologie de l'enfance (Delalande, 2001 ; Sirota, 2006 ; Garnier, 2015).

1.2.2 L'agency

La sociologie de l'enfance définit l'enfant comme un « être au présent », ce qui dépsychologise son approche. Elle considère l'enfant comme un acteur social (Delalande, 2001 ; Bergonnier-

³ EPS : Éducation physique et sportive.

Dupuy, 2005 ; Sirota, 2006 ; Danic et al., 2006 ; Garnier, 2015). Pour autant, je n'emploie jamais le concept d'*agency* caractérisant la puissance d'agir des enfants, traduit en français par « agencéité » ou « agentivité » (Delalande, 2014, p. 2). Certains sociologues de l'enfance (Arléo et Delalande, 2010 ; Corsaro, 2010, 2015 ; Garnier 2015) définissent l'enfant comme un être de culture parce les enfants constituent « un groupe social producteur de comportements sociaux et développant sa propre culture » (Arléo et Delalande, 2010, p. 13). Cependant cette culture ne se développe pas *ex-nihilo*, mais bien en interférence⁴ entre les différentes institutions que les enfants traversent, et elle s'inscrit dans une histoire transgénérationnelle. « *Culture is cumulative and it is transmitted down the generations.* » (Lancy, 2012, p. 6) Le terme *agency* décontextualise à mon sens l'activité de l'enfant. Or, L'*agency* ne peut être une qualité endogène à l'enfant (Valentine, 2011 ; Vinel et Zaltron, 2020).

L'idée du pouvoir d'action des enfants définit une autonomie de leur activité et une conscience de ce pouvoir. Mobiliser le terme *agency* peut conduire à considérer une responsabilité de l'enfant puisqu'il agirait sciemment sur le monde. Appréhender l'enfant par ses capacités constitue un élément essentiel de mes recherches avec eux. Mais l'enfant est pris dans l'institution et prétendre qu'il use volontairement de son pouvoir me semble excessif. Comme tout adulte, aucune action n'est systématiquement anticipée, réfléchie ; les actions traduisent nos implications et notre surimplication. C'est par l'analyse collective que se dévoilent nos nœuds de rapport à l'institution. En AI, la question est posée par le concept d'implication, pas celui de puissance d'agir, car toute institution se définit par des jeux de pouvoir exercés par tout individu en rapport avec elle. Chaque individu possède de fait une puissance d'agir.

1.2.3 L'enfant acteur

« Un enfant est acteur quand un adulte (citoyen ou/et chercheur) reconnaît sa capacité d'agir, l'autorise à exercer sa puissance d'agir sur son environnement. » (Delalande, 2014, p. 2). Quand, lors de ma recherche doctorale, les élèves de la Clis Baudelaire décident, à la fin de la recherche, d'écrire une lettre aux autres élèves de l'école, ils le font collectivement et parce qu'ils se sont approprié le dispositif de recherche. C'est la situation qui dévoile leur pouvoir d'action, non l'adulte qui l'autorise. L'usage du concept d'*agency* met cependant en évidence le lien entre adultes et enfants et invite « à penser de façon relationnelle des catégories d'âge, d'interroger leurs enjeux anthropologiques et les manières de distinguer projet scientifique et projet politique d'émancipation des petits en insistant sur la réflexivité critique du chercheur »

⁴ J'emploie ici le mot interférence selon la définition de l'AI (4.2.3).

(Garnier, 2015, p. 170). Garnier insiste sur l'importance de la réflexivité critique du chercheur. Dans l'ACL 8, Daisy Queiroz et moi définissons le désapprentissage « comme une attitude de problématisation des manières de voir et d'agir habituelles » (de Saint Martin et Queiroz, 2017, p. 6) en insistant sur la nécessité pour le chercheur de déconstruire la conception de l'enfant faible et incapable de pensée autonome.

Certains scientifiques dénoncent la vision adulto-centrée du chercheur (Danic et al., 2006). Lancy (2012) met en garde contre la tentation de l'éloge de l'action de l'enfant. L'adulte ne peut pas nier son statut d'adulte : cela n'est tenable ni idéologiquement, ni scientifiquement. Il est plus intéressant de mettre au travail la posture du chercheur, tout au long de la recherche. Cette dénonciation conduit les auteurs à rejeter l'idée d'une autorité du chercheur exercée sur les enfants. « Le chercheur n'est là ni pour exposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre des conflits entre enfants, ni pour juger. Concrètement, il renvoie l'enfant qui s'adresse à lui à propos de ces questions à l'adulte responsable dans le contexte présent ». (Danic et al., 2006, p. 106) Cette prescription me semble éloignée de la réalité. Toute recherche comporte des tensions qui ne peuvent pas se réguler par une injonction ou un renvoi de la décision sur une autre personne. J'ai longuement développé dans ma thèse comment j'ai traité cette question de la relation du chercheur aux enfants. J'y proposais une réflexion sur l'autorité du chercheur en tant que garant de la recherche et la nécessité de ce que je peux nommer maintenant une « autorité scientifique », qui affirme la responsabilité du chercheur dans le processus qu'il met en place avec les acteurs de terrain. Le fait de refuser toute idée d'autorité me semble nier la réalité institutionnelle : le chercheur est le spécialiste de la production de connaissances et l'occulter peut paradoxalement faire violence aux personnes, enfants ou adultes, avec lesquelles il travaille (5.3).

1.3./ Les élèves en situation de handicap

L'orientation d'une partie de mes recherches en direction des enfants, mes choix théoriques et méthodologiques s'ancrent donc dans ma pratique professionnelle et mon histoire familiale ; il en est de même pour mon travail avec les élèves en situation de handicap.

1.3.1 Un ancrage familial et professionnel de mon questionnement

Si j'étais entrée à l'ENI avec le projet de travailler avec des enfants autistes, un événement va en retarder la réalisation. Mon fils Drystan naît en 1996 avec des pieds bots. Cette pathologie nécessite une certaine disponibilité par des soins quotidiens et des visites fréquentes à l'hôpital

pour évaluer l'évolution de la rééducation. Son entrée en maternelle ne va pas de soi non plus. La directrice de l'école du secteur me prévient qu'elle le considèrera comme un « *handicapé à problèmes* » et nous décidons de scolariser Drystan dans ma propre école, en contradiction avec mes convictions. Très vite apparaissent des difficultés d'apprentissage et Drystan est orienté en Institut Médico-Éducatif (IME) à l'âge de sept ans, après un maintien en maternelle. Cette expérience de vie a été fondamentale dans mes choix professionnels. J'ai pu éprouver le rejet de l'autre par les regards, le non accueil fait à mon fils dans les différents lieux qu'il fréquentait. Nous avons subi les violences institutionnelles, notamment celles des milieux hospitalier et scolaire. Là encore, la révolte contre ces injustices va en partie déterminer mes choix.

Quand je commence la formation Capa-SH et l'enseignement en Clis 1, en 2005 (l'année de la promulgation de la loi du 11 février 2005...), Drystan a 9 ans. J'ai déjà vu mon fils subir des situations difficiles et j'ai pu aussi observer ses résistances, son intelligence malgré l'étiquette institutionnelle de « déficient intellectuel ». La Clis avait été ouverte deux ans auparavant pour accueillir les enfants de l'hôpital de jour de la ville. Elle était explicitement dédiée aux enfants porteurs de troubles envahissants du développement, psychotiques, ce qui concordait avec mon projet initial. Je ne connaissais pas ce public mais mon expérience de vie m'a aidée à les considérer comme des sujets et non à les appréhender comme des enfants défaillants.

Lors de ma première réunion de rentrée, je suis frappée par le discours négatif que la plupart des parents portent sur leur enfant. Je réponds que je vois quotidiennement ces élèves affronter des situations difficiles du point de vue des apprentissages, stigmatisantes du point de vue social, qu'ils les surmontent et que je les trouve très courageux. Une mère éclate en sanglots et un père dit que c'est la première fois qu'on dit du bien de son enfant à l'école. Cet événement me renvoie à ma propre expérience maternelle et je ne vais avoir, dès lors, de cesse de défendre ces enfants comme des sujets capables, d'autant plus que je me heurte aussi aux résistances et représentations sociales des enseignants sur les troubles psychiques, puis sur les déficiences intellectuelles. En effet, dès ma deuxième année d'exercice, la Clis s'ouvre aux enfants identifiés dans ce champ. L'OS 7, « Un processus d'émancipation des représentations stigmatisantes du handicap », rend compte des effets de ces expériences sur ma posture de chercheuse.

Cette posture constitue la clef de mon projet doctoral, J'écrivais dans l'introduction de mon mémoire : « Je souhaite montrer que le handicap mental n'élimine pas toute compétence cognitive, n'empêche pas une inscription de ces enfants dans la société ordinaire. » (de Saint Martin, 2014, p. 9-10) Cette volonté de défendre l'humanité des personnes habituellement

déconsidérées dans la société définit encore ma posture de recherche et les projets dans lesquels je m'engage.

1.3.2 Nommer, catégoriser

Cependant, l'expression « handicap mental » utilisée dans ma thèse n'appartient plus à mon lexique scientifique. Ma formation littéraire m'a inculqué le goût des études lexicales et j'ai consacré un long développement dans ma thèse aux dénominations des personnes classées déficientes intellectuelles. J'y notais les difficultés de caractérisation du fait que tous les adjectifs les définissant finissent dans le champ lexical de l'insulte. J'y emploie constamment l'expression « situation de handicap mental », pour signifier que je mène ma thèse avec des élèves classés déficients intellectuels. Ce contresens a été souligné par Éric Plaisance lors de ma soutenance de thèse. C'est la situation qui définit le handicap, celui-ci ne peut pas être ainsi caractérisé.

Dans le champ scolaire, la catégorie « enfant à besoins éducatifs particuliers » (BEP), dans laquelle se dilue celle du handicap, fait actuellement l'objet de débats, synthétisés dans un numéro de la revue *Agora*, paru en 2021 et coordonné par Maïtena Armagnague et Serge Ébersold. Ceux-ci dénoncent l'imprécision de la notion qui conduit au maintien de la médicalisation de l'échec scolaire et désigne des situations extrêmement différentes. Ruffin et Payet (2021) demandent : « À quoi sert le besoin éducatif particulier ? » Ils montrent comment cette catégorisation, qui s'inscrit dans une « personnalisation de l'enseignement » (Ruffin et Payet, 2021, p. 76), renforce la norme scolaire par la multiplication des catégories et maintient l'inscription des élèves dans un registre déficitaire. J'ai montré dans ma thèse que l'élève à BEP est toujours appréhendé par ses défaillances et que cette appréhension contribue à la permanence d'une vision médicale du handicap, solidement ancrée en France.

J'analysais aussi le terme handicap dans sa dimension socio-historique et insistais sur le travail majeur du Comité Québécois sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités, Handicaps (CQCIDIH) qui, par la conceptualisation du modèle social du handicap, montre que celui-ci est une production sociale dont l'environnement est responsable et non une caractéristique endogène. Sous son impulsion naît une nouvelle expression, « situation de handicap », rendant compte de cette responsabilité sociale. C'est cette dénomination que j'utilise actuellement car elle dénonce l'approche médicale pour porter l'attention sur le paradigme social du handicap.

En février 2020, au cours d'une conférence donnée à l'Université ouverte de Cergy, je développe la question de la catégorisation à partir de l'exemple d'un élève reconnu dans le

champ des troubles psychiques, sans qu'un diagnostic précis ne soit posé. Le père, au cours d'une Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS), s'est mis à pleurer en disant qu'il voulait juste pouvoir mettre un nom sur ce qu'avait son fils. Si toute catégorie est construite (Douglas, 2004 [1986]), le problème ne vient pas de la catégorisation, mais de la façon dont on l'utilise. Douglas montre que ces classifications construites déterminent des façons de penser qui les naturalisent, autorisant alors un ordre moral qui exclut au nom de cette naturalisation. La dénomination traduit les représentations. « Les étiquettes collent » (Douglas, 2004[1986]), p. 95).

Les personnes classées déficientes intellectuelles sont majoritairement reconnues comme incapables d'autonomie, de choix. Drystan, les élèves m'ont appris qu'avant d'être des enfants « empêchés », ils se caractérisent par leurs potentialités. Cette approche m'a conduite aussi à ne plus utiliser que l'expression « personne classée déficiente intellectuelle ». Elle prolonge mes travaux précédents, qui montraient l'importance de l'environnement dans l'expression de la déficience, et affirme une posture à la fois éthique, le respect de l'autre comme sujet, et politique, l'affirmation de la responsabilité sociétale dans l'appréhension et l'expression de la déficience intellectuelle. Celle-ci est d'abord un « point de vue » au sens où les relations sociales modifient le comportement de chacun et génèrent ou empêchent l'autorisation à être soi, à devenir « auteur de soi-même ». Le participe passé « classé » met en exergue la production sociale du handicap et dénonce une catégorisation uniforme diluant l'individu dans une identité attribuée niant son statut de sujet, d'acteur de l'institution. Il vient interpeller le lecteur et le conduit à questionner l'adjectif, déplaçant ainsi son regard et favorisant une appréhension autre que celle de la défaillance des personnes ainsi identifiées. Cette expression est l'aboutissement lexical de la posture que j'exprime depuis ma thèse : la nécessité d'appréhender les personnes classées déficientes intellectuelles d'abord par leurs potentialités et non par leurs lacunes ou leurs besoins.

1.4./ Lire, dire et jouer

Ma formation littéraire, ma pratique de théâtre amateur sont des éléments essentiels de ma pratique scientifique et des projets de recherche que je construis.

1.4.1 Une formation littéraire

Depuis mon adolescence je suis une grande lectrice, grâce à la rencontre avec deux professeurs de français, M^{lle} Rouche en 4^{ème} et M. Guyot en 1^{ère}. Ces professeurs n'étaient pas de simples « profs », ils éprouaient une passion contagieuse pour la langue et la littérature. Ce plaisir,

transmis notamment par la lecture à voix haute que M. Guyot faisait des textes étudiés, a éveillé ma curiosité et mon désir. Je n'ai cessé depuis de lire, devenant par moment, peut-être, une lectrice compulsive, un rat de bibliothèque. M. Guyot nous a aussi initiés au commentaire composé avec une exigence qui m'effrayait parfois mais qui m'émerveillait aussi par les trésors cachés de la littérature mis au jour. C'est à cette époque aussi que je me suis tournée vers la chanson française et ses poètes. La chanson d'Allain Leprest mise en exergue de mon mémoire de doctorat et de l'ouvrage qui en a suivi, *La parole des élèves en situation de handicap* « *On sait marcher droit, mais de travers* », reflète l'influence intellectuelle de ce genre littéraire sur mon parcours de vie : le goût de l'analyse des textes, de la précision lexicale, de l'écriture aussi. Après un passage éclair en hypokhâgne, qui m'a néanmoins appris la rigueur du travail intellectuel, à construire un plan, à organiser une réflexion, à monter une argumentation etc., je m'oriente vers des études littéraires à l'Université Paris IV-Sorbonne, études qui confortent mon goût pour la littérature et la langue françaises. Je passais des heures dans la bibliothèque de La Sorbonne entourée de dictionnaires, à retracer l'étymologie des mots, j'adorais ça. Même si je sais déjà que je veux devenir institutrice, les cours d'un professeur de littérature médiévale, M. Gros, me plaisent tant que je décide de préparer avec lui une maîtrise de lettres modernes que j'obtiens en 1986. J'étudie le personnage principal, La Dame des Belles Cousines, d'un roman du XV^{ème} siècle d'Antoine de la Sale (1478[1456]), *Jehan de Saintré*. Une partie de mon mémoire défend la cause de cette femme, présentée comme rouée, vénale et infidèle. J'entends encore M. Gros me répéter « *argumentez, argumentez* », quand je lui expliquais qu'au-delà de sa fourberie, la Dame des Belles Cousines était honnête, sincère, passionnée. Ce travail m'initie aux codes de l'écriture universitaire mais m'apprend aussi à y résister : je refuse d'employer le « nous » académique, qui me semble artificiel et pompeux. À l'instar de Perec écrivant *La disparition* sans « e », je m'applique à rédiger mon mémoire sans utiliser les pronoms personnels de la 1^{ère} personne. J'avoue que le résultat laisse transparaître un abus de la forme passive.

1.4.2 Le théâtre amateur

Le goût des mots m'oriente progressivement vers le théâtre. En 1990, je m'inscris à un cours proposé par la MJC de ma ville. J'ai la chance de travailler avec une artiste, Marilynne Destor, qui ne transige pas sur l'art théâtral, même avec un groupe d'amateurs. Celui-ci existe depuis quelques années et décide de monter une troupe de théâtre amateur au moment où j'arrive. Je me laisse embarquer. Au sein de *La bulle farouche*, nom de la troupe, nous montons *La cantatrice chauve* de Ionesco, puis *Grand Peur et misère du IIIe Reich* de Brecht, que nous

tourçons en Bretagne en juillet 1992. Voulant développer ma pratique, je m’inscris en 1994 à un premier stage de théâtre, proposé par Catherine Dasté, fille des comédiens Marie-Hélène et Jean Dasté et petite-fille de Jacques Copeau. Cette rencontre est décisive. J’enchaîne les stages avec elle et Jacques Jouet, écrivain oulipien, à Pernand-Vergelesses, dans la maison de Copeau. En 1997, Catherine me propose de collaborer à l’écriture d’une anthologie des écrits de Copeau. Je plonge dans ceux-ci et l’*Anthologie subjective Jacques Copeau* paraît en 1999 aux éditions Gallimard⁵, le « petit livre bleu », comme le qualifie Jean-Louis Hourdin qui rachète la maison Copeau en 2004. Cette vente signe la fin des stages de théâtre amateur.

Après avoir fréquenté plusieurs années l’atelier de la MJC de Colombes, dirigé par Ophélia Teillaud, je monte une troupe de théâtre amateur, *Une apparence de calme*. Nous proposons des pièces en appartement. En 2009, Drystan participe au spectacle que nous montons, *Cet enfant*, de Joël Pommerat (2010). Cette expérience et sa rencontre avec Robin Renucci vont influencer mon parcours scientifique. J’avais entendu parler du projet d’éducation populaire de Renucci qui avait créé en 1998 l’Association des rencontres internationales artistiques (Aria), structure de formation artistique ouverte à tous. Le stage de réalisation de juillet, aboutissant à une semaine de restitution dite « des rencontres » début août, est le stage mythique de l’Aria. En 2007, avec ma famille, nous participons éblouis à cette semaine et l’année suivante, je fais mon premier stage de 15 jours à l’Aria, fin août. Je saute le pas en 2010 et participe au stage de réalisation. Drystan et son père me rejoignent lors de la semaine des Rencontres. L’accueil que lui réserve Robin nous convainc de revenir chaque année. Nous nous rendons compte que l’Aria est le seul lieu de socialisation ordinaire possible pour Drystan. Un article des *Cahiers pédagogiques* de février 2017, « L’inclusion par le théâtre : “je suis avec les autres” » (ACLN 2), rend compte de son expérience et de l’importance de l’Aria dans son parcours de vie (et dans le mien...). Nous faisons ensemble un stage de quinze jours en 2014 et deux stages de réalisation, en 2015 et 2016. Puis Drystan poursuit seul sa route estivale, montrant les capacités d’autonomie d’un « déficient intellectuel ». Cette expérience éveille néanmoins mon attention sur les limites de l’inclusion : en dehors des temps de travail, Drystan reste souvent seul ou en situation de liminalité au milieu des autres. Ces observations vont motiver le projet de recherche sur « la pratique théâtrale, vectrice de l’inclusion ? » (PR 4).

⁵ J’ai fait toutes les notes de cet ouvrage, ce qui m’initie aux codes éditoriaux.

1.4.3 La construction de projets de recherche

La découverte de l'Aria est également décisive pour moi. Les différents stages que j'y effectue sont autant d'occasions de rencontres et de partages. J'éprouve une infinie reconnaissance à l'égard de Robin pour l'accueil de Drystan et une grande admiration pour ce projet d'éducation populaire d'« éduquer par l'art », sans jamais transiger sur l'exigence de cet art. Aussi, dès l'obtention de mon doctorat, je réponds à la demande d'une amie rencontrée au cours de ces stages, professeure de français au collège d'Île Rousse, qui souhaite comprendre les effets d'un stage d'écriture qu'elle organise pour une classe de 4^{ème} avec l'Aria en mars 2015. Cette demande constitue ma première collaboration avec l'association⁶. Elle va constituer l'objet d'une conférence que je donne en février 2017 à la *Universidad del Valle* de Cali, en Colombie : « Le rapport à l'écriture des élèves de primaire et de collège ». J'y étais invitée par la *Escuela de Ciencias del Lenguaje* sur l'initiative de ma fille aînée, Aloïse, alors assistante de français langue étrangère. Cette conférence s'appuie également sur une recherche menée sous la direction de Dominique Samson en 2015-2016, « La commande d'écriture des mémoires CPA, Epdis, Deis, Caferuis » (PR 2). Cette recherche m'apprend à collaborer scientifiquement avec d'autres chercheurs, en me décentrant de mes propres objets.

Je poursuis la recherche sur la perception qu'ont les élèves des projets théâtraux en accompagnant deux projets scolaires durant les années 2015-2016 et 2016-2017 (PR 3)⁷. Cette recherche donne lieu à différentes communications. En 2018, j'interviens à l'Université de Lyon 2 dans le colloque *Scolarisation de l'art, artistisation de l'école, sociologie des enseignements artistiques et culturels* : « Les perceptions des élèves d'une classe transplantée artistique : apports pédagogiques et artistiques ». Lors du symposium co-organisé avec Luc d'All Armellina, MCF au laboratoire EMA et Françoise Ravez, responsable du master 2 *Médiation artistique et culturelle* à l'Inspé de Versailles, « L'art à l'école... comme expérience ? » lors du Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, Marie-Laure Poveda, directrice de l'Aria, et moi proposons une communication : « Le partenariat entre une association d'éducation populaire et des écoles pour éduquer par l'art ».

Ce travail avec l'Aria va me permettre de proposer à l'association un projet de recherche longitudinal, « La pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ? » (PR 4). Ce projet, multidimensionnel, constituera le cœur de ma réflexion dans ce travail d'écriture.

⁶ Voir ACL 10

⁷ Voir ACL 13.

Conclusion

La genèse de mon parcours scientifique retracée ici permet d'entrevoir les interférences entre les différentes institutions que j'ai traversées (ou traverse encore), mais qui, toutes, continuent de me traverser. L'analyse de mon implication constituera donc le fil rouge de ce travail car elle me permet de clarifier l'évolution de mon identité professionnelle, la posture de l'enseignante et celle de la chercheuse engagée dans des recherches qualitatives. Cet écrit est aussi l'occasion de mettre au travail ma surimplication dont on perçoit déjà certains analyseurs : mes révoltes, mes enthousiasmes, une tendance à vouloir défendre « la veuve et l'orphelin », l'importance du collectif dans mon parcours.

Cet enchevêtrement est essentiel dans ma pratique d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et de la formation. Je souligne à dessein la double casquette institutionnelle de cette fonction car elle n'est pas anecdotique pour moi. C'est ce que j'invite le lecteur à comprendre dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2. L'implication du praticien-chercheur

« C'est pourquoi je m'approche de vous, malgré l'heure qui est celle où d'ordinaire l'homme et l'animal se jettent sauvagement l'un sur l'autre, je m'approche, moi, de vous, les mains ouvertes et les paumes tournées vers vous, avec l'humilité de celui qui propose face à celui qui achète, avec l'humilité de celui qui possède face à celui qui désire ; et je vois votre désir comme on voit une lumière qui s'allume, à une fenêtre tout en haut d'un immeuble, dans le crépuscule ; je m'approche de vous comme le crépuscule approche cette première lumière, doucement, respectueusement, presque affectueusement, laissant tout en bas dans la rue l'animal et l'homme tirer sur leurs laisses et se montrer sauvagement les dents. »

Bernard-Marie Koltès, 1987, p. 9-10.

Je peux me définir comme un praticien-chercheur (Kohn, 2001, De Lavergne, 2007). Cependant, on l'aura sans doute compris, je ne réduis pas le terme « pratique » à l'exercice professionnel. « Toute position sociale, tout statut social est une pratique. » (Kohn, 2001, p. 17) La « pratique » désigne ici les activités dans les différentes institutions dans lesquelles je suis impliquée. Ce sont elles qui définissent la majorité de mes terrains de recherche.

Cette posture de praticien-chercheur n'est pas rare en sciences de l'éducation. Mialaret lui-même a débuté comme instituteur (Hedjerassi, 2017). Leclercq (2008) relève que les thésards en sciences de l'éducation sont majoritairement issus du monde professionnel, même si l'obtention d'un doctorat ne conduit qu'une minorité d'entre eux à accéder professionnellement à l'enseignement supérieur. La plupart choisissent un objet de recherche étroitement lié à leur activité professionnelle et une démarche qualitative à orientation compréhensive. Pour autant, cet ancrage ne fait pas systématiquement l'objet d'un questionnement scientifique, il peut même être éludé.

Le praticien-chercheur possède une expérience antérieure à son activité scientifique, ce qui le confronte à d'autres obstacles : la légitimité de son travail de recherche au sein du monde académique mais aussi à ses propres yeux, la mise au jour et la déconstruction des allants de soi de ses institutions, la perturbation d'une posture nouvelle produite par l'autre, mais aussi la renonciation à une certaine expertise. J'ai très longtemps, avec passion, exercé en maternelle. Mais mon activité scientifique m'a éloignée de ce terrain. Cependant, j'éprouve encore des difficultés à renoncer au sein du milieu universitaire à cette expertise, bien que je sache intellectuellement qu'elle procède largement d'une surimplication entravant l'analyse scientifique...

Kohn (2001) et De Lavergne (2007) justifient le tiret entre les deux substantifs par une égalité des postures. Dans ma thèse et plus tard dans l'article « Praticien chercheur » (ND 1) publié en

2019 dans le *Dictionnaire de sociologie clinique*, dirigé par Vandeveldde-Rougale et Fugier, je dénonce cette égalité, arguant que le chercheur domine toujours - et je propose de supprimer le trait d'union entre les deux mots. Je serais beaucoup plus nuancée aujourd'hui : le chercheur ne domine pas systématiquement et dans toutes les situations le praticien. L'intérêt du tiret est de signaler « l'enchevêtrement » des postures (Kohn, 2001) mais aussi de restituer d'une certaine façon une « humanité » au chercheur, doué d'expériences diverses et d'affects, porteur de valeurs, bref impliqué. « Accepter de vivre cette posture devient facteur d'interrogations fertiles. » (Kohn, 2013a, p. 26)

J'analyse ici ma posture de praticien-chercheur selon trois dimensions qui me semblent essentielles : éthique, politique, épistémologique.

2.1./ Une posture éthique

Je ne reviendrai pas ici sur le principe de non-jugement, l'équilibre à trouver entre familiarité et distance, la déconstruction des allants de soi du praticien. Ces thèmes sont largement explorés (Mackiewicz, 2001 ; Albarello, 2003 ; Drouard, 2006 ; Puaud, 2011 ; Kohn, 2013a). La question de l'éthique se pose pour moi dans les interférences entre les institutions qui font de moi une praticienne-chercheuse dont je propose d'analyser quelques éléments saillants.

2.1.1 Considérer l'autre comme un sujet

Gohier (2004) définit la dimension éthique du chercheur par ses rapports avec les participants à sa recherche. La stigmatisation des élèves en situation de handicap, considérés sous l'angle de la protection par le mot « besoin » dans l'expression BEP entrave une autre appréhension de l'enfant en situation de handicap qui n'est jamais envisagé au prisme de ce qu'il peut ou sait faire. Or, mes expériences maternelle et professionnelles m'ont appris à considérer l'autre comme un sujet, quels que soient sa place, son statut dans la société.

Cette considération peut susciter des questions, voire des rejets : considérer un enfant classé déficient intellectuel, non verbal... comme un enfant capable ne va pas forcément de soi. Je reviens sur cette question dans un grand nombre de mes publications et dans la communication « La "vulnérabilité" de l'élève en situation de handicap : effets d'une catégorisation au sein de l'école inclusive » que j'ai donnée le 20 décembre 2019 lors du séminaire *Vulnérabilité, interculturalité, éducation*, au laboratoire ERCAE de l'Université d'Orléans. J'y montrais que la reconnaissance de la vulnérabilité peut aussi vulnérabiliser les enfants au sein de l'espace scolaire et, en même temps, fortifier leur résistance et les aider à se construire identitairement.

Ils montrent alors avec d'autant plus de force leurs potentialités. Ce principe éthique me guide dans toutes les recherches que je mène depuis, avec des enfants, des adultes, dans différents contextes, scolaire, théâtral, protection de l'enfance.

Un auteur est particulièrement important pour moi, Paolo Freire (2013[1996]), que j'ai découvert au cours de mon travail doctoral et qui l'a largement inspiré. L'éthique tient une place essentielle dans son œuvre et procède de sa conception de l'homme. Parce qu'il est inachevé, tout homme est éduicable. « Quand, alors, j'évoque l'éthique universelle de l'être humain, je suis en train de parler de l'éthique en tant que marque de la nature humaine, en tant que quelque chose d'absolument indispensable à la sociabilité humaine, au vivre ensemble. » (Freire, 2013, p. 36) Ma posture d'enseignante reposait intuitivement sur la certitude que tout enfant est capable. La lecture de Freire m'a permis d'en faire un principe éthique de recherche.

2.1.2 Créer des espaces d'écoute et de parole

« Parler, c'est rendre le monde commun, créer des lieux communs. » (Levinas, 1971, p. 74) Je traduis scientifiquement cette posture au cours de mes recherches par la création systématique d'un espace d'écoute et de parole qui peut dérouter, voire heurter les interlocuteurs. Cette posture n'est pas si évidente, les statuts de chacun et les représentations de ce qu'est un chercheur jouant un rôle dans le déroulement de la recherche (6.2.1). Lors du PR 4, j'explique ma posture aux participants du stage théâtral organisé. L'un d'entre eux me qualifie alors d'« *ovni* » tant cette posture contredit sa représentation du chercheur. La prise de parole peut aussi être perçue comme une violence. Une participante du premier stage dira lors du bilan : « *Je savais que je serais sujet de recherche, mais je ne savais pas que je serais sujet actif.* » « Le chercheur, comme personne et comme acteur social, ne peut faire l'économie d'un questionnement sur le bien-fondé de sa recherche, ses retombées pour les sujets, voire pour la société et les règles d'ordre éthique qu'il se donne, au-delà de celles prescrites par la communauté scientifique. » (Gohier, 2004, p. 13). Les différentes recherches que j'ai menées m'ont appris à tenir compte des représentations potentielles de l'activité scientifique par les acteurs de terrain.

Dans l'article « Praticien-chercheur » (AD 1) et dans l'ouvrage tiré de ma thèse, je propose quatre dimensions du praticien-chercheur : le complice, l'expert, l'espion, le traître. Je porte toujours une grande attention à ces dimensions dans mes relations avec les participants aux recherches. La figure du traître est la plus difficile à réguler, parce que les intérêts scientifiques peuvent contredire ceux des acteurs de terrain, parce que le conflit de loyauté peut entraver la parole et l'écriture. Pour contenir le « sentiment de pillage ressenti à l'encontre de chercheurs

prédateurs » (Mackiewicz, 2001, p. 77), je soumetts systématiquement mes impressions, mes premières analyses à la discussion collective. Ces restitutions régulières permettent d'en éprouver la validité mais produisent aussi un effet sur les participants : elles montrent en acte la considération de leur parole. Je leur envoie également systématiquement les articles issus de ces recherches et les invite lors de colloques (5.3).

2.1.3 La responsabilité du chercheur

Je ne partage pas la démarche hypothético-déductive d'Albarello (2004), mais l'idée que la dimension éthique de l'objet de recherche réside dans son ancrage dans une réalité sociale est intéressante parce qu'elle définit l'engagement du chercheur comme un préalable à la production scientifique. Lavigne (2007) évoque ce rapport à l'objet : mère d'une enfant sourde, elle mène ses recherches dans le champ du handicap et se définit comme une chercheuse « pangolin », située « dans des catégories ambiguës et mal définies » (Lavigne, 2007, p. 78). Je traduis ces catégories par les institutions, l'ambiguïté par les interférences entre elles, le « mal définies » par la transversalité. Ces nœuds de rapports complexifient le rapport à l'objet et au terrain d'enquête. Mon fils, Drystan, intéressé par le théâtre et mes recherches, s'engage dans deux stages de théâtre/recherche dont je dirige l'activité scientifique. Comment négocier ma double posture de mère et chercheuse ? En 2018, cette co-présence est difficile pour nous deux :

Journal de recherche, Mercredi 31 octobre 2018

A la pause, je décide de ne pas revenir ensuite parce que je sens que ma présence dérange Drystan, qui ne peut pas l'oublier. J'ai aussi l'impression qu'elle empêche Fred et Marie de lui dire ce qu'ils voient, au même titre qu'aux autres.

Durant le travail théâtral au plateau, j'étais assise dans les gradins, notant sur mon ordinateur ce qui se passait. Au fil des séances, j'ai noté que ma présence silencieuse empêchait Drystan de se concentrer. Tout au long de ce stage, j'ai dû négocier entre les postures de praticienne et de chercheuse. En 2021, Drystan décide de renouveler cette expérience. Il a mûri et se soucie moins de ma présence, libérant sa parole :

Entretien individuel, Drystan, jeudi 26 août 2021

Drystan : Drystan Denis, 25 ans. Je suis au CAJ de Saint-Cyr.

Claire : C'est quoi, un CAJ ?

Drystan : C'est centre de jour pour les gens handicapés. *[Il éclate en sanglots]*

Claire : Ça te touche ?

Drystan : *[sanglots]* Oui.

Claire : Pourquoi ?

Drystan : Parce que ça fait cinq ans que je cherche un emploi pour aller en cuisine...

Claire : Et tu as peur de pas y arriver ?

Drystan : Oui.

Claire : Parce que le CAJ, c'est quelque chose d'intermédiaire ?

Drystan : Oui, pour aller après en Ésat⁸...

Claire : Et ce que tu veux, toi, c'est aller en Ésat cuisine ?

Drystan : Oui... Je sais pas si je pourrai... [*Silence*]

Claire : Mais toi, tu te sens capable d'y aller ?

Drystan : Oui.

Claire : Et ce que j'entends dans ce que tu dis, c'est que le milieu même des Ésat, il est difficile, en fait ?

Drystan : Oui.

Claire : Ils sont de plus en plus exigeants ?

Drystan : Oui.

Claire : Et que ça risque de t'empêcher, alors que, toi, tu es capable ?

Drystan : Oui.

Claire : C'est ça ? C'est pour ça que tu as cette émotion-là ?

Drystan : Oui.

Cet entretien avait lieu sous l'œil d'une caméra et en présence du cinéaste et d'une étudiante du master 1 « Médiation artistique et culturelle » de l'Inspé de Versailles qui m'accompagnait. Je négocie en situation mes deux postures, la chercheuse contenant l'émotion de la mère, celle-ci utilisant sa connaissance de la situation de son fils pour l'aider à surmonter son émotion.

Le collectif tient aussi une place essentielle dans la résolution de la tension entre les différentes postures. Je relie alors l'engagement dont parle Albarello (2004) à la responsabilité du chercheur, « l'autorité scientifique » évoquée plus haut qui ne traduit pas un surplomb du chercheur, mais la nécessité pour lui de tenir à la fois le dispositif de recherche et l'écoute des participants à cette recherche. Levinas (1971) définit l'éthique comme la responsabilité pour autrui. « Ainsi, l'«appel de l'autre» expulse le sujet hors de la possibilité même de se constituer ou de se reconstituer en subjectivité souveraine. » (Cohen, 2014, p. 42) « Seul l'autre peut m'instruire. » (Levinas, 1971, p. 71) Mais je suis aussi l'autre de quelqu'un et l'éthique s'exprime dans une réciprocité. Cette considération est caractéristique de ma posture de recherche, de mes choix méthodologiques et de mon engagement dans la « recherche avec ».

« L'exigence éthique est à la fois ce qui émancipe le professionnel et ce qui le met face à lui-même, tenu d'assumer pleinement la responsabilité de ses actes. » (Monceau, 2006a, p. 57-58)

L'éthique s'inscrit toujours dans un cadre institutionnel, dans un contexte ultralibéral qui favorise l'individualisation dans les pratiques éducatives (Monceau, 2006b), légitime la responsabilité individuelle et produit des effets sur les individus. La posture éthique que je défends s'exerce aussi dans une négociation constante avec moi-même, que je relie à l'idée d'altération d'Ardoino (2000a). Mon inscription dans la SCI prend alors tout son sens, assure la cohérence de ma posture d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et de la formation

⁸ Ésat : Établissement et service d'aide par le travail, structure médico-sociale accueillant des adultes en situation de handicap, leur offrant un travail et un accompagnement éducatif.

par l'analyse de mon implication et la mise au travail de ma surimplication (6.1). « Ce qui, pour l'éthique, pour la recherche, est utile ou nécessaire, ce n'est pas l'implication, toujours déjà-là, mais l'analyse de l'implication déjà-là dans nos appartenances, nos références et non-références, nos participations et non-participations, nos surmotivations et démotivations, nos investissements et non-investissements libidinaux... » (Lourau, 1990, p. 113) Cette posture éthique se lie alors à une posture politique.

2.2./ Une posture politique

Freire m'a permis de théoriser l'importance de considérer l'autre comme sujet et d'affirmer ma posture scientifique comme une posture politique.

2.2.1 L'importance de Paulo Freire

A fortiori, je me suis reconnue en tant qu'enseignante dans le combat de Freire pour qui, « l'enseignant n'est jamais véritablement neutre idéologiquement » (Pereira, 2017, p. 34). Freire (2013[1996]) définit l'éducation comme nécessairement politique parce qu'elle vise, au-delà des apprentissages, à l'émancipation et la liberté de l'individu. L'éthique de l'enseignant constitue une posture politique par le respect de l'apprenant, le rejet de toute discrimination. Le choix même de mes objets de recherche, l'inclusion, la situation de handicap..., affirme la conscience de cette posture. Le projet inclusif est un projet politique contenant des promesses qui m'intéressent et dans lesquelles je reconnais mes positions idéologiques.

Selon Freire, l'enseignant agit dans et sur le monde et l'acte même d'enseigner vise la transformation du monde. En tant que chercheuse, cette posture me conduit à ne pas réserver mes publications ou mes interventions à des revues et des colloques scientifiques⁹. Ce type de diffusion reflète mon appréhension de l'activité de recherche, qui ne peut se satisfaire des seules discussions entre scientifiques. Je rejoins ici Charlot : « Construire les sciences de l'éducation comme discipline socialement légitime, c'est faire des recherches qui produisent de

⁹ J'ai ainsi publié des articles dans *Les Cahiers pédagogiques*, « Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? « L'éducation inclusive, une utopie ? », « L'inclusion par le théâtre : "je suis avec les autres" » ; dans *Les Cahiers de l'ACTIF* « Une analyse de ce que disent les enfants de CLIS 1 de leur place dans l'école ». En 2018, j'ai donné des conférences au Canada auprès d'étudiants et de professionnels en travail social « Un dispositif partenarial pour chercher avec les personnes classées déficientes intellectuelles ». En 2020, j'ai présenté mes travaux à l'Université ouverte de CY Cergy Paris Université, « Education et handicap : de l'idéologie à la réalité du concept d'inclusion. » En janvier 2022, je suis intervenue au Lab School Network, « L'inclusion, une utopie ? ». En avril 2022, sur l'invitation d'Agnès Pottier, anthropologue, j'ai travaillé une après-midi avec des lycéens d'un lycée professionnel de Montargis puis rencontré un public ouvert lors d'une conférence sur l'inclusion. En mai 2022, Marie Astier et moi sommes intervenues lors d'une journée interprofessionnelle sur le processus de création avec des personnes classées déficientes intellectuelles ou porteuses de troubles psychiques.

l'intelligibilité pour une communauté scientifique mais aussi, sous d'autres formes, pour les professionnels et les décideurs, et, peut-être sous d'autres formes encore, pour les parents et les membres de la cité. » (Charlot, 2001, p. 161)

J'assume cette posture politique, issue de mes années d'enseignement, comme une volonté de changer le monde, c'est-à-dire de considérer que la production de connaissances change le monde, pas uniquement dans les grandes décisions politiques mais également dans les actes du quotidien.

2.2.2 L'autre comme sujet de la recherche

Réfléchir collectivement avec les acteurs de terrain participe de cette ambition. Ma démarche même de recherche, qui inclut les acteurs de terrain dans le processus de recherche – voire dans son élaboration – est politique parce qu'elle les considère comme producteurs de connaissances. C'est aussi dans cette compréhension que j'appréhende les pratiques professionnelles par la perception des élèves, usagers, bénéficiaires, personnes concernées... et non seulement par celles des professionnels eux-mêmes.

Le travail avec les enfants procède aussi de cette posture. Considérer scientifiquement le point de vue et la parole des enfants, faire « entendre leurs voix » (Garnier et Rayna, 2017) inscrit la recherche dans le politique. La prise au sérieux des enfants s'exerce dans une logique démocratique. Les *childhood studies* revendiquent d'ailleurs cette reconnaissance politique de l'enfant, par la reconnaissance de ses droits, le statut donné à sa parole, les concepts d'*agency* et de culture enfantine (Bosisio et Ronfani, 2020 ; Corsaro, 2015[1997] ; Garnier, 2015 ; James et Prout, 1997 ; Witeska-Młynarczyk, 2020). Dès l'introduction de mon mémoire de doctorat, je revendiquais cette posture politique, issue en grande partie de ma connaissance des enfants, que j'ai reprise dans la publication de l'ouvrage issu de ma thèse : « La recherche exposée ici est un acte politique car elle donne la parole à des acteurs habituellement sans pouvoir, en les considérant dans leurs potentialités » (de Saint Martin, 2019a, p. 19). Cette posture me conduit à des choix méthodologiques et épistémologiques comme le fait, par exemple, de ne pas décrire les problématiques des enfants avec lesquels je travaille. Elle a aussi défini mon inscription dans le champ théorique et méthodologique de la SCI (4.2).

2.2.3 Le et la politique

La posture politique du chercheur statutaire en sciences de l'éducation et de la formation entremêle la et le politique ; la politique par son inscription universitaire, le politique par ses objets de recherche. « L'éducation et la formation sont des objets politiques, et objets de

politiques. » (Beillerot et Collette, 2003, p. 165-166) Les décisions politiques affectent les recherches en éducation et en formation, tant dans les objets de recherche que dans « les nouvelles logiques de productivité » (Charlot, 2017, p. 27) que la récente loi du 24 décembre 2020 *de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur* incarne magistralement, sinon dramatiquement. La question politique est inscrite dans la constitution du champ universitaire de sciences de l'éducation (Mialaret, 2012[1988]). À mon sens, elle doit questionner chaque enseignant-chercheur. « Le rôle de l'intellectuel n'est plus de se placer "un peu en avant ou un peu à côté" pour dire la vérité muette de tous ; c'est plutôt de lutter contre les formes de pouvoir là où il en est à la fois l'objet et l'instrument : dans l'ordre du "savoir", de la "vérité", de la "conscience", du "discours". » (Foucault, 2001, p. 308)

Lourau débute un article par une phrase qui sonne comme une profession de foi : « La question politique est au centre de l'analyse institutionnelle. » (Lourau, 1973, p. 21) Plus loin, il la justifie en affirmant que « le pouvoir central est partout » (Lourau, 1973, p. 29). La/le politique traverse la recherche en sciences humaines et sociales dans toutes ses dimensions : méthodologique, épistémologique, théorique, éthique et ce, même si les chercheurs s'en défendent. Lourau montre, à l'appui de références historiques, que « État, c'est l'inconscient » (Lourau, 1978, p. 17). Il nous traverse, agit sur nos représentations par « la courbure politique du champ social » (Lourau, 1978, p. 33) qui vise au silence par l'institutionnalisation des rapports de domination et la naturalisation du pouvoir étatique. « L'État, l'institution, nous "analysent", révèlent nos limites, nos choix véritables, nos contradictions. Ils sont les analyseurs sociaux par excellence. » (Lourau, 1978, p. 81) Ce point de vue conduit Lourau à soutenir la nécessité de questionner la place « qu'occupe l'intellectuel dans la division du travail, dont il est un légitimateur plus ou moins conscient » (Lourau, 1978, p. 98). L'analyse des implications est centrale dans l'activité scientifique (4.2.3).

J'envisage cette posture politique, enchevêtrée à sa dimension éthique, comme un acte de résistance aux lieux communs, aux évidences mais aussi aux injonctions ministérielles. Par exemple, lorsque j'enseignais en maternelle, j'ai refusé d'utiliser le livret scolaire rendu obligatoire au début des années 2000, entraînant la résistance du reste de l'équipe éducative. Cette résistance a tenu jusqu'à l'instauration du livret de compétences, en 2008, soit trois ans après mon départ de l'école. Je m'inscris dans la mouvance étatique de promotion et d'institutionnalisation de l'inclusion, mais mon objet est d'en examiner les contradictions, voire les limites. Le politique traverse toutes mes activités scientifiques. En 2017, le réseau *RechercheAvec* prépare le symposium de 2018 qui doit se tenir à Cergy et Limoges. Nous

choisissons la thématique du politique et je rédige l'argumentaire avec Marguerite Soulière, Professeure à l'école du travail social d'Ottawa et co-présidente du réseau. Cet argumentaire est la base d'un chapitre (OS 11) que nous co-rédigeons pour un ouvrage issu de l'atelier « Recherche avec et dimensions politiques de la recherche » du colloque *Les sciences humaines et sociales à l'épreuve du terrain. Logique d'enquête, approches narratives et dynamiques coopératives depuis l'école de Chicago*, qui s'est tenu à l'Université de Tours en novembre 2018. Cet ouvrage (DO 3) est dirigé par Sébastien Pesce, initiateur de l'atelier, Alain Vulbeau, Marguerite Soulière et moi-même. Mon inscription dans ce réseau me permet de maintenir une vigilance politique par les échanges entre chercheurs inscrits dans des réalités institutionnelles très différentes. Ce réseau s'est créé sur une base francophone, comme l'affirme son titre « Réseau international francophone de recherche avec ». Par la francophonie, nous entendions résister à la domination de la langue anglaise dans le milieu scientifique et aux injonctions institutionnelles toujours plus pressantes de publier dans cette langue.

2.3./ Une posture épistémologique

Mes postures éthique et politique, que je relie à la responsabilité scientifique du chercheur, me conduisent à une posture épistémologique que je décline ici en trois axes : mon inscription dans les recherches qualitatives, l'écriture en « je », la dénonciation constante de l'illusion de la neutralité.

2.3.1 La démarche qualitative

Mon inscription dans la démarche qualitative allait de soi lors de mon master 2 : mon objet même de recherche, « Les microviolences en CLIS 1 : manifestations, rôles et enjeux au sein de l'institution scolaire », découlait directement d'une question posée par mon terrain d'exercice. Je voulais observer ce qui se passait dans d'autres classes pour comprendre ce qui se passait dans la mienne. La praticienne dominait alors la chercheuse : je ne pensais pas à la production de connaissances, restais centrée sur ma pratique. L'ACL 1 montre cet ancrage professionnel mais aussi l'évolution de ma posture. Cette recherche m'a initiée à la démarche qualitative, par l'expérimentation d'une méthodologie ethnographique au regard de mon questionnement sur les violences en Clis. J'ai alors pu discuter de la place de l'observateur participant, mettre en question le concept de micro-violence de Debarbieux (2006), identifier et théoriser des catégories : les manifestations d'hostilité, les diversions transgressives (de Saint Martin, 2011). Depuis, le questionnement de concepts constitue sans doute un élément essentiel

de mon identité scientifique : la liminalité pour ma thèse, l'inclusion et la liminoïté pour le projet que je mène depuis 2017, la surimplication qui traverse tous mes travaux depuis mon entrée en thèse.

En 2011, je m'inscris en thèse sous la direction de Gilles Monceau en même temps que trois autres professionnelles de champs différents : Anne Pilotti est masseur-kinésithérapeute, Silvia Valentim formatrice d'éducateurs de jeunes enfants, Corinne Rougerie, formatrice en travail social. Anne, Silvia et moi décidons d'écrire un article sur notre posture spécifique que nous nommons « doctorant-praticien-chercheur (DPC) » (ACL 2). Nous justifions ainsi cette posture : « Les connaissances professionnelles servent au DPC pour asseoir sa position de chercheur. » (de Saint Martin, Pilotti et Valentim, 2014) La démarche qualitative me rassurait car elle me laissait en terrain connu et me permettait d'appivoiser la démarche scientifique en opérant une transition progressive d'une posture professionnelle à une autre. Ma participation à la création du réseau international interdisciplinaire francophone *RechercheAvec* dès 2012 avec Marguerite Soulière et Gilles Monceau, mon engagement dans le premier symposium organisé à Ottawa en 2014 m'ancrent définitivement dans la démarche qualitative (5).

Quand j'ai débuté la recherche avec les élèves de Clis 1, il m'a fallu adapter en permanence le dispositif mis en place avec les enseignantes et les élèves, ce qui a aussi produit des effets épistémologiques, comme la théorisation de l'autorité du chercheur que je développe dans mon mémoire de doctorat, la participation d'enfants en situation de handicap à la production de connaissances, une réflexion sur le statut des participants de la recherche. Au fil de mes années de recherche et des différents terrains, j'ai sans cesse exploité la démarche qualitative, construisant peu à peu une identité de chercheur en SCI. Dans l'ACL 15, j'en identifie certains effets épistémologiques, sur les relations entre les différents acteurs de la recherche, la compréhension du concept d'inclusion.

2.3.2 L'emploi du « je »

Cette inscription dans la démarche qualitative a défini l'emploi systématique du « je » dans mes travaux. Goody (2018[1986]) a montré la fonction sociale de l'écriture, outil de pouvoir, qui participe au développement des sociétés, produit des effets sur leur organisation et l'efficacité des institutions. L'écriture scientifique, en soi, revêt une dimension épistémologique. Elle n'est pas la seule transcription de l'oral mais est un processus d'élaboration de la pensée. Écrire, c'est penser. En ce sens, il m'est impensable d'écrire autrement qu'en « je ».

Cette écriture procède de ma posture éthique : assumer la responsabilité de mes recherches, vis-à-vis des participants à la recherche, mais aussi du milieu scientifique. Dayer (2009) dégage

trois niveaux de tension dans l'écriture de la recherche : intrapersonnel, interpersonnel (les pairs), sociétal (le milieu scientifique, l'État, l'édition, etc.) L'écriture se négocie donc dans l'enchevêtrement de ces trois niveaux et le chercheur ne peut pas disparaître derrière son écrit. « C'est à partir des recherches que l'on a fait, que l'on fait et que l'on a envie de faire que l'on énonce des thèses sur ce que sont et doivent être les sciences de l'éducation. Et il est fort bien qu'il en soit ainsi, mais il est épistémologiquement et déontologiquement regrettable que cet enracinement du discours soit occulté. » (Charlot, 2001, pp. 153-154) Le « je » explicite cet enracinement. Barthes (2002[1978]) affirme que l'écriture est énonciation. « L'énonciation, elle, en exposant la place et l'énergie du sujet, voire son manque (qui n'est pas son absence) vise le réel même du langage ; elle reconnaît que le langage est un immense halo d'implications, d'effets, de retentissements, de tours, de retours, de redans ; elle assume de faire un sujet à la fois insistant et irrepérable, inconnu et cependant reconnu selon une inquiétante familiarité ; les mots ne sont plus conçus illusoirement comme de simples instruments, ils sont lancés comme des projections, des explosions, des vibrations, des machineries, des saveurs : l'écriture fait du savoir une fête. » (Barthes, 2002[1978], p. 20)

La question épistémologique de l'emploi du « je » dans l'écriture scientifique des sciences humaines et sociales n'est pas nouvelle. En histoire, Prochasson (2002) rappelle les débats qui ont opposé Michelet à Guizot, Thierry, Barante, Fustel de Coulanges. En anthropologie, si Olivier de Sardan reconnaît que dire « je » rend compte de la posture du chercheur sur le terrain, il dénonce l'excès de « la ronde du moi » (Olivier de Sardan, 2008, p. 167) au détriment de la production de connaissances et critique notamment Lourau, arguant que ce dernier confond « enjeux narratifs et enjeux épistémologiques » (Olivier de Sardan, 2008, p. 173). Or, Lourau précise bien : « je ne vois que ce que je veux écrire » (Lourau, 1988, p. 15). L'écriture scientifique est intimement liée au chercheur et à son statut universitaire. Son obligation de publication détermine « par rétroaction les procédures d'investigations, de recueil de données » (Lourau, 1988, p. 15), ce que Lourau nomme l'effet Goody. L'évacuation formelle de l'implication du chercheur est un « trompe-l'œil » (Lourau, 1994a, p. 163) qui produit des effets sur l'exposé des résultats de la recherche, voire sur les résultats eux-mêmes. L'emploi du « nous » entraîne une perte d'identité du chercheur et celui du « je » n'empêche pas le processus d'objectivation mais souligne l'importance de la place du chercheur dans la production de connaissance et les conditions de celle-ci (Charmillot, 2013).

L'emploi systématique du « nous » donne parfois un caractère artificiel aux articles scientifiques, empêche l'analyse de l'implication du chercheur. Au cours de discussions informelles, Monceau souligne aussi que la puissance du « je » est de pouvoir l'opposer au

« nous ». Gilmore et ses collaborateurs (2019) rappellent qu'écrire différemment ne signifie pas renoncer à la rigueur académique, mais que l'écriture contribue à la compréhension du monde, à la recherche et à la théorie. Cette question épistémologique n'est plus si aigüe : si je dois parfois justifier de cet emploi dans mes articles, je n'ai jamais reçu de non-recevoir pour cette raison. Cependant, si ces auteurs (Laroche, 2018 ; Gilmore et al., 2019 ; Solé, 2018) revendiquent explicitement les vertus épistémologiques de l'écriture débarrassée du carcan scientifique, ils n'analysent jamais la puissance de l'écriture en « je ». De même, il est surprenant que les scientifiques s'intéressant à la question de l'écriture scientifique appartiennent aux disciplines des sciences de gestion, management, organisations (Laroche, 2018 ; Solé, 2018 ; Gilmore et al., 2019), de l'anthropologie (Bensa, 2016 ; Olivier de Sardan, 2008 ; Devereux, 2012 ; Martin, 2016, 2019), de l'histoire (Jablonka, 2014 ; Prochasson, 2002). En sciences de l'éducation, seules Caroline Dayer (2009) et Maryvonne Charmillot (2013) semblent avoir publié sur le sujet. Je m'aperçois également, par l'écriture de ce travail, que cette question ne fait l'objet que d'un paragraphe dans mon mémoire de doctorat et se justifie par une posture défensive. Il serait pertinent d'en faire un article qui pourrait aussi intéresser les étudiants. Ceux-ci ont beaucoup de mal à s'approprier cet emploi, pris dans leurs représentations de l'Université.

2.3.3 La « neutralité » scientifique

Le « je » dans l'écriture scientifique constitue un analyseur de la prétendue neutralité du chercheur défendue par l'institué universitaire. Charmillot (2013) dénonce l'opposition entre le « nous » qui garantirait l'objectivité de la science par l'effacement du chercheur et le « je ». Première illusion de la neutralité du chercheur : il pourrait disparaître de sa propre expérience. Il ne suffit pas de s'effacer formellement pour s'effacer fondamentalement. Occulter son implication peut même contrevenir à la production de connaissances. Dans mon mémoire de doctorat, j'évoque les relations avec les enseignantes, mais j'élude celles, compliquées avec l'une d'entre elles. Aujourd'hui, je pense que ma surimplication m'a empêchée de voir certains éléments qui auraient enrichi mon analyse. La subjectivité du chercheur est engagée de toute façon, quels que soient le type de recherche qu'il mène, la discipline dans laquelle il exerce. En sciences de gestion, dans un dialogue construit avec Alain Jolibert, tenant des méthodologies quantitatives, Yvonne Giordano défend les recherches qualitatives. Mais elle met en garde contre certains écueils dont le premier est : « un chercheur supposément "sérieux" doit adopter une posture d'extériorité par rapport à l'objet qu'il observe. » (Giordano et Jolibert, 2016, p. 7) Deuxième illusion : le chercheur peut être extérieur à son objet de recherche. Sa neutralité est

un mythe impossible à tenir. Quelles que soient sa problématique, sa méthodologie, il est impliqué dans sa recherche. Fugier (2013) montre la part de subjectivité inhérente à toute recherche, l'impossibilité de tenir cette neutralité axiologique, même pour les chercheurs en affirmant la nécessité. L'analyse de cette implication devient alors une nécessité épistémologique. C'est bien elle qui a élucidé les rapports latents de domination entre les chercheurs du PR 4, analyse que j'explicité dans l'ACL 15.

D'autre part, Fugier (2013) met en évidence la confusion entre l'exigence de la neutralité du chercheur et son travail d'objectivation. Troisième illusion : la subjectivité du chercheur nuit à l'objectivité scientifique. L'analyse de l'implication prend en compte la façon dont le chercheur est pris par son terrain et permet une mise à distance, une objectivation de son regard et de ses résultats. « On ne voit pas au nom de quoi ne pas avoir de parti pris serait un avantage, ni en quoi une prise de position conduirait *de facto* à un rapport biaisé à l'objet, aux méthodologies ou aux théories. S'amputer de ce rapport à soi dans son travail de chercheur, en contradiction avec la dimension socialisée du moi, risque de faire sous-estimer théoriquement et pratiquement cette articulation-là. » (Rabatel, 2013, p. 3)

J'aimerais conclure par les mots de Florence Piron qui traduisent ma posture scientifique. « Cela ne veut pas dire que je laisse mes états d'âme envahir mon travail. Cela signifie que, dans mon travail et dans ma vie en général, je réfléchis sans cesse au sens créé par les liens entre idées, personnes et valeurs que je crée d'où je suis, à partir de qui je suis, de mes expériences et de mes savoirs. Sans ces liens, je ne pourrai ni me sentir "responsable" pour le monde dans lequel je vis avec autrui, ni créer de savoirs ayant un sens pour ceux et celles avec qui je partage ce monde. » (Piron, 2019, p. 162)

Conclusion

L'explicitation de ma posture de praticien-chercheur me permet de poser les pierres de mes ancrages théoriques et méthodologiques. Elle donne à voir mon positionnement scientifique dans mes relations avec les acteurs de terrain mais aussi au sein de la communauté scientifique que je contribue à faire exister, dans l'enchevêtrement des dimensions éthique, politique et épistémologique de l'enseignante-chercheuse que je suis devenue. Ces deux pôles de l'activité professionnelle d'un universitaire statutaire sont, pour moi, indissociables. Aussi, il me semble important de présenter au lecteur l'enseignante-chercheuse-praticienne que je suis devenue.

Chapitre 3. Du praticien-chercheur à l'enseignant-chercheur-praticien

Ils mirent de l'herbe têtue sous les cerises des rosiers des tessons sur les murs
ils s'arrêtèrent devant les peupliers sous leurs feuillages cotonneux et agités où
l'on parle à la rivière sans souffle, ils mirent des printemps pas des années : du
gravier et des tables de bois peint des volets et les oiseaux d'équilibre

Jacques Roubaud, 1967, p. 73.

Mon expérience professionnelle, dans des classes et des structures différentes, m'a conduite à une réflexion sur les rapports entre l'individu, le groupe et le collectif, réflexion qui alimente toujours mon activité professionnelle, méthodologiquement et épistémologiquement. Elle justifie l'influence de la pédagogie autogestionnaire qui m'incite à me définir comme une socio-pédagogue institutionnelle. Cette posture traverse mes activités de formation et de recherche, participant à mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne.

3.1./ Individu et collectif

J'affirme la nécessité de l'articulation de l'individu et du collectif dans toute situation d'apprentissage et de recherche collaborative. Cela me conduit à dénoncer l'injonction à l'individualisation pour lui préférer l'individuation qui permet de considérer l'individu dans le collectif. Ce dernier est un élément primordial de mon activité scientifique.

3.1.1 L'individualisation

De mes années d'enseignement, de pratiques théâtrales, de vie sociale, j'ai tiré l'importance du collectif. J'ai toujours été frappée, dans le milieu scolaire, par les difficultés à prendre en compte le groupe dans l'activité d'apprentissage et par la tendance à considérer ce groupe comme une entrave, une contrainte. J'ai retrouvé cette impression quand j'enseignais dans les parcours Meef 1 et 2 de l'Inspé de Versailles. Le groupe est souvent vu comme une masse informe qui met en difficulté les enseignants quand un élève s'en distingue et l'hétérogénéité est vue comme une menace. Le groupe doit être homogène, ce qui constitue une illusion – et non des moindres – de la réalité scolaire. Dans ces lieux d'apprentissages, de connaissances, la relation duelle maître/élève, enseignant/étudiant est une illusion. Même le chouchou, le bouc émissaire ne peuvent exister que s'il y a groupe.

Aujourd'hui, l'école inclusive prône une « attention à chacun qui est consacrée par la personnalisation des parcours et la prise en compte de chaque situation particulière grâce au

dialogue et à l'esprit d'équipe » (Circulaire de rentrée, 2021). Le collectif est une injonction adressée aux adultes et s'oppose au singulier « chacun » désignant l'élève. L'injonction de personnalisation conduit à une individualisation qui peut être délétère dans le cadre scolaire. L'aide individualisée ne concerne que deux personnes, l'aidant et l'aidé (Beillerot, 2003). Cette dualité contredit fondamentalement l'organisation scolaire où la situation collective est toujours première (Toullec-Théry, 2015). De plus, l'individualisation renvoie à la responsabilité individuelle. « En attribuant la difficulté rencontrée par l'enseignant-e à la personne même de l'élève, toute pratique inclusive risque d'être ainsi vouée à l'échec. » (Kohout-Diaz et al., 2020, p. 51) Ces auteurs ajoutent que l'injonction inclusive, en obligeant à porter une attention à la diversité des publics, peut conduire à des pratiques dénuées de sens. Les apports effectifs en termes d'acquisition de connaissances ne sont pas avérés. J'ai critiqué cette injonction à l'individualisation dans l'ACL 3. J'y reviens régulièrement dans les communications et conférences. L'individualisation exclut du groupe, signale à l'ensemble la différence d'un particulier, différence qui, dans le cadre scolaire, conduit souvent à la stigmatisation. Je mène actuellement une recherche sur l'inclusion universitaire. Tous les étudiants ont parlé des effets de la reconnaissance institutionnelle de leur déficience ou maladie dans le primaire et dans le secondaire : une stigmatisation par un excès d'individualisation qui les signalait *de facto* comme un autre étrange aux yeux de leurs pairs et les isolait au sein de l'école. Les élèves de Clis 1 avec lesquels j'ai mené ma recherche doctorale ne disaient pas autre chose. De plus, l'individualisation me semble contradictoire avec le principe même de l'école et de tout lieu public d'enseignement : l'école est le lieu du groupe, au sein de la classe, et du collectif, au sein de l'organisation scolaire. Il en est de même à l'Université.

3.1.2 L'individuation

Je m'intéresse alors au concept d'individuation de Simondon (2007[1989]) pour penser la dialectique individu/collectif. L'homme est un être inachevé (Freire, 2013[1996] ; Lapassade, 1997). Selon Lapassade, l'homme est néoténique et, de ce fait, en devenir tout au long de sa vie. Simondon théorise cet inachèvement par le concept d'individuation. Le devenir est « dimension de l'être », « une résolution des tensions premières et une conservation de ces tensions sous forme de structure » (Simondon, 2007[1989], p. 13). L'être est une dynamique définie par la métastabilité, c'est-à-dire composée d'éléments en tension continue qui génèrent des potentialités l'altérant, produisant alors une nouvelle structure. Cette métastabilité produit la vie.

Simondon définit trois phases de l'être : préindividuelle, individuelle et transindividuelle. La phase préindividuelle contient les individuations futures et permet à l'être de s'individualiser. « Le vivant résout des problèmes, non pas seulement en s'adaptant, c'est-à-dire en modifiant sa relation au milieu (comme une machine peut le faire), mais en se modifiant lui-même, en inventant des structures internes nouvelles, en s'introduisant lui-même dans l'axiomatique des problèmes vitaux. » (Simondon, 2007[1989], p. 17) Ces résolutions sont éphémères car d'autres conflits, d'autres tensions surgissent en permanence : l'individuation est une remise en question continue, un processus fait de phasages et de déphasages. La réalité préindividuelle, ce qui est intérieur à l'individu, l'autorise à se mettre en relation avec un système plus large. La phase transindividuelle inscrit l'être dans le social, « un système de relations, système qui comporte une relation et l'alimente. L'individu n'entre en rapport avec le social qu'avec le social. » (Simondon, 2007[1989], p. 179) Ici, les relations d'information sont essentielles : « le transindividuel [...] fait communiquer les individus par les significations : ce sont les relations d'information qui sont primordiales, non les relations de solidarité, de différenciation fonctionnelle. » (Simondon, 2007[1989], p. 192)

Le concept d'individuation me permet, tout en affirmant l'indissociabilité de l'individu et du groupe, de ne pas diluer le premier dans le second et de considérer chaque groupe comme unique, ayant sa propre dynamique. Il articule le « je » et le « nous », mais aussi le « tu », le « il ». Cela est particulièrement important, à mon sens, quand on travaille avec des personnes classées déficientes intellectuelles, souvent réifiées ou réduites à leurs déficiences. Considérer le concept d'individuation les réinsère dans la société, participe de l'inclusion. C'est aussi dans cette perspective que je constitue les différents collectifs ou que je m'y m'inscris.

3.1.3 Le collectif dans mon travail

Lors de mes années doctorales, plusieurs doctorants et moi, tous travaillant sous la direction de Gilles Monceau, avons constitué un groupe de travail autogéré, c'est-à-dire sans le recours à des enseignants-chercheurs. Nous nous réunissions à peu près quatre fois par an, confrontions nos compréhensions de l'AI, les mettions en discussion à partir de nos différents terrains. Cette dynamique du collectif était parcourue d'équilibres successifs, entre tensions, conflits, régulations, le tout contenu par la force instituante du groupe. Celui-ci a produit des effets : la constitution d'un groupe doctoral avait été impulsée par les réunions collectives organisées par notre directeur de thèse, mais la création du séminaire autogéré a progressivement « effacé » ce mentor et pris la forme d'une formation entre pairs qui s'est institutionnalisée au sein du laboratoire Éma (Pilotti, 2016). Ce séminaire m'a initiée au travail scientifique en groupe. Nous

avons communiqué sur cette expérience lors du congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS) à Amiens, en 2017 : « Récit de vie d'un groupe de socio-clinique institutionnelle. ».

J'ai ensuite postulé au bureau d'Éma, pour la fonction « doctorants, valorisation formation/recherche ». Durant deux ans, j'ai accompagné les doctorants qui ont repris l'idée du séminaire auto-géré. Au sein du laboratoire, j'ai co-piloté avec Arnaud Dubois le groupe de travail *Les sources de la recherche avec* et je co-pilote actuellement le groupe de travail *Recherches collaboratives* avec Maryse Lopez, Nathalie Oria et Gilles Monceau. Ce travail a d'ailleurs donné lieu à une communication collective, « Quels enjeux des recherches collaboratives dans le fonctionnement et la production d'un laboratoire de recherche ? », lors du congrès de l'Aref 2022. Depuis 2019, je participe activement au groupe de travail pluridisciplinaire sur les espaces d'apprentissage, *ApprEs* et, depuis 2022, au groupe de chercheurs associés du Centre National pour la Création Adapté (CNCA)¹⁰, qui réunit des chercheurs et des professionnels de différents champs. L'individuation permet la reconnaissance de la diversité dans le commun.

Le réseau *RechercheAvec* m'a appris à travailler au sein d'un collectif, avec des scientifiques étrangers, sans les connaître : pour le premier symposium d'Ottawa, j'ai co-organisé mon premier atelier scientifique avec Daisy Queiroz, alors doctorante brésilienne en psychologie et une étudiante canadienne. Daisy et moi avons poursuivi cette collaboration par l'écriture de l'ACL 8. Ces expériences m'ont permis de co-construire avec différents partenaires plusieurs colloques : *Situation de handicap et éducation inclusive*, en avril 2018 ; *Pratiques artistiques, pratiques inclusives ? Art, handicap, altérité*, en octobre 2020, *Créer en situation de handicap : quelles particularités du processus de création ? Quelles esthétiques ? Quelles réceptions ?* en juin 2021, - et symposiums : « L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré » et « L'art à l'école... comme expérience ? » lors du colloque *L'école primaire au XXI^{ème} siècle* en octobre 2021, « L'université inclusive, entre mythe et réalité » lors du congrès international de l'Aref en septembre 2022. Ces trois symposiums donneront lieu à des publications au cours de 2023. Je dirige l'ouvrage issu du symposium sur l'art et coordonne avec Liliane Pelletier le dossier sur l'Université inclusive.

¹⁰ Le Centre National pour la Création Adaptée est issu de l'histoire de l'atelier *Catalyse*, atelier de théâtre amateur en Ésat, créé par Madeleine Louarn à Morlaix. Cet atelier a abouti à la création du théâtre de *l'Entresort* et à la professionnalisation des comédiens. En 2019, il devient le CNCA qui « répond à un enjeu de société celui de l'accès universel à la création. Il contribue à donner une place dans l'histoire de l'art aux gestes artistiques singuliers ainsi qu'aux femmes et aux hommes vulnérables qui les portent. » <https://cnca-morlaix.fr/>

C'est aussi dans cette attention conjointe à l'individu et au groupe que je monte mes projets de recherche. Lors de ma recherche doctorale, j'intervenais seule sur les terrains. Dès la fin de ma thèse, j'intègre la recherche menée par Dominique Samson (PR 2). Je monte ensuite le PR 4 qui associe des partenaires de différents milieux professionnels : scientifique, artistique, administratif. De 2019 à 2022, je participe au projet commandé par une association de travail social et dirigé par Pascal Fugier (PR 5). Ces différentes recherches m'assignent à des places différentes se traduisant par des individuations qui ne sont pas toujours faciles à réguler (6.2).

3.2./ L'inspiration des pédagogies institutionnelles

Durant toutes mes années d'enseignante en maternelle, puis en Clis et au sein de l'UE d'un hôpital psychiatrique, j'ai tenté de mettre en place ce que je nommais abusivement une pédagogie autogestionnaire, à l'appui de la référence de la pédagogie institutionnelle à laquelle j'avais été initiée à l'École normale. Cependant, je ne connaissais que le courant psychanalytique et cette référence m'empêchait d'y participer activement. C'est en retournant à l'Université pour mon doctorat et en devenant Attachée temporaire d'enseignement et de recherche (Ater) que j'ai découvert l'existence du courant autogestionnaire initié par Lapassade et Fonvieille.

3.2.1 Raymond Fonvieille

Fonvieille est un instituteur Freinet, engagé dans le mouvement depuis 1947. Il le développe en région parisienne et en 1957, devient président de l'Institut parisien de L'école Moderne (Ipem), filiale de l'Institut coopératif de l'école moderne (Icem) créé dix ans plus tôt par Freinet pour rassembler « la masse des instituteurs dynamiques » (Freinet, 1946, p. 169), diffuser ses techniques, organiser des stages de formation (Lamih, 1994). Mais alors que Freinet refuse d'ouvrir son mouvement à d'autres professionnels que les éducateurs, Fonvieille considère que cette ouverture est essentielle pour sortir de l'entre-soi et du dogme enseignant. L'Ipem fonde un bulletin, *L'éducateur d'Île-de-France*, qui « rend compte spécifiquement des enjeux propres à l'Île-de-France » (Riondet, 2019, p. 409), à savoir ceux de l'école urbaine. « Cette revue s'est singularisée et a fini par créer un problème avec Freinet lui-même » (Monceau, 2020b), notamment parce qu'elle ne s'adresse pas qu'aux instituteurs et que des personnes extérieures au mouvement peuvent y publier. En octobre 1960, Fonvieille y publie un éditorial, « les schématisations abusives », dans lequel il questionne l'utilisation du texte libre et de l'imprimerie comme techniques indépassables de la pédagogie. Il les considère comme des

outils et le vrai défi est « d'essayer de comprendre et d'analyser ce que ces techniques mêmes provoquent comme changement dans les réactions de leurs élèves quand ils réussissent à les introduire » (Lamihi, 1994, p. 31). Je vois en germe dans ce projet le fondement de l'AI, l'analyse socio-politique. Cet éditorial sera le prétexte de l'exclusion de Fonvieille (avec Marie-Josèphe Denis et Fernand Oury) du mouvement Freinet en mars 1961. L'ouvrage de Fonvieille *L'aventure du Mouvement Freinet* (1989) laisse transparaître l'amertume de Fonvieille à l'égard de Freinet.

Les exclus fondent alors le Groupe Techniques Éducatives (GTE) que Fonvieille (1998) qualifie très vite de « bicéphale » en raison des différends qui apparaissent entre Oury et lui. Il reproche à Oury d'avoir de l'enfance « une image négative, alors que je cherchais à en appréhender les facettes positives » (Fonvieille, 1998, p. 35)¹¹, une « volonté de bureaucratisation » (Fonvieille, 1998, p. 41) de la nouvelle revue créée par le groupe, *Éducation et techniques*. Il dénonce aussi le parrainage du groupe par l'équipe de psychothérapie institutionnelle de la clinique de La Borde, Félix Guattari et Jean Oury, frère de Fernand et directeur de La Borde, parrainage qu'il définit comme « la tentative de colonisation du groupe » (Fonvieille, 1998, p. 58). Enfin, Fonvieille refuse l'orientation psychothérapeutique que veut impulser Oury, qui occulte « la dimension sociale et politique des difficultés que les élèves rencontrent » (Hess et Schaepelynck, 2013, p. 131). Il reproche à Oury de trop l'utiliser à des fins thérapeutiques.

L'invitation de Lapassade par Oury pour une conférence le 23 avril 1964 va déclencher la scission du groupe. Lapassade écrit un texte préparatoire, « Problèmes de pédagogie institutionnelle » que Fonvieille reproduit intégralement. Il définit la pédagogie institutionnelle comme « une pédagogie dans laquelle les « institutions » internes à la classe (ou au stage de formation) deviennent simplement des *moyens* dont on peut changer la structure. Cette pédagogie institutionnelle doit faire l'objet à la fois d'*expériences pratiques* et de *recherches*. » (Lapassade, dans Fonvieille, 1998, p. 153) Cette définition ne concorde pas exactement avec celle de Vasquez et Oury : « un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. » (Vasquez et Oury, 1990 [1967], p. 245) La définition de Vasquez et Oury reste centrée sur la classe, ne considère pas la transversalité comme un élément caractéristique de la pédagogie institutionnelle. La définition socio-politique relie explicitement la classe à l'État, ce qui m'intéresse dans ma posture d'enseignante-chercheuse.

¹¹ Bénévent et Mouchet (2014) reviennent sur ce reproche et clarifient la mésinterprétation de Fonvieille sur ce point (pp. 187-188).

3.2.2 *La pédagogie autogestionnaire*

La rencontre entre Lapassade et Fonvieille est déterminante, « Une nouvelle voie s'ouvrirait... » (Fonvieille, 1998, p. 129), et aboutit à la dissolution du GTE en 1966. Parallèlement, dès 1964 se crée le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI), groupe informel qui réunit des étudiants, des instituteurs, dont Fonvieille, des professeurs (Lobrot, Lourau) et Lapassade. « Le GPI n'a pas seulement pour but d'expérimenter une pédagogie différente : il veut l'asseoir sur une base théorique solide. » (Lamihi, 1994, p. 111) Cette indissociabilité entre théorie et pratique m'intéresse tout particulièrement. Ce groupe va définir la pédagogie autogestionnaire. Apparaissent les principes de non-directivité et d'analyse permanente qui en définissent la fonction politique par la place centrale du conseil. Celui-ci, au contraire des classes appartenant au courant psychanalytique, peut être convoqué à tout moment. L'analyse institutionnelle va ensuite servir de base à la classe autogérée (Lourau, 1969a ; Lamihi, 1994).

Ces deux principes sont fondamentaux dans ma posture d'enseignante-chercheuse. Dans le cadre de mes recherches, les séances de réflexion collective peuvent parfois devenir des temps de conseil. Je peux citer ici une séance avec des élèves lors du PR 3, en 2017. Cette recherche se déroulait lors d'un séjour scolaire en internat où les élèves montaient un spectacle autour d'*Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll (2014[1865]), à partir de textes qu'ils écrivaient et de photos qu'ils prenaient. Les élèves se sont emparés de la séance pour protester contre la conduite des ateliers photos et réclamer des explications car ils pensaient que leurs photos étaient immédiatement détruites par la photographe. Ce conseil improvisé a permis l'élucidation du mystère mais a aussi constitué un élément important de l'analyse du dispositif et des relations partenariales.

Je peux ainsi identifier ma pratique enseignante et celle de recherche de plusieurs façons à la pédagogie autogestionnaire : la créativité, la décentration de l'enseignante (ou de la chercheuse), la considération de l'autre comme une personne, une attention particulière à la socialisation, l'importance accordée à la parole et à la libération de l'expression, « du moment instituant » (Fonvieille, 1999, p. 43), la mise en place des conditions d'une participation effective de tous. En tant qu'enseignante, j'accompagne les étudiants, je ne les instruis pas. « L'idée même que l'on instruisse l'autre n'est pas une idée très pédagogie autogestionnaire. » (Monceau, 2020b) J'ai toujours cherché à rendre mes classes « plus accueillantes, plus vivantes, plus humaines » (Lamihi, 1994, p. 51) et à déconstruire les relations hiérarchiques entre les étudiants ou les participants aux recherches et moi. Pour autant, je ne pourrais pas qualifier ma pratique d'autogestionnaire : si je mets régulièrement en question ma posture, j'ai conscience de ma place singulière, statutaire, en tant que professeure ou en tant que chercheuse. Par

exemple, dans le cadre de mes cours, je n'ai pas encore trouvé l'entrée par laquelle les étudiants pourront effectivement s'autogérer. J'ai ainsi renoncé à l'autogestion de l'évaluation par les étudiants parce que cela leur faisait violence, les mettait en danger. Je retrouve ici l'importance de la temporalité et de la stabilité des groupes qu'évoque Fonvieille (1999). J'ai évoqué dans le premier chapitre ce que je nomme « l'autorité du chercheur ». Au cours des recherches que je mène, j'assume cette responsabilité en me faisant « gardienne » du cadre du dispositif (4.3). Néanmoins, je m'identifie comme une socio-pédagogue institutionnelle au sens socio-politique et cette identité joue un rôle important dans mon activité scientifique.

3.3./ L'évolution de mes cadres d'enseignement et de recherche

La dénomination de ma fonction « enseignant-chercheur » est très importante dans mon activité professionnelle. Les deux dimensions de mon métier s'enchevêtrent en permanence.

3.3.1 Enseigner à l'Université

« Enseigner exige une posture de chercheur. » (Freire, 2013[1996], p. 46) Il ne s'agit pas de « transférer des connaissances, mais [de] créer les possibilités pour sa production ou sa construction » (Freire, 2013[1996], p. 40). Ma connaissance du terrain m'a aidée à m'initier à la pratique de la recherche et de l'enseignement supérieur. Elle m'a aussi permis de me distancier peu à peu de mon champ originel. Ainsi, alors que, lors de ma première année d'Ater, je réclamais des cours dans le parcours Meef 1, préparant au métier de professeur des écoles, j'ai postulé sur des postes de Maître de Conférences proposant des enseignements en parcours Meef 4 « Pratiques et ingénierie de la formation », qui s'adressent majoritairement à des professionnels en poste dans des secteurs extra-scolaires, travail social, milieu de la santé. Aujourd'hui, je n'enseigne plus que dans ces parcours.

Ainsi, ce métier qui m'a nourrie et me nourrit encore m'a autorisée à m'en émanciper, notamment par la poursuite de la mise en place d'une pédagogie institutionnelle à l'Université. Freire (2013[1996]) affirme que le formateur est autant formé par les formés qu'il les forme. En m'ouvrant, dans le cadre de l'enseignement, à d'autres champs que le champ scolaire, j'ai découvert des milieux professionnels qui ont enrichi mes terrains d'enquête mais aussi l'étude des concepts que j'étudie. « Pas de transmission sans démarche de recherche ! Pas de recherche qui n'aille à la transmission ! » (Drouard, 2006, p. 27). Ces interactions sont essentielles dans mon travail. Je vois ici un lien avec le voyage d'étude au Canada puis en Belgique que j'ai coordonné durant trois ans au sein du master Epdis, voyage qui vise à mettre en perspective

l'ingénierie de projet international dans les secteurs social et médico-social. Durant ce séjour, les étudiants alternent visites de structures et rencontres avec des chercheurs. La vie collective autorise des échanges articulant de façon étroite recherche et formation, théorie et pratique.

3.3.2 Mon activité de recherche

Ma posture professionnelle m'a guidée vers une méthodologie qualitative et vers de nouveaux objets de recherche. Ainsi, en enseignant en Epdis, j'ai rencontré des travailleurs sociaux et notamment des professionnels travaillant auprès d'adultes en situation de handicap, dans des structures que je ne connaissais pas. Cette rencontre a motivé ma participation à la recherche dirigée par Pascal Fugier (PR 5) et a considérablement enrichi ma connaissance du concept d'inclusion (7.1). Ma posture d'enseignante produit des effets sur mes recherches et ma posture de chercheuse me permet d'exploiter scientifiquement mon expérience professionnelle.

En écho à mon activité d'enseignante, après avoir centré mes recherches sur l'école (recherche doctorale, PR 3), je m'en suis progressivement éloignée, d'abord en allant sur le terrain universitaire, toujours dans un cadre formatif (PR 2), puis en développant le PR 4. Si un volet de ce projet concerne l'école, il est principalement centré sur les pratiques adultes et m'oriente progressivement vers un autre lieu, celui du théâtre, et vers les pratiques artistiques. C'est ainsi que je suis devenue chercheuse associée au Centre National pour la Création Adaptée (CNCA), développant de nouveaux réseaux. Pour autant, je n'abandonne pas totalement le champ scolaire : j'ai participé à une recherche dirigée par Gilles Monceau sur les enjeux partenariaux d'un territoire dans la lutte contre le décrochage scolaire (PR 6). J'ai aussi initié le symposium « L'art à l'école... comme expérience ? » lors du colloque *L'école primaire au XXI^{ème} siècle* en octobre 2021. Mais l'école ne constitue plus le lieu central de mes recherches.

Est-ce que je cesse pour autant d'être une praticienne-chercheuse ? Lourau (1964), Kohn (2001), De Lavergne (2007) observent que tout chercheur est un praticien de la recherche. De Lavergne relève l'ambiguïté de l'expression praticien-chercheur : « après tout, le chercheur confirmé n'est-il pas un praticien de la recherche, un professionnel de la recherche ? » (De Lavergne, 2007, p. 29). Lourau (1964) emploie l'expression de chercheur-praticien. À l'instar de Jenny (2002) proclamant que la recherche sociologique est « une pratique sociale parmi d'autres » (Jenny, 2002, p. 133), je peux écrire que la recherche en sciences de l'éducation et de la formation est « une pratique sociale parmi d'autres ». En tant que pratique sociale et dans la perspective de production de connaissances, elle impose l'élucidation des implications du chercheur. Dans le cas de l'enseignant-chercheur, cette pratique professionnelle est reconnue par un statut, un salaire et des obligations puisqu'il doit consacrer une partie de son temps

annuel à la recherche et régulièrement en diffuser les résultats. Cette considération de la recherche comme une pratique donne du sens à mon inscription dans différents collectifs scientifiques. Ceux-ci me permettent de passer de la posture de praticien réflexif (Schön, 1994) à celui de chercheur-praticien, par une réflexion collective sur nos pratiques et leurs effets où ma réflexion s'alimente de toutes mes expériences, de toutes mes pratiques. J'ai déjà cité le réseau *RechercheAvec*. Le groupe de travail *ApprEs* étudie les espaces d'apprentissages dans un échange interdisciplinaire puisqu'il regroupe des géographes de différents laboratoires, des chercheurs en sciences de l'éducation (doctorants, statutaires) mais aussi des professionnels. Le groupe *Recherches collaboratives* est interne au laboratoire Éma et questionne explicitement la pratique de la recherche au prisme des méthodologies utilisées par les différents chercheurs du labo. Celui des chercheurs associés au CNCA vise à comprendre les processus de création avec des personnes en situation de handicap et à constituer une banque de ressources.

Ces pratiques interrogent également l'intervention du chercheur sur le terrain d'enquête. « Enquêter c'est alors intervenir » et « les pratiques de recherche transforment les situations étudiées » (Monceau, 2017, p. 15). Les recherches SCI que je développe s'ancrent toutes dans ma pratique professionnelle (l'étude de la place des élèves de Clis 1, PR 3, PR 8) ou dans ma pratique sociale (PR 4). L'expression la plus juste caractérisant ma posture serait donc celle de « praticien-enseignant-chercheur-praticien ». On m'accordera sans peine le fait que la lourdeur de l'expression me conduise à renoncer au premier terme. Mais j'inclus dans le dernier toutes les pratiques sociales qui traversent mon existence et *de facto* mon activité professionnelle. Cette posture me semble d'autant plus importante à tenir dans le contexte actuel, où le travail universitaire est dénigré par une ministre qui annonçait en février 2021 vouloir demander au CNRS¹² une enquête sur la dérive islamo-gauchiste des recherches. Cette dérive trouve d'ailleurs son ancrage dans le milieu universitaire par des sociologues dénonçant le militantisme universitaire (Heinich et Gelsi, 2017 ; Heinich, 2021). On retrouve ici le lien avec la dimension politique de la posture de l'enseignant-chercheur-praticien que je défends.

Conclusion

L'affirmation et la revendication du statut de praticien-chercheur ne sont pas des pratiques si courantes au sein de l'Université. Affirmer cette identité, c'est se positionner comme une force instituante, légitimer des méthodologies mais aussi une épistémologie au sein de l'institution

¹² CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

universitaire. C'est permettre l'analyse de ma posture, à la fois dans le champ de la formation et dans celui de la recherche. Cette analyse n'est pas pour autant une introspection ou un abus de la mise en scène de soi : elle participe à la production de connaissances. En reconnaissant l'illusion de la neutralité, l'enseignante-chercheuse-praticienne que je suis s'oblige à questionner son rapport à l'objet qu'elle étudie, sa place sur le terrain de recherche et dans l'institution scientifique. En somme, je m'oblige à analyser mes implications.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Le retour sur des éléments saillants de mon parcours de vie m'a permis de clarifier l'ancrage de mes objets de recherches, de mes choix méthodologiques et théoriques. L'engagement de l'enseignante, mon expérience de mère d'un enfant en situation de handicap ont défini le choix de mes objets d'étude : la liminalité, l'inclusion, la situation de handicap. Ils ont également été déterminants dans mes choix théoriques : la sociologie de l'enfance, la SCI. Cette transversalité m'aide à me positionner comme une socio-pédagogue institutionnelle au sein de l'Université. La reconnaissance de ma posture de praticienne-chercheuse dans ses dimensions éthique, politique et épistémologique caractérise mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne et participe à l'évolution de mes champs d'enseignement et de recherche.

Ainsi, ces éléments mettent en exergue les interférences entre les différentes institutions que j'ai traversées et qui continuent de me traverser mais que je choisis aussi explicitement d'enchevêtrer de ma place d'enseignante-chercheuse-praticienne.

Le cadre de la SCI constitue le cadre central, méthodologique, théorique, épistémologique de mon activité professionnelle. Je propose de l'explicitier dans la deuxième partie de ce travail.

Publications à l'appui de la 1^{ère} partie

de Saint Martin, C. (2011). *Les microviolences en CLIS 1 : manifestations, rôles et enjeux au sein de l'institution scolaire*. Mémoire de master 2 EERBEP, Université de Cergy-Pontoise. Non publié.

de Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Mémoire de doctorat, Université de Cergy-Pontoise. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01150931/document>

Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

de Saint Martin, C. (2013). Implication et surimplication du praticien-chercheur. *Fractal: Revista de Psicologia*, Universidade Federal Fluminense, Brésil. 25, 3, 461-474. <https://www.scielo.br/j/fractal/a/btwjzKt7spFNDFxW8vxflXS/?lang=fr>

de Saint Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité, dans *revue ¿ Interrogations ?*, n°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

de Saint Martin, C. (2015). Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion. *Recherches & Educations*. 83-95.

de Saint Martin, C. et Queiroz, D (2017). Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 03 octobre 2017. <http://sejed.revues.org/8342>

de Saint Martin, C. (2021). Des dispositifs en socio-clinique institutionnelle pour penser l'inclusion. *Education permanente*, n°229, 13-24.

Articles publiés dans des revues avec comité de lecture non répertoriées (ACNL)

de Saint Martin C. (2011). Nommer les violences scolaires ; des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2011/4, 87, 119-126.

Articles publiés dans des revues sans comité de lecture (ASCL)

Denis, D., de Saint Martin C. (2017). L'inclusion par le théâtre : « je suis avec les autres ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 535, février 2017,41-42.

Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

de Saint Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap « On sait marcher droit, mais de travers »*. Presses Universitaires de Grenoble.

de Saint Martin, C. (2021). Un processus d'émancipation des représentations stigmatisantes du handicap. Dans J. Cultiaux, P., Fugier, (dir.). *Face à la domination (Tome 2) : méthodes cliniques* (p.69-82). L'Harmattan.

Ouvrages autres

Dasté, C., Barbier, C., Beaumont, A. et de Saint Martin C. (1999). *Anthologie subjective Jacques Copeau*. Paris : Gallimard.

Notices de dictionnaire (ND)

de Saint Martin C. (2019). Le Praticien chercheur. Dans A. Vandavelde-Rougale, P. Fugier (dir.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Erès.

Conférences

de Saint Martin C. (2017). *Le rapport à l'écriture des élèves de primaire et de collège*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Cali, Colombia.

Communications avec actes dans un congrès international (ACTI)

Pesce, S., Soulière, M., de Saint Martin C. (2018). Co-organisation de l'atelier Recherche avec et dimensions politiques de la recherche. Colloque *Les sciences humaines et sociales à l'épreuve du terrain. Logique d'enquête, approches narratives et dynamiques coopératives depuis l'école de Chicago*, Université de Tours, Tours, 15, 16, 17 novembre 2018.

de Saint Martin C., Poveda, M-L. (2021). *Le partenariat entre une association d'éducation populaire et des écoles pour éduquer par l'art*. Symposium L'art à l'école...comme expérience ? Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, Laboratoire Ema, Inspé, CY Cergy Paris Université, 12,13,14 octobre 2021.

Communications orales sans actes dans un congrès international ou national (COM)

Lopez, M, Monceau, G., Oria, N. et de Saint Martin, C. (2022). Quels enjeux des recherches collaboratives dans le fonctionnement et la production d'un laboratoire de recherche ? *Congrès international de l'Aref*, Lausanne, 13,14,15 septembre 2022.

de Saint Martin C., Pilotti, A., Rougerie, C. (2017). Récit de vie d'un groupe de socio-clinique institutionnelle. *Congrès de l'Association Française de Sociologie (AFS) Amiens – 3-6 juillet 2017*

de Saint Martin C. (2018). Les perceptions des élèves d'une classe transplantée artistique : apports pédagogiques et artistiques. *Colloque Scolarisation de l'art, artistisation de l'école, sociologie des enseignement artistiques et culturels*. Université Lyon 2, 18-19 janvier 2018.

de Saint Martin C. (2019). *La « vulnérabilité » de l'élève en situation de handicap : effets d'une catégorisation au sein de l'école inclusive*. Séminaire *Vulnérabilité, interculturalité, éducation*, laboratoire ERCAE, Université d'Orléans, 20 décembre 2019.

2^{ème} partie : un cadre de référence épistémologique et méthodologique : la socio- clinique institutionnelle

« Il y aura une seule et même histoire, polyphonique, celle que nous tissons ensemble, eux et moi, sur tout ce qui nous traverse et nous constitue. »
Nastassja Martin, 2019, p. 150.

La SCI marque mon inscription en recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Je ne prétends pas ici rendre compte de façon exhaustive de la complexité de l'AI, j'en pointe les éléments qui m'ont progressivement permis de m'inscrire dans ce courant et de devenir une socio-clinicienne institutionnelle. C'est pourquoi on trouvera les références, les « appartenances » et les concepts majeurs de l'AI tout au long des chapitres de cette partie : c'est à partir de ce cadre théorique que je construis mes analyses et produis des connaissances. Le chapitre 4 revient sur l'histoire de l'AI pour montrer sa dynamique et en quoi la SCI s'inscrit dans cette filiation tout en s'en affranchissant par ce que je peux définir comme une sociologie d'accompagnement, du fait de l'apport de la socio-clinique. Le dispositif constitue alors un élément central de la SCI. Toutes mes recherches s'appuient sur la co-construction de dispositifs avec les acteurs de terrain.

La SCI mais aussi les rencontres scientifiques au cours de mon doctorat ont déterminé mon appartenance au réseau *RechercheAvec*. La « recherche avec, objet du chapitre 5, s'inscrit dans le champ des recherches collaboratives qui connaissent un regain d'intérêt au sein des sciences de l'éducation et de la formation. Je m'attacherai à clarifier mon propre positionnement à partir du concept de multiréférentialité et de la place des acteurs de terrain dans mes dispositifs de recherche. Je montre ainsi les modalités méthodologiques et les enjeux des recherches que je mène.

L'évolution de mon parcours scientifique m'a conduite à proposer des recherches en immersion dans des terrains que je fréquente en dehors de mes activités scientifiques. J'examine dans le chapitre 6 la surimplication, concept central de mes recherches du fait des places multiples que j'occupe alors sur ces terrains. La mise au travail de ma surimplication caractérise mon activité et ma posture scientifiques.

Chapitre 4. Une démarche dynamique

« Mais qu'est-ce qu'on fout ici ? »
René Lourau, 1997b, p. 42.

Mon inscription dans la SCI s'observe par mes références : je me sens plus proche de Monceau que de Lourau, figure tutélaire dont je m'écarte. Cependant, la SCI est directement issue de l'AI et revendique l'héritage louraldien. Pour en saisir la filiation mais aussi les prolongements, je propose de revenir d'abord sur mon appropriation de l'AI. Un des apports essentiels de la SCI, qui la distingue de l'AI, est sa démarche socio-clinique qui m'intéresse particulièrement. Mais c'est par la mise en place de dispositifs variés que la SCI peut revendiquer sa propre identité méthodologique et épistémologique.

Je souligne que cette partie a largement bénéficié des échanges informels et de deux entretiens que j'ai eus avec Dominique Samson, qui a une très grande connaissance de l'histoire de l'AI. Elle sera largement citée dans la suite de ce travail, certains échanges ayant été enregistrés.

4.1./ Mon appropriation de l'analyse institutionnelle

Mon « entrée » en AI s'est faite en situation, sur le terrain de ma première recherche, dans une Clis 1, pour mon mémoire de master 2. De formation littéraire, je n'avais jamais suivi de cours en sociologie et la majorité de ceux proposés dans le cadre du master s'inscrivait dans les cadres de la psychologie cognitivo-comportementaliste et de la psychologie développementale qui ne m'intéressaient pas. Aussi, quand mon tuteur de mémoire m'a proposé de découvrir l'AI, j'ai saisi aussitôt l'occasion d'échapper à des cadres qui heurtaient mes valeurs pédagogiques. De plus, la proximité de l'AI avec la PI me laissait entrevoir un territoire qui ne m'était pas tout-à-fait inconnu. J'ai déjà évoqué l'importance du séminaire doctoral dans mon appropriation et ma compréhension de l'AI. Je veux ici souligner celle du séminaire « les sources de la recherche avec », que j'ai copiloté avec Arnaud Dubois de 2015 à 2017, puis que j'ai conduit seule de 2017 à 2020. Ce séminaire réunissait des enseignants-chercheurs et doctorants en sciences de l'éducation de différents cadres théoriques, travaillant sur différents objets, à l'image du réseau *RechercheAvec* dont il était issu. Mais il regroupait aussi un certain nombre d'anciens de Paris 8 qui m'ont inscrite dans les genèses théorique et sociale, politique de l'AI.

Je me centrerai sur quelques points : une contre-sociologie, le groupe et le politique, l'actualité de l'AI.

4.1.1 Une contre-sociologie

L'AI, c'est l'analyse de l'institutionnalisation. « Les institutions se matérialisent par des formes sociables visibles, organisées juridiquement et matériellement, qui objectivent les relations humaines. » (Santana Da Silva et al., 2021, p. 59) Sa polysémie conduit Gurvitch (1963) à proposer d'abandonner ce « concept flottant ». La définition de l'AI m'aide à penser les logiques institutionnelles dans une continuité entre actions localisées et directives ministérielles.

Une contre-institution

Actuellement, mes travaux de recherche s'organisent autour de la création de contre-institutions. Au contraire d'une caractérisation stable durable et finalement fataliste de l'institution (Durkheim, 2010[1895]), Lourau (1970a) propose une définition dynamique par la dialectique institué/instituant/institutionnalisation qui autorise une analyse critique et politique des institutions. Dans les années 1970, cette définition sociologique va conduire à envisager l'institution sous l'angle des rapports de domination et la considérer comme une « forme oppressive » (Gavarini, 2003, p. 72), voire une institution totalitaire (Goffman, 1968 ; Basaglia, 1970 ; Oury et Pain, 1972 ; Foucault, 1975 ; Castel, 1976). La définition de Lourau n'échappe pas à cette interprétation négative, aliénante, de l'institué. Ne pas considérer de façon binaire le bon instituant contre le mauvais institué est difficile. Or, « l'institué n'est pas seulement ce qui nous empêche, nous contraint ou nous oppresse, c'est aussi ce qui nous tient debout et nous relie aux autres » (Monceau, 2010, p. 14). Dominique Samson envisage l'instituant comme la révolte contre la domination, toute force s'opposant à l'institué. Je l'envisage comme toute remise en question de l'institué, dans toutes ses manifestations, de la plus anodine ou la plus cachée à la plus manifeste. Je rejoins sur ce point Gavarini qui considère que la centration de l'AI sur la négativité institutionnelle laisse de côté « l'unité positive [...] comme levier d'analyse » (Gavarini, 2003, p. 77). Le fait de créer une institution, dans le cadre du PR 4, et d'accepter la fonction de l'instituant provoque des effets enrichissant l'analyse de l'institution, que j'étudie dans l'article « Des dispositifs en socio-clinique institutionnelle pour penser l'inclusion », publié en 2021 dans *Education permanente* (ACL 15)¹³.

Cela m'a conduite à nommer « institution intermittente » cette construction collective, en réponse à Lyet (2016) qui nomme « institution incertaine » ces collectifs réunis sur un temps donné, en raison de leur instabilité et précarité. Le dispositif de recherche du PR 4 crée une

¹³ Voir aussi les ACL 10, 12, 13, 14, OS 7.

institution qui possède sa dynamique propre. Je développe ma position dans l'article publié en 2020 dans la *Nouvelle Revue de Psychosociologie* : « L'empan liminal, un analyseur d'une institution intermittente » (ACL 14). Cette institution est à la fois continue, puisqu'elle s'inscrit dans une temporalité longue (5 ans, au moins) et irrégulière, elle n'est active qu'à certaines périodes, selon les projets théâtraux mis en place. L'adjectif « intermittent » n'est pas entièrement satisfaisant, car il ne rend pas compte du lien latent permanent qui relie les différents organisateurs des projets. L'implication dans cette institution repose sur le volontariat : chacun (organiseurs, professionnels, participants) a choisi d'en être. Cette institution fonctionne en « étage » : la préparation du stage par les organisateurs, la réalisation par tous, l'analyse *in situ* par tous et post-stage par les chercheurs, la diffusion des résultats de la recherche par les chercheurs (articles, communications, conférences) et par ceux qui le veulent (colloques). Aujourd'hui, je n'hésite pas à la nommer contre-institution. Elle est bien une « forme sociale agonistique exerçant une **critique en acte**¹⁴ du système institutionnel et de sa clef de voûte – l'État » (Lourau, 1970b, p. 282).

En 1974, Lourau définit la contre-institution comme « la création d'une alternative par rapport aux institutions existantes » (Lourau, 1974, p. 130), caractérisée par une analyse institutionnelle permanente « de toutes les déterminations qui traversent ce lieu en aucune façon protégé » (Lourau, 1974, p. 131). Je reconnais ici l'institution créée avec l'Aria pour étudier l'inclusion que les institués scolaires, professionnels ne peuvent pas réaliser, en raison d'une politique sinon inadéquate, du moins insuffisante. Cela m'amène à proposer des « recherches avec » à d'autres structures. Je suis ainsi engagée, avec Marie Astier, le CNCA et un metteur en scène dans le PR 9, avec le théâtre de la Colline, pour la mise en place d'un projet scolaire (10.1.1).

L'indissociabilité de l'individu et de l'institution

L'affirmation de l'indissociabilité de l'individu et de l'institution – « rien n'échappe à l'institution » (Monceau, 2020a) et on n'échappe pas aux institutions – me permet une analyse de mes données distanciée de toute psychologisation, en considérant l'importance du politique dans toute institution. Une autrice est importante pour m'aider à penser cette question : selon Douglas (2004[1986]), la stabilité d'une institution est assurée par la naturalisation des classifications sociales qu'elle opère (Lourau nommera effet Weber cette ignorance instituée). Je fais le lien avec la visée de l'AI louraldienne, dévoiler les non-dits de l'institution.

¹⁴ C'est Lourau qui souligne.

Boltanski (2008) qualifie l'institution de « dispositif de confirmation », d'« être sans corps » qui vise à supprimer toute incertitude « en confirmant que ce qui est *est vraiment* » (Boltanski, 2008, p. 20) par l'intermédiaire d'« êtres de chair » (magistrats, professeurs, prêtre...), créant une inquiétude permanente chez eux, pris entre leur fonction de porte-parole de l'institution et leur propre volonté. Ces incarnations de l'institution génèrent de la méfiance : qui parle, l'être sans corps ou l'être de chair ? Lourau (1969b) va plus loin que Boltanski quand il parle d'institution ventriloque. Il ne sépare pas l'individu de l'institution, ni les individus dans les institutions. Boltanski identifie une contradiction herméneutique : soit on fait confiance aux porte-parole au prix d'une inquiétude permanente, soit on renonce « à la tâche consistant à dire *ce qu'il en est de ce qui est* (en soi, pour tous, etc.) au profit d'un échange de *points de vue* » (Boltanski, 2008, p. 26) avec le risque d'aboutir à la violence si l'on ne parvient pas à former du sens commun. La « forme critique » (Boltanski, 2008, p. 21) s'appuie sur les facteurs d'incertitude pour contester la réalité de confirmation. J'y vois un lien avec l'institué et l'instituant de l'AI. Cependant, si Boltanski donne une place aux « porte-parole », il n'accorde aux autres qu'une place dans les collectifs réalisant la forme critique. Là encore, l'individu semble détaché de l'institution, ou la subir. C'est le concept d'implication qui marque en AI louraldienne l'indissociabilité de l'individu et de l'institution et j'y accorde une importance prédominante dans mes travaux (4.2).

L'institutionnalisation

Selon Dominique Samson, l'apport majeur de Lourau réside dans l'intérêt qu'il porte à l'institutionnalisation, reprenant les travaux de Castoriadis (1975). Mais celui-ci oppose l'institution à la société ; or l'institution fait la société. D'autre part, une fois l'autonomisation réalisée, l'instituant disparaît. Lourau (1970a), lui, va remettre en question l'institué, considéré jusqu'alors comme la seule référence acceptable. Il définit l'institution comme ce mouvement permanent dans lequel institué, instituant, institutionnalisation opèrent concomitamment. L'institutionnalisation assure la vitalité de l'institution, son mouvement. On n'assiste pas au déclin des institutions, comme le prétend Dubet (2010), mais à une institutionnalisation permanente, par « l'échec de la prophétie », que Lourau nomme effet Mühlmann. « L'institué accepte l'instituant lorsqu'il peut l'intégrer, c'est-à-dire le rendre équivalent aux formes déjà existantes. » (Lourau, 1973, p. 25) Je rejoins Savoye (2021) qui critique ce point¹⁵ : l'échec de

¹⁵ Lourau le nuancera d'ailleurs dans *Les actes manqués de la recherche* : « L'institutionnalisation n'est pas réplique et répétition quasi mécanique ; c'est le mouvement de l'institué qui exige de se ré-instituer en permanence, de se relégitimer en se modernisant, de se moderniser en préservant une structure sociale, tout en ménageant le jeu des mobilités sociales ascendantes et descendantes. » (Lourau, 1994b, p. 10-11).

la prophétie modifie nécessairement la forme instituée. Lourau affirme que l'institué l'emporte toujours, mais il est sans cesse bouleversé, en évolution.

Le fait de l'assimiler aux formes préexistantes le conduit à une approche péjorative de l'institutionnalisation alors qu'elle « peut être à la fois trahison et récupération, tout en étant en même temps reconnaissance et avancée » (Arnould, Gilon et Ville, 2021, p. 73). De ce fait, on retrouve ici une tension binaire entre le renoncement, l'échec de la prophétie, et l'autodissolution, à laquelle Lourau consacra un ouvrage en 1980. À l'instar de Monceau qui écrivait : « L'institution n'est donc ni bonne ni mauvaise, elle est. » (Monceau, 2010, p. 14), j'aurais tendance à dire : « l'institutionnalisation n'est donc ni bonne ni mauvaise, elle est ». La force de la proposition de l'AI est de permettre de la penser comme un concept opératoire qui m'aide à démêler les nœuds de l'institution, à comprendre ses contradictions, ses non-dits, bref, sa vitalité, sur des temps forts mais aussi sur les événements du quotidien. L'écueil serait d'en concevoir une utilisation mécaniste, de cloisonner les trois temps de la dynamique institutionnelle, parce qu'il s'agit d'un mouvement permanent, ce qui rend parfois difficile l'identification de ce moment.

La définition de l'institutionnalisation comme « un moment agonistique où se résout provisoirement la contradiction entre un institué et un instituant » (Savoye, 2003, p. 140) l'inscrit nécessairement dans le politique. C'est bien cela aussi qui m'intéresse. En dénonçant « la réification du déterminisme et du poids de l'institué » (Ardoino et Lourau, 1994, p. 28) de la sociologie académique, Lourau revendique l'AI comme une contre-sociologie. Dans ces ouvrages, à partir de 1971, il va sans cesse dénoncer la suprématie de cette sociologie en forgeant « une théorie de la connaissance prise dans la connaissance (et la perte de connaissance) de ses contradictions » (Lourau, 1994b, p. 233). Monceau et Fortuna (2020) rappellent que les publications de Lourau et Lapassade dans la décennie 1960 « mènent une critique radicale de l'État dont les institutions sont considérées comme les prolongements via le principe d'équivalence élargi selon lequel la forme étatique modèle toutes les autres institutions » (Monceau et Fortuna, 2020, p. 111). Cette contre-sociologie scientifique est aussi une contre-sociologie politique et c'est ainsi que je l'envisage dans mes recherches.

4.1.2 Une pratique de l'intervention

À examiner la sociohistoire de l'AI, on est frappé par sa multiréférentialité et, en même temps, sa grande cohérence. J'explicité ma posture scientifique en examinant ses différentes références.

L'apport de la psychanalyse

Dès la naissance de la psychothérapie institutionnelle, le lien entre le politique et la psychanalyse est explicite. Guattari rappelle que Tosquelles « réclamait qu'on "marche avec les deux jambes", une jambe marxiste et une autre freudienne » (Oury, Guattari et Tosquelles, 1985). Dans un article publié en 1952, Daumezon et Koechlin, psychiatres, nomment pour la première fois « psychothérapie institutionnelle » l'expérience de l'hôpital psychiatrique de Saint Alban. Schaepelynck (2019) souligne le paradoxe de l'expression qui ne renvoie pas au point de vue de l'institution mais désigne une critique de l'institution et le questionnement permanent des pratiques professionnelles. L'implication, concept central de mes travaux, va être théorisée à partir des concepts de transfert et contre-transfert institutionnels. Cet apport de la psychanalyse s'observe dans certains titres de Lourau, tout au long de sa réflexion : *l'État-inconscient* (1978), *Le lapsus des intellectuels* (1981), *Les actes manqués de la recherche* (1994). Mais l'évolution lexicale marque aussi l'autonomie progressive de l'AI dont Lourau veut faire une contre-sociologie.

Un concept important de l'AI, mais peu étudié, me semble-t-il, est celui du non-savoir. Lourau (1970a) reconnaît l'importance de la psychanalyse dans sa compréhension. Ce que l'AI « vise à produire, c'est un nouveau rapport au savoir, une conscience du non-savoir qui détermine notre action » (Lourau, 1970a, p. 19). C'est en revisitant les textes pour ce travail que j'ai porté mon attention sur ce concept. Le non-savoir m'intéresse par le dérangement qu'il sous-tend, la dialectique qu'il propose avec le « non-dit » de l'institution. Je le rapproche de la conscientisation de Freire (2021[1974]). Il ancre la genèse de l'AI dans le politique puisqu'il s'agit alors de mettre au jour le caché de l'institution qui, « présente-absente, [...] envoie de faux messages en clair par son idéologie et de vrais messages en code par son type d'organisation. » (Lourau, 1970a, p. 143). Dans les séances de réflexion collective (SRC) que je mène, la prise de conscience du non-savoir participe à l'analyse collective des implications et à la production de connaissances.

Félix Guattari et l'importance de la transversalité

La genèse de l'AI ne peut se penser sans Guattari (Monceau, 2020a). Pour Samson (2020), il en est le premier homme, celui qui propose l'expression d'« analyse institutionnelle », comprise comme une critique en acte des institutions, en les pensant dans leur transversalité. Guattari reprochera d'ailleurs à Lourau et Lapassade une utilisation réductrice de l'expression « analyse institutionnelle », par une approche trop psychosociologique prétendant s'imposer comme un modèle alternatif surplombant (Oury, Guattari et Tosquelles, 1985).

Selon Guattari, l'AI est une pratique politique plus qu'un discours théorique. Il développe un concept central de l'AI, la transversalité, à partir de ses expériences des groupes et de son désaccord sur les concepts de transfert et le contre-transfert institutionnels, auxquels il reproche de ne pas « être opératoires en dehors de la cure duelle de la psychanalyse. Il propose la notion de transversalité pour prendre en compte des situations collectives » (Samson, 2020). Cette notion permet de concilier différents champs : le politique, la psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle. Guattari (2003) évoque les œillères réglables que l'on met aux chevaux : ce réglage définit le « coefficient de transversalité ».

Lourau va reprendre le concept dans une perspective sociologique et sans toujours se référer à Guattari, lequel en éprouvera une certaine amertume (Guattari, 1980)¹⁶. Lourau pose la transversalité « comme le fondement de l'action *instituyente* des groupements » (Lourau, 1970a, p. 69). L'élucidation de la transversalité est une des six opérations de l'AI (Lapassade, Lourau, 1974[1971]¹⁷). Cependant, la définition louraldienne prend un autre sens que celle de Guattari. L'analyse prend le pas sur l'action. Alors que la transversalité vise à modifier les collectifs dans la définition de Guattari, l'ancrage de l'AI en sciences de l'éducation à Paris 8 va donner une importance décisive à la production de connaissances, par l'étude des rapports à l'institution qui autorise la compréhension des processus institutionnels (Samson, 2020). Dominique Samson insiste sur la définition de la transversalité comme l'ensemble des appartenances et **non** appartenances, des références et **non** références. Ce « non » est extrêmement important pour moi, il me permet de porter l'attention sur l'absence, « ce qui n'est pas », comme un analyste. Par exemple, dans le PR 5, un entretien collectif avec les professionnels sur la participation des personnes accompagnées dans les services de l'association porte sur les outils de la participation. Aucun professionnel ne parle du Conseil de Vie Sociale (CVS), instauré par le décret du 25 mars 2004 (et donc obligatoire), instance devant se réunir trois fois par an pour réguler le fonctionnement de l'établissement. Cette absence dévoile la perception de la participation des personnes concernées par les professionnels, leurs résistances à l'institué, bref, leur rapport à l'institution.

¹⁶ Dans *Interventions socianalytiques*, paru en 1996, Lourau reconnaîtra ses emprunts à Guattari. Mais celui-ci est mort depuis quatre ans...

¹⁷ Tous les institutionnalistes me font observer que le texte date de 1971. Je possède l'édition de 1974, mais précise la date de l'édition initiale, me référant à l'importance de la socio-histoire en AI et SCI. La rectification systématique de cette date est-elle un analyseur des rapports de pouvoir entre les fondateurs de l'AI et de l'histoire de ce courant ? Lourau entre à Vincennes en 1974.

Georges Lapassade et la pratique d'intervention

Lapassade (2006[1965]) reprend dans des stages de formation les Training Group (T. Group) de Lewin en les pensant à trois niveaux : les groupes, les organisations, les institutions. Tout au long de sa vie, il bousculera les dispositifs mis en place, pour activer l'instituant, développant en acte l'AI. Il revendiquera d'ailleurs la paternité du nom (Lapassade, 1980).

Pour Lapassade et Lourau (1974[1971]), la pratique de l'intervention est la forme la plus avancée de la pratique sociologique. Ils reprennent la socianalyse créée au début des années 60 par le couple Van Bockstaele (2004) qui en revendique le nom, contraction des références à la psychanalyse et la sociologie. Un staff-client commande une intervention à un staff-intervenant. Celui-ci intervient sur une courte durée dans l'établissement dont toutes les activités sont alors suspendues. Le dispositif d'analyse est « conçu comme interaction entre deux groupes. Les rapports de pouvoir en étant constitutifs » (Monceau, 2003, p. 16). L'analyse se déploie à différents moments, lors des séances, mais aussi lors de temps réservés entre chercheurs, la « boîte noire ». Lapassade et Lourau (1974[1971]) l'enrichissent par l'analyse de l'institution, qui l'inscrit dans le politique, visant « l'élucidation des rapports de pouvoir et de savoir entre les individus dans les institutions » (Monceau, 2003, p. 17).

Cependant, des différends vont les opposer. Lourau considère la distinction entre analyse interne et analyse externe comme un non-sens. Monceau (2009a) rappelle que cette opposition va scinder le groupe d'AI de Paris 8 en deux : Lapassade, Hess, Boumard d'un côté, Lourau, Savoye de l'autre. Ce différend en masque un autre, celui concernant le champ d'intervention et le champ d'analyse. Lapassade est un homme de terrain, comme en témoignent *Les chevaux du diable* (1974) ou son leitmotiv rapporté par Gilon et Ville (2014), « il faut tenir le dispositif ». Dès 1975, soit quatre ans après l'écriture commune de *Clefs pour la sociologie*, Lapassade publie *Socianalyse et potentiel humain* dans lequel il dénonce le parolisme. « La question de l'analyse institutionnelle, de son développement, de ses contradictions internes, ne peut se régler au niveau de la théorie et de l'écriture. » (Lapassade, 1975, p. 31) Je vois ici une critique de la posture de Lourau¹⁸ qui distingue nettement le champ d'intervention et le champ d'analyse (Lourau, 1997a). Lourau fait finalement très peu d'interventions. J'en ai recensé trois principales : celle sur les analyseurs de l'église (Lourau, 1996), celle de 1990 au sein d'une structure psychiatrique de Roubaix, *l'Agora* (Lourau 1992) et une longue intervention (il y coopéra Gilles Monceau) à l'Adapei¹⁹ du Loiret (Groupe départemental des directeurs) de

¹⁸ Les chapitres de Lapassade et Lourau, qui se succèdent dans cet ouvrage, sont particulièrement intéressants du point de vue des divergences, explicités ou tacites, des deux auteurs de l'AI.

¹⁹ Adapei : Association départementale des associations de parents et amis de personnes handicapées.

juillet 1997 à sa mort. La majorité de ses ouvrages s'inscrit dans une perspective socio-historique et analyse l'institution en observant l'institutionnalisation de grands mouvements sociaux. De ce point de vue, *L'analyseur Lip* (1974) est exemplaire. Samson parle de la « recherche de papier » de Lourau qui trouvait l'intervention trop violente et préférait les « terrains de papier ». Finalement, Lourau pratique l'AI par l'analyse de ses implications mais, alors, le collectif n'apparaît pas et il semble mener cette analyse seul. Ses ouvrages vont devenir de plus en plus théoriques. Mais depuis 1974, tous comprennent des extraits de différentes natures : extraits de conseil de classe (1976) de séances de socianalyse (1996), de son contrat d'édition (1981), de son journal de recherche (1981, 1988, 1997). L'inscription de sa réflexion dans le mouvement social et politique de son époque montre en acte que la centralité est partout. Ardoino et Lourau (1994) précisent que le mouvement de l'AI s'est développé par des recherches-actions et non par l'élaboration hors sol de concepts théoriques. L'AI est donc d'abord une pratique politique, une intervention cherchant à découvrir « le négatif non intégré, non "récupéré", non dépassé, par l'intermédiaire des analyseurs qui provoquent l'impensé de la structure sociale à se manifester » (Lourau, 1973, p. 26). La distinction entre échelles micro, méso, macro n'a aucun sens en AI. Je vois là le cœur du politique de l'AI. Ce qui est frappant aujourd'hui, c'est la disparition du vocabulaire révolutionnaire dans les textes actuels de l'AI, marquant, selon Dominique Samson, la domination de l'institué, - voire sa victoire ? En dirigeant l'ouvrage sur l'analyse des implications (2019), une différence m'est clairement apparue entre les textes sud-américains et les textes français, celle de l'exploitation politique des pratiques présentées. Si l'État transparaît dans les premiers, il est peu présent, voire absent des chapitres français. Ce constat m'a conduit à réorienter mon regard dans les recherches que je mène, à envisager explicitement cette question du politique. Je prépare actuellement un chapitre sur cette question pour l'ouvrage que je coordonne avec Sébastien Pesce, Alain Vulbeau et Marguerite Soulière. Je suis également à l'origine d'un projet de recherche dialectisant le politique, les pratiques artistiques et l'inclusion (PR 10), ce qui me permet de renouer avec la dimension contestataire de l'AI (10.1). Les stages de l'Aria organisés dans le cadre du PR 4 manifeste cette « contestation politique » (Fonvieille, 1988, p. 40).

4.1.3 Actualité de l'AI

En 1988, Lourau appelait à la modestie en signalant que les commandes pour une AI venaient presque uniquement de la formation. La même année, Hess et Savoye dirigeaient un ouvrage intitulé *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. L'AI disposait alors d'une collection (Méridiens-Klincksieck) et d'une revue, *Les cahiers de l'implication*.

Différentes références

Aujourd'hui, l'expression « analyse institutionnelle » fait florès en sciences économiques, sciences politiques et sciences de gestion, ce qui renvoie à un certain type de réalité juridico-politique depuis le XVI^{ème} siècle (Laval, 2016). Le néo-institutionnalisme, d'origine nord-américaine s'intéresse aux institutions politiques en tant qu'elles influencent les acteurs et les processus sociaux (Stone, 1992 ; Lartigot-Hervier, 2019). S'il a le projet « d'analyser la circulation du pouvoir entre les sujets au sein des institutions » (Monceau et Fortuna, 2020, p. 114), il ne remet pas en cause l'institué.

Pierre de Wisscher crée en 1972, au Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège, le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (CDGAI). Ce centre de formation d'éducation permanente des adultes se réfère à Kurt Lewin et à la dynamique des groupes restreints et à l'AI, entendue comme le questionnement des normes de fonctionnement et utilisée comme une grille de lecture. Même si Lourau et Lapassade sont cités, ce sont Boltanski et Thévenot (1991) qui servent de références (Bodart, 2016). Bodart (2016) s'appuie sur le concept de valeurs défini par Boltanski et Thévenot (1991) et non sur celui d'implication. Il reproche une confusion dans la dialectique institué/instituant proposée par Lourau et Lapassade, l'institué d'une organisation pouvant être instituant au niveau sociétal. En AI, elles sont définies comme des contre-institutions. La critique de la dialectique institué/instituant tient aussi à l'ignorance des concepts fondamentaux de l'AI, ce qui conduit à son usage strictement « utilitariste ». Du point de vue de Bodart, le contenu même de l'analyse institutionnelle est insuffisamment défini. On retrouve ici les critiques formulées par d'autres figures de l'AI (Hess, Authier, 1981 ; Lobrot, 1988). Cette « indéfinition » rappelle en creux la visée fondamentale de l'AI, dévoiler les non-dits, les contradictions qui sont au cœur de toute institution, par les rapports entre acteurs aux visées, sensibilités, intérêts différents. « L'AI est d'abord un phénomène spontané. » (Monceau, 2020a) En se questionnant sur une situation ponctuelle, située, les personnes impliquées dans une institution en arrivent à une analyse plus large. Cela explique peut-être, en partie, la critique formulée quant à l'objet de l'AI. À mon sens, c'est ce qui fait sa puissance et sa vitalité.

En 2009, Herreros affirmait l'essoufflement de l'AI. Qu'en est-il en 2022 ? Un numéro récent de la *Nouvelle revue de psychosociologie* dirigé par Monceau et Prades (2020) et le numéro de la revue *Education permanente* consacré à l'analyse institutionnelle en formation, coordonné par Monceau (2021), contredisent ces propos de mauvais augures. J'ai contribué à ces deux numéros (ACL 14 et 15). En Belgique, *La Boîte noire* se définit comme une « analyse institutionnelle appliquée ». Elle regroupe des praticiens-chercheurs proposant des

interventions socianalytiques et menant des recherches actions avec Christiane Gilon et Patrice Ville (Arnoult, Gilon et Ville, 2020). Aujourd'hui, l'AI est bien vivante au Brésil, notamment dans le Système Unique de Santé dont Solange l'Abbate est une figure majeure. La schizo-analyse est une référence très importante dans les laboratoires de psychologie (par exemple, Roberta Romagnoli à L'Université catholique du Minas-Gerais, Cláudia Penido à l'Université Fédérale du Minas Gerais, Silvia Tedesco à l'Université Fédérale Fluminense de l'État de Rio de Janeiro).

L'institutionnalisation de l'AI en sciences de l'éducation

En France, l'AI s'est institutionnalisée au sein de l'Université en sciences de l'éducation dans un contexte précis, celui du centre expérimental de Vincennes qui porte deux idées-forces : « transformation des rapports enseignants/enseignés (dont le tutoiement sera emblématique), décloisonnement des savoirs » (Samson, 2021, p. 11). Lourau intègre le département des sciences de l'éducation de Paris 8 dès sa création, en 1977. À l'Université de Paris 8, le Laboratoire de recherche Experice (Expérience, Ressources culturelles, Education) dirigé par Pascal Nicolas-Le Strat développe une thématique de recherche « institution, dispositifs, intervention ». Menée par Valentin Schaepelynck, elle se réfère à Lapassade et examine les acquis de l'AI, notamment dans le cadre d'un travail sur les archives Lapassade de l'Université. Je vois dans l'ouvrage de Schaepelynck, *L'institution renversée Folie, analyse institutionnelle et champ social* (2018), un signe de la distinction fondamentale entre Experice et Éma : Schaepelynck consacre un chapitre à Guattari et un à Lapassade, mais Lourau n'apparaît finalement que très peu. Il semble aussi que, dans ce laboratoire, la pérennité de l'AI se fasse plus par des recherches socio-historiques que par des interventions. Aux laboratoires Éma de CY Cergy Paris Université, Fred de l'Université de Limoges, au sein de l'équipe Éducation-éthique-santé de l'Université de Tours, G. Monceau, D. Samson, V. Dufournet-Coestier et moi-même, P. Bessaoud-Alonso, C. Rougerie menons des recherches et proposons des enseignements poursuivant l'œuvre de Lourau.

Lourau est « moins au service des dispensateurs des commandes publiques qu'à l'écoute des demandes sociales diffuses émanant directement de la société » (Savoye, 2019, p. 181). L'analyse institutionnelle est d'abord une pratique qui s'exerce avec les gens, les « vrais » gens. La création du réseau *RechercheAvec* en est un exemple en acte. Il « se met en place pour résister aux formes instituées de production et de mobilisation de connaissances universitaires, il permet à nombre d'entre nous de trouver leur place et de s'inscrire avec plus de force dans le monde académique » (Soulière, 2021, pp. 35-36). Le réseau postule que « toute personne

impliquée dans une institution en possède une compréhension qui contribue à la production de connaissances » (de Saint Martin et Desjardins, 2018, p. 172). L'AI permet aussi, dans le cadre universitaire, de résister à l'emprise du quantitatif exclusif. Il semble que son ancrage à Paris 8, le développement de la socio-clinique institutionnelle dans les Universités de Cergy, de Limoges, de Tours témoignent d'une certaine institutionnalisation, mais, en même temps, d'une marginalité pérenne au sein de l'académisme universitaire, lui laissant sa force instituante, notamment par sa remise en question fondamentale de la dichotomie entre savoirs experts, savants et savoirs d'expérience. On retrouve la dimension politique de l'AI. La SCI en est l'exemple.

4.2./ La SCI : une sociologie d'accompagnement

La SCI est un cadre théorique et méthodologique relativement récent puisque Monceau (2009a), dit s'être autorisé à définir ainsi sa démarche en 2002. Tout en revendiquant l'héritage de l'AI, la SCI s'en émancipe. La mise en regard des opérations ou concepts opératoires de l'AI et des principes de la SCI est assez parlante de ce point de vue :

AI (Lapassade Lourau, 1974 [1971], p. 199 sq.) 6 « opérations »	AI (Lourau 1997, p. 26 sq.) « Concepts opératoires »	SCI (Monceau, 2009a, p. 107 sq.) 8 « principes »
L'analyse de la demande	Négociation de la commande et d'autres demandes	Travail de la commande et des demandes
L'autogestion de l'intervention par le collectif	L'autogestion du dispositif	Participation des sujets à la démarche, sous des modalités variables
La règle du tout dire ou de libre expression Restituer le non-dit institutionnel	Restitution des événements, informations, propos échangés hors séance	Mise en place de modalités de restitution qui retournent les résultats provisoires du travail aux partenaires de terrain
L'élucidation de la transversalité des appartenances positives et négatives, des références positives ou négatives	Interférences entre le champ d'intervention et le champ d'analyse	Attention portée aux contextes et aux interférences institutionnels dans lesquels sont impliqués les chercheurs et les autres participants
L'analyse des implications du chercheur-praticien	L'implication, clé des champs interférentiels Transduction	Travail des implications primaires (dans le dispositif et les enjeux locaux de celui-ci) et des implications secondaires du chercheur (dans l'institution scientifique) et des autres participants (dans leurs institutions respectives)

La construction ou l'élucidation des analyseurs	Dérangement ou analyseur ; l'analyseur argent	Travail des analyseurs donnant accès à des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement
		Analyse des transformations qui se produisent à mesure qu'avance le travail
		Visée de production de connaissances

J'ai choisi ces trois références qui me semblent marquer l'évolution de l'AI ainsi que les divergences entre les chercheurs. L'ouvrage de 1971 est le seul écrit conjointement par ses deux membres fondateurs. 1997 est la date du dernier écrit publié de Lourau et l'on voit l'apport de ses derniers « terrains de papier » et l'influence de Simondon et Ravatin. 1997 est aussi la date de la soutenance de thèse de Gilles Monceau et 2009, celle de son HDR.

Les opérations initiales de l'AI sont devenues les principes de la SCI. Ce changement n'est pas anodin. Je le relie au contexte socio-politique de l'élaboration des concepts, dans le mouvement de mai 1968, mais surtout au fait que la naissance de l'AI s'ancre dans la pratique de l'intervention. Le terme « opération » explicite l'action et ses modalités. Lourau (1997b) en critiquera les références militaire et médicale. Il me semble un analyseur de la résistance en acte de l'AI à l'académisme universitaire. L'emploi par Lourau de « concepts opératoires » témoigne de sa volonté constante de construire un champ théorique qui ne soit pas « hors sol » ou réservé à une élite. La théorisation de la SCI intègre peut-être les critiques adressées à l'AI mais signe aussi l'institutionnalisation de l'AI à Paris 8. Surtout, le terme « principes » définit une méthode scientifique.

J'axerai donc mon développement sur cette base en identifiant ce que la SCI porte en héritage (institutionnelle) et de quelle façon elle renouvelle l'AI (socio-clinique). Je développerai davantage la question des implications qui constitue le cœur de mon travail d'enseignante-chercheuse-praticienne et le fil rouge de ce mémoire.

4.2.1 L'héritage de l'AI

Les questions de la commande et des demandes, de l'analyseur et de la restitution sont pérennes en SCI, de même que l'analyse socio-historique portée par Lourau.

L'analyse de la commande et des demandes

L'analyse de la commande et des demandes n'est pas propre à l'AI et traverse les champs de la sociologie d'intervention, de la psychosociologie (Herreros, 2009 ; Rhéaume, 2009 ; Michelot, 2016). La commande provient du commanditaire, donc de l'institué ; ce pôle est lié au pouvoir

et à l'autorité (Samson, 2012). Elle sous-tend des demandes ; ce pôle se situe dans la dépendance (Samson, 2012). En SCI, « toutes sont à travailler comme étant les premiers matériaux disponibles. Elles sont considérées et exploitées comme des données à construire et renseignent sur la dynamique de la situation. » (Monceau, 2009b, p. 3)

Si j'ai eu du mal à concevoir cette notion de commande lors de ma recherche doctorale (OS 7), je la mets maintenant systématiquement en analyse collective et les résistances qu'elle peut susciter constituent un analyseur important. Dans le cadre du PR 4, la question de la commande est complexe parce que cette recherche est une co-construction entre plusieurs institutions (ACL 15). Lors du 2^{ème} stage, j'ai posé cette question en évoquant les intérêts contradictoires entre l'Université et l'Aria, notamment du point de vue financier puisqu'alors, je finançais moi-même une partie du séjour des chercheurs, n'ayant pas encore obtenu le financement de la Fondation de France et ne bénéficiant que de l'aide du laboratoire Éma. Une stagiaire, comédienne en Corse, s'est mise très en colère contre moi parce que j'abordais la question de l'argent dont elle disait qu'elle ne la regardait pas. Mais ensuite, sa résistance a mis au jour la place particulière de l'Aria sur le territoire corse et les rivalités entre structures artistiques.

L'analyseur

Ainsi, la commande et les demandes constituent de puissants analyseurs²⁰ de l'institution. L'analyseur est un des éléments clefs de l'AI et Lapassade (1975) avance qu'il prime sur l'analyste. Dans la formulation de l'opération de 1971, la « construction » renvoie aux analyseurs apportés par les analystes, les chercheurs, choisis en fonction de leurs visées, de l'objet de recherche. Dans ma pratique, j'introduis toujours la recherche avec les acteurs de terrain par un analyseur : le fait pour les élèves de Clis 1 d'aller dans plusieurs classes pour ma recherche doctorale ; le séjour externé pour le PR 3 : les élèves venus à l'Aria pour créer un spectacle ont pu, en parlant des liens entre eux, mettre en évidence la négativité du collègue. J'en rends compte dans l'article « Les élèves analyseurs du dispositif partenarial d'une classe de 4ème externée » paru en 2018 dans *Agora débats/jeunesses*. Pour le PR 5, nous avons choisi de démarrer les entretiens collectifs avec les professionnels de l'association, recherche retardée par le premier confinement, - par la crise sanitaire et ses effets sur les pratiques. Ces professionnels ont mis au jour le cloisonnement des services, leur hétérogénéité, voire leurs oppositions.

²⁰ Le concept a été théorisé par Guattari...

L'analyseur construit est donc un instituant conscient et stratégique de mes recherches, qui vise à l'élucidation des analyseurs naturels surgissant au cours de l'intervention. S'ils sont imprévisibles, ils sont tout de même recherchés par le chercheur. L'un des plus frappants pour moi est celui durant le PR 4 (ACL 14, OS 7), quand Aline, jeune fille vivant en foyer, se rend compte qu'elle vit des choses proches de ce que vit Célia, personne en situation de handicap vivant en foyer. Ces analyseurs naturels provoquent des prises de conscience, l'explicitation de ses rapports à l'institution, qui sont ensuite soumis à l'analyse collective, dévoilant le non-savoir de l'institution. Mais ils demandent une précaution extrême pour ne pas créer un psychodrame. Au-delà de la personnalité du chercheur, j'identifie alors la tenue du dispositif comme fondamentale pour préserver l'intégrité du groupe, sans pour autant mettre sous le tapis les tensions et les conflits, puisqu'on peut définir les analyseurs « comme étant ce qui cristallise les contradictions institutionnelles dans une situation donnée » (Monceau, 2009b, p. 4). Il s'agit d'accompagner un processus. C'est dans ce sens que j'entends la formulation récurrente de Monceau « le travail des analyseurs » (5).

L'analyseur argent, qui désigne d'abord le paiement des intervenants, est le premier analyseur en AI, au point que *Les Cahiers de l'implication* (01/02) lui ont consacré un numéro. En retraçant son histoire dans la socianalyse, Guillier évoque les difficultés de l'utiliser. Ce fut mon cas lors de ma recherche doctorale, notamment parce que j'initialisais les interventions dans les écoles et que je n'étais pas payée. Je dois souligner ici l'apport essentiel pour moi des séances d'analyse institutionnelle des pratiques menées avec Gilles Monceau dans le cadre du master 2 Epdis²¹ « ayant pour objet l'analyse des pratiques du praticien-chercheur » (Rougerie, Monceau, 2021, p. 116). Dès la première séance, l'analyseur argent apparaît parce que certains étudiants se voient payer leur formation par leur employeurs, d'autres s'auto-financent, d'autres encore suivent « clandestinement » la formation au regard de leur lieu professionnel, c'est-à-dire sans prévenir leur direction ni leurs collègues. Ces séances m'ont aidée à me décrisper sur cette question, à mettre au travail ma surimplication (6.1) et à intégrer cet analyseur dans mes interventions (ACL 14 et 15).

Lourau associe le concept de dérangement à celui d'analyseur. Il note l'importance « des perturbations du dispositif dans toute recherche » (Lourau, 1988a, p. 173). En SCI, le dérangement est assumé et méthodologiquement produit (Monceau, 2013). Par exemple, lors de la première séance d'analyse collective que je mène, quel que soit le groupe, les premières

²¹ Ce master s'adresse à des cadres des secteurs social et médico-social et vise au développement des compétences pour exercer des fonctions d'encadrement, piloter des projets, des partenariats et des réseaux. Il s'organise sur une semaine par mois, durant laquelle les étudiants s'absentent de leur travail.

personnes à prendre la parole s'adressent systématiquement à moi. J'ai pris l'habitude de ne pas répondre, de laisser s'installer un silence qui peut parfois sembler très long. Mais cette perturbation installe ensuite un véritable échange entre les participants, les met en position de « prendre le pouvoir ».

La restitution

La restitution est une caractéristique essentielle des recherches socio-cliniques (Fablet, 2004), souvent formalisée dans la commande. Dans le cas du PR 5, cette question a occupé un certain nombre de réunions, faisant l'objet d'une réflexion entre chercheurs et entre staff-clients et staff-intervenants tout au long de la recherche (À qui restituer ? Quoi ? Comment ? Où ? ...). Ces séances servent d'ailleurs d'analyseurs à la fois du fonctionnement de l'Université et de celui de de l'association commanditaire.

La disparition de la règle du « tout dire » ou de libre expression dans les présentations de Lourau et de Monceau me semble liée à l'évolution politique : en 1997 et en 2009, on est loin de mai 68 et de l'idéologie, sinon révolutionnaire, du moins autogestionnaire. Elle est aussi liée à la formalisation d'une méthode. Je vois une distinction entre le « tout dire », situé du côté du staff intervenant et la libre expression, située du côté des participants à la socianalyse. Lourau (1997b) met l'accent sur le chercheur plus que sur l'ensemble des participants. La SCI définit aussi la restitution comme une obligation du chercheur, dans une dimension à la fois éthique et épistémologique, qui autorise une liberté dans sa mise en œuvre, en fonction du contexte de la recherche. Dans le cas du PR 4, l'intervention a lieu sur un temps dense et court avec des personnes qui se quitteront à la fin du stage et ne se reverront peut-être plus. Ce contexte donne une tonalité particulière à ces restitutions, une responsabilité dans le décryptage et la proposition de ces « résultats provisoires » qui ne sont pas toujours faciles à produire. C'est pourquoi j'envoie systématiquement aux stagiaires mes articles et textes de communication avant de les finaliser, bien que, jusqu'à présent, je n'aie eu que les retours de l'artiste intervenant et de la directrice de l'Aria.

Monceau (2003) rappelle que la restitution commence dès le début de l'intervention par celle de la commande. Il nomme « restitutions perlées » celles faites tout le long de la recherche. Ces « arrêts sur images » caractérisent ma démarche de recherche avec et me semblent essentiels en SCI. Ils me permettent de vérifier la solidité des discours, invitent à la contradiction, prolongent l'analyse par les résistances, les dénégations. J'en fais l'expérience à chaque SRC, entretien collectif ou individuel, séance d'analyse des pratiques. Les restitutions, en tant que « résultats provisoires » présentés au fil de l'intervention, constituent aussi un analyseur de la posture du

chercheur. Dans le cadre du PR 4, j'ai accompagné durant deux années un atelier de théâtre réunissant chaque samedi matin des résidents d'un foyer lié à un Ésat, ceux d'un foyer d'accueil médicalisé (Fam) et des professionnels ou des proches. J'analysais systématiquement les soutiens apportés par ceux-ci aux premiers comme une déformation « professionnelle », un « assistantat automatisé » réifiant les personnes en situation de handicap, les appréhendant uniquement par leurs défaillances. Les dénégations virulentes apportées à cette analyse m'ont permis de considérer l'humanité de l'aide apportée, mais aussi la nécessité de la solidarité dans cet engagement théâtral pour répondre aux exigences de cet art et à la complexité des relations entre les uns et les autres. La restitution « rythme l'avancée de la réflexion collective d'une part et de l'analyse plus large qu'en tire le chercheur d'autre part » (Monceau, 2009b, p. 6). Elle me permet de ne pas opposer les résultats de la recherche au terrain, de considérer en acte que la « recherche avec » ne se fait pas « sans les gens ».

C'est aussi par elle que la question du politique arrive explicitement : cette récurrence me frappe dans toutes les interventions que je fais. Restituer, c'est inciter à mettre au jour le politique par l'élucidation de la transversalité.

Les éléments socio-historiques

Je considère également la profondeur socio-historique dans toutes mes recherches. Il s'agit de comprendre : « comment on en est arrivé là ? ». Savoye (2003) affirme la nécessité de la mise au jour de la dimension diachronique de la réalité étudiée. Une grande majorité des ouvrages de Lourau analyse le présent à partir d'une recherche socio-historique « impliquée » dans le sens où il choisit des événements, des mouvements sociaux ou des personnages qui lui « parlent » au regard de la situation exposée.

Savoye (2003) regrette que les interventions socianalytiques, centrées sur l'élucidation de la transversalité, occultent cette épaisseur de la réalité étudiée. Aujourd'hui, il me semble que la SCI réconcilie les deux modes de connaissance développés par l'AI, celle de l'intervention socianalytique et celle organisée « autour d'objets d'analyse différents de ceux de l'intervention, impliquant d'autres objets de recherche » (Savoye, 2003, p. 138).

La recherche socio-historique participe à la construction de la recherche sur le terrain, à la mise en œuvre du dispositif. Cela me semble d'autant plus important en tant que praticienne : elle m'aide à déconstruire mes « allants de soi », mes préjugés, à mettre au travail ma surimplication (6.1). Si l'intervention s'inscrit dans le présent vécu par les acteurs de terrain, elle ne s'épargne pas une analyse socio-historique, comme le montrent les travaux de Bessaoud-Alonso (2007,

2010, 2020) mais aussi les différentes thèses soutenues se rattachant explicitement à la SCI²² et portant sur des objets très divers. C'est bien cette étude socio-historique qui m'a conduite à m'intéresser à la question de l'inclusion à la suite de mon doctorat. La SCI s'empare des questions contemporaines dans la filiation de l'AI, mais en développant aussi son propre cadre méthodologique.

4.2.2 Une socio-clinique

Un des apports majeurs de la SCI à l'AI est, à mon sens, l'affirmation de sa démarche clinique, qui peut la rapprocher de la sociologie clinique qui impose une proximité avec les acteurs de terrain et une temporalité longue.

L'importance de la clinique dans mes travaux

Le groupe « sources de la recherche avec » travaillait à partir d'un texte apporté par un chercheur faisant source pour lui. Le premier à partir duquel nous avons travaillé était un texte d'Ardoine de 1989, *De la clinique*, présenté par Gilles Monceau qui l'a historiquement situé. Le texte marque l'appropriation par les sciences de l'éducation du terme de « clinique », mais aussi une tentative pour l'extraire du champ psychanalytique. Ardoine montre l'importance de l'intervention qui introduit la double dimension de la clinique et de la théorie.

Comme la SCI, la sociologie clinique s'affirme à la fois comme une discipline de recherche et une pratique d'intervention (Coquelle, 2017) qui exige de prendre en compte « le traitement de la demande et l'implication des chercheurs ; les dispositifs de production de la recherche et l'échange des savoirs, la visée éthique » (Rhéaume, 2009, p. 196). Périlleux et Cultiaux (2009) évoquent la nécessité de penser une clinique qui ait une portée politique. Lors de la fondation du Réseau international de sociologie clinique (Risc), De Gaulejac (2015) intitule sa conférence inaugurale « enjeux épistémologiques, politiques, institutionnels et existentiels » et parle de la nécessité de mener la bataille contre le nouveau management public (NMP). J'y retrouve une préoccupation de Gilles Monceau pour lequel la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) et le NMP constituent des éléments majeurs d'analyse.

²² Je peux notamment citer les thèses, de : Corinne Rougerie (2015), *L'accueil : Un analyseur des implications professionnelles dans le travail social* ; Silvia Valentim (2016), *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension* ; d'Anne Pilotti (2016), *Masseurs-kinésithérapeutes salariés à l'ère numérique. Ce que leurs usages du courrier électronique disent de leur professionnalisation* ; de Virginie Dufournet-Coestier (2017), *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : Problème pédagogique ou politique ?* ; de Manuel González Carpanetti, (2018) *L'institutionnalisation du pilotage par la qualité des établissements scolaires chiliens. La boîte à outils des consultants* ; de Maristel Kasper (2021), *Repercussões da Nova Gestão Pública nas práticas de enfermeiros na atenção básica no Brasil e nos cuidados primários na França*.

L'attention au contexte socio-politique est prédominante et la sociologie clinique montre les effets de l'ultra-libéralisme qui sous-tend l'injonction à l'excellence et à l'individualisme, définissant l'individu hypermoderne et permettant de renvoyer sur lui les responsabilités institutionnelles par un processus de culpabilisation et d'individualisation des problèmes sociaux (De Gaulejac, 2017). À cet égard, je renvoie le lecteur à la liste des ouvrages de De Gaulejac au fil du temps : leurs titres contiennent majoritairement une critique, implicite ou explicite, de l'ultralibéralisme. Je fais le lien avec les titres des ouvrages de Lourau traitant de la « sociologie d'État », même si Lourau met en garde contre le « risque délationniste. Énoncer n'est pas dénoncer, sauf si l'on se désimplique, si l'on s'abstrait de la situation, dans la posture classique de l'objectivisme » (Lourau, 1996 p. 15). On retrouve fortement cette appréhension du politique par la critique de l'État chez les chercheurs brésiliens s'inscrivant dans la SCI, dans un pays vivant actuellement sous un régime ultra-libéral dictatorial. Cette question du politique me semble abordée différemment par les socio-cliniciens institutionnels français. Monceau reprend la posture de Lourau : « Énoncer n'est pas dénoncer. » (Monceau, 2013, p. 95) Cet objectif qui, pour être moins radical n'en est pas moins politique, permet une analyse des processus institutionnels et pose des questions qui débordent le local du terrain étudié (Monceau, 2019). Alors que Lourau s'intéresse aux grands mouvements sociaux pour mener l'AI, la SCI s'ancre d'abord dans le local : c'est bien par des recherches localisées que je prétends participer au « changement du monde ».

La sociologie clinique (Herreros, 2009 ; De Gaulejac, Hanique et Roche, 2012[2007] ; Enriquez, 2014[1992]) trouve aussi ses sources dans la psychanalyse, la psychosociologie, et s'en distingue par l'absence de démarche thérapeutique et la prise en compte de la dimension institutionnelle. Mais, alors qu'elle a pour visée de comprendre ce qu'est un sujet (Arnaud et Bouilloud, 2012), en SCI, l'analyse des implications permet le dévoilement du non-savoir de l'institution. Une des raisons pour lesquelles Laurence Gavarini s'est détournée de l'AI est le reproche adressé à Lourau de faire l'impasse sur « l'activité sociale, subjective et psychique, propre aux sujets dans les institutions » (Gavarini, 2012, p. 42). J'ai explicité dans l'ACL 15 l'apport pour moi de la SCI : déculpabiliser les individus (je rejoins ici l'analyse de la sociologie clinique). En AI, comme en SCI, on ne délaisse pas le sujet, mais on ne le réduit pas à une intersubjectivité. L'indissociabilité de l'individu et des institutions est affirmée. Il s'agit alors de comprendre comment il y est pris (Monceau, 2018), de comprendre pour agir. La sociologie clinique explore le vécu du sujet dans la considération de ses différents registres, social, historique, culturel, et utilise le récit de vie comme matériau privilégié d'analyse. La SCI

analyse le rapport des individus aux institutions par la mise en œuvre de dispositifs collectifs et l'utilisation d'analyseurs.

La proximité avec les acteurs de terrain

Ardoino (1989) précise que l'introduction du terme « clinique » ne relève pas d'une seule question méthodologique, mais est aussi un questionnement épistémologique. La relation n'est plus celle d'un patient/médecin, mais d'un client ou sujet/praticien et chercheur qui deviennent partenaires.

Ici se pose la question de la désignation. Les sociologues-cliniciens parlent de sujet, voire d'individu social (Rhéaume, 2009). Monceau utilise alternativement le mot « individu », quand il s'agit de désigner une personne parmi d'autres et le mot « sujet », « quand il est question de son activité réflexive et plus largement de ses rapports à l'institution » (Monceau, 2009a, p. 163). Le premier renvoie pour moi au sens commun, dépréciatif. J'utilise le mot « sujet » en lien avec mon objet d'étude, l'inclusion, et je l'oppose à la tentative de réification des personnes en situation de handicap. J'emploie principalement le mot « acteur » différemment de l'acception de Crozier et Friedberg (1981[1977]) dont le postulat individualiste n'est pas le mien. Le mot « acteur » m'intéresse parce qu'il met l'accent sur la participation, la possibilité d'agir, « dévictimise » la personne. Je peux le dialectiser avec l'auteur (Ardoino, 1993, 2000a). Si Ardoino reprend l'importance de l'écoute dans toute approche psychanalytique, son emploi du mot « familiarité » introduit la question de la proximité entre chercheurs et sujets, mais appréhende la relation sur un mode de conflictualité. En SCI, la proximité est une nécessité méthodologique et épistémologique qui la distingue de l'AI. Si Monceau (2013) définit la proximité par la relation du chercheur avec les autres dans le cadre d'une perturbation, il me semble qu'elle est davantage développée par ses doctorants, en grande majorité praticiens-chercheurs, qui ont d'abord une familiarité avec le terrain sur lequel ils interviennent et une certaine complicité avec les acteurs de ce terrain. Cette proximité participe à la production de connaissances par la confiance progressivement construite avec les acteurs de terrain (4.3.3). « C'est ce qui existe dans une relation, l'autre nous aide à nous révéler et inversement. » (Pilotti, 2016, p. 110) Valentim (2016) parle d'un travail de la proximité nécessaire pour saisir les enjeux des rapports sociaux.

L'aspect spécifique de la clinique en sciences de l'éducation tient aussi au collectif : en médecine et en psychanalyse, la clinique repose sur une relation duelle entre un patient et son médecin ou thérapeute. En SCI, la clinique s'exerce dans une proximité plurielle, entre un ou plusieurs chercheurs et des individus. Cette proximité renouvelle le principe fondamental de

l'AI, le collectif (4.3). Mais j'entends aussi la proximité dans le rapport entre chercheurs, rarement exploité, qui produit des effets sur la recherche et ses résultats²³. Le groupe de travail « recherches collaboratives » revient régulièrement sur cette question qui met en exergue les statuts de chacun, les rivalités, les difficultés à confronter plusieurs champs théoriques et méthodologiques. Maryse Lopez et moi écrivons actuellement un article, issu de ce groupe de travail, sur les relations entre chercheurs dans le cadre de recherches collaboratives.

Dominique Samson évoque un autre personnage important à Paris 8 sur la question de la clinique, Ruth Canter Kohn, qui la théorise à partir des travaux de Devereux (2012), re-situant la clinique dans sa source psychanalytique. Elle introduit un élément important, l'observation qui est souvent articulée, en SCI, au temps d'élaboration collective. L'observation est essentielle dans mon travail de recherche : c'est à partir d'elle que j'introduis les SRC que je mène avec les acteurs de terrain, que j'énonce des analyseurs permettant la mise en perspective des rapports sociaux. L'observation se fait hors de ces temps mais aussi pendant, me demandant une vigilance aigüe à ce qui se passe, une écoute non seulement des discours mais aussi des réactions, des postures de chacun. Quand j'observe hors des temps d'analyse, je reste extérieure à l'activité qui se déroule et je note ouvertement ce que j'observe, mon ordinateur placé devant moi. Ce statut d'observateur me donne une légitimité, du point de vue des participants, à choisir le thème de l'analyse. Je m'accorde cette légitimité quand je mène mes recherches sur le concept d'inclusion, car c'est lui qui oriente mon travail. Je ne peux pas parler d'autogestion, car le thème n'est pas collectivement décidé, même si je requiers l'assentiment de tous. Il m'est d'ailleurs arrivé de changer la thématique proposée à la suite de discussions autour du thème initialement proposé.

La temporalité

La différence entre autogestion et participation est aussi liée à une temporalité différente de l'intervention en SCI. Monceau (2001), en étudiant cinquante monographies d'intervention socianalytique, montre que les temporalités longues étaient pratiquées mais peu reconnues, comme s'il s'agissait d'une trahison de cette pratique. Les interventions longues de la SCI créent une autre dynamique du collectif, un autre rapport au chercheur. Ainsi, le PR 6 dirigé par Gilles Monceau, auquel j'ai participé, s'est appuyé sur six séances d'analyse des pratiques étalées sur une année. Le temps d'élaboration du dispositif « tisse les liens de la relation, l'état d'esprit du collectif et la nature de la collaboration » (Rougerie, 2015, p. 209). Ce temps long

²³ Voir les ACL 10, 12, 15.

permet une autre appropriation du processus de recherche, par la digestion possible de chaque séance, contribue à l'évolution des postures et produit de nouveaux effets, par la diminution progressive des résistances voire des hostilités. Il favorise l'établissement d'un lien de confiance, libérant la parole, mais permettant aussi au chercheur de « prendre en compte les demandes des participants à la recherche dans le repérage des enjeux présents dans la situation singulière qu'il découvre » (Monceau, 2009b, p. 4.) (5.3).

La temporalité longue favorise aussi un élément novateur de la SCI : « l'analyse des transformations qui se produisent à mesure qu'avance le travail » (Monceau, 2009a, p. 110). Elle permet un travail collectif d'élaboration. Ce fait est essentiel, car en donnant à voir les effets de l'intervention socio-clinique, il permet la compréhension des rapports sociaux, de l'institution. C'est en cela que la SCI se distingue des démarches d'observation ou de l'ethnographie (Monceau, 2009a). Cette analyse comporte une portée politique, produit des « effets éventuels sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement » (Monceau, 2002, p. 130). Ces effets imprévus sont très importants en SCI, ils participent au dévoilement du non-savoir de l'institution, fonctionnent comme des analyseurs. Lors du stage de théâtre-recherche d'août 2021, organisé dans le cadre du PR 4, une stagiaire est partie après quatre jours, suscitant une réflexion collective mettant au jour les contradictions du dispositif – et par extension de la politique inclusive - par la dialectique exclusion/inclusion. Je peux reprendre à mon compte cette citation de Monceau : « Avec le terme de “clinique”, il s'agit pour moi de qualifier une approche “au plus près” des situations étudiées (dispositifs d'apprentissage, rapports de violence, travail d'équipe, pratiques professionnelles, évolution des formes sociales...) en les considérant dans leurs dynamiques. Le défi est donc de saisir des évolutions, du mouvement, de la transformation en train de se faire. » (Monceau, 2013, p. 91)

4.2.3 L'implication

La question de l'implication du chercheur est centrale dans mes travaux et l'analyse des implications prédominante dans les résultats de mes recherches.

Une dimension institutionnelle

Le 2^{ème} article que j'ai écrit pour la revue *Fractal* dès le début de mon doctorat (en 2013) porte un titre explicite : « Implication et surimplication du praticien-chercheur » (ACL 1). C'est toujours par ces concepts que j'appréhende la SCI et l'analyse de mes recherches. J'ai également dirigé un ouvrage, *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (DO 1), en pensant d'abord aux étudiants. Mon premier objectif était de leur faciliter

l'appropriation de ce concept dans leur propre recherche, mais aussi dans leur milieu professionnel.

En sociologie clinique, l'implication valorise la présence du clinicien en lui déniait toute prétention à une prise de pouvoir sur l'acte (Barus-Michel, 2012[2007]). Elle marque l'importance accordée, non pas au « fait » de Durkheim, mais aux situations significatives pour le chercheur ou clinicien d'une part et la personne d'autre part. L'implication se joue donc dans une intersubjectivité. En AI aussi, « l'implication affirme la subjectivité comme “constitutive de l'objet scientifique” » (Guillier et Samson, 97/98, p. 20). Mais en sociologie clinique, l'accent est mis sur le vécu, alors que l'AI porte son attention sur la vie quotidienne (Lourau, 1983).

Ardoino (2000a) considère l'implication comme une idée-force des sciences de l'éducation, révolutionnant l'idée de « pureté » des sciences « pour accepter l'idée tout à fait neuve scientifiquement de processus dynamiques, temporels, caractérisés par l'altération » (Ardoino, 2000a, p. 206). Il la définit comme une part inéluctable de la réalité aidant à différencier l'acteur de l'auteur. « L'implication est donc également liée à l'autorisation, en tant que capacité de s'autoriser, de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement. » (Ardoino, 2000a, p. 208) Comme en AI, il dénie la notion d'engagement. Opposant l'implication à l'explication, il pose la nécessité de la démarche clinique pour comprendre l'implication, dans la mise en rapport d'un espace et d'une temporalité. On voit ici comment cette définition se rapproche de celle de la SCI.

En AI, l'implication n'a pas une dimension psychologique mais une dimension institutionnelle. « Dans les années 1980, c'est le concept d'implication qui a assuré plus centralement la visibilité des chercheurs du courant. » (Monceau, 2009a, p. 133) Lourau a consacré l'essentiel de son travail de recherche à la théorisation du concept et à l'analyse de ses implications, justifiant son retrait des interventions. « Ensuite, il faudra aussi se poser une question qui a beaucoup contribué à m'éloigner de l'activité d'intervenant extérieur : la question des implications de la socianalyse non plus par rapport aux Sciences Sociales, mais par rapport à la vie quotidienne, comprenant la vie professionnelle et l'ensemble de notre vie sociale, de notre vie tout court. » (Lourau, 1980a, p. 202)

Genèse du concept d'implication

J'ai abordé la genèse sociale du concept d'implication des points de vue de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles. Guillier et Samson (97/98) en font une recension remarquable à partir des actes du colloque de l'AECSE de 1983 et du n° 88 de la revue *POUR*

consacrée à l'implication, paru la même année. L'article de Samson (2021) constitue également une référence. Le séminaire « sources de la recherche avec » a été fondamental pour moi, d'une part pour connaître cette genèse, notamment à partir de l'histoire de « l'école vincennoise » (Samson, 2021), mais aussi pour appréhender en actes l'enchevêtrement du politique dans le quotidien, du local et du global et l'importance de l'analyse des implications dans cette appréhension du politique.

Lourau (1983, 1994b) et Monceau (2009a) ont déjà rendu compte de la genèse théorique du concept. Très vite, Lourau va délaisser les concepts de transfert et contre-transfert institutionnels. Ces concepts définissent l'importance de l'institution et pas uniquement de la relation patient/médecin, dans les symptômes : le soin nécessite l'analyse de l'ensemble des rapports humains au sein d'un établissement, l'attention portée à la dynamique et aux enjeux institutionnels. Le concept d'implication « vise d'abord la science sociale dans son ensemble, l'acte de recherche (de recherche-action) en général » (Lourau, 1983, p. 16). L'analyse de la commande, des demandes et les analyseurs élargissent la dimension de l'implication au-delà de celle du contre-transfert institutionnel (Lourau, 1980a).

Lourau distingue les implications primaires du chercheur à son objet d'étude - son terrain, la commande et les demandes sociales - et les implications secondaires - épistémologiques, écriture. Il définit ces cinq dimensions comme différents moments (Lourau, 1983). Je relie les trois premiers au champ d'intervention et les deux autres au champ d'analyse. Cependant, je n'utilise pas cette distinction dans mes publications, même si je les étudie au cours de la recherche, probablement parce que je considère mon activité de recherche dans une continuité. L'écriture en fait partie intégrante, depuis la formalisation du contrat signé avec le commanditaire définissant la recherche, à mes notes d'observation, la tenue d'un journal de recherche et la diffusion des résultats par la publication d'articles et d'ouvrages. Je conçois bien ici l'implication comme « un nœud de rapports » (Lourau, 1990, p. 113) que l'analyse collective permet de dénouer.

Les dimensions de l'implication

Est bien plus opératoire pour moi la distinction que Lourau fait des dimensions organisationnelle, idéologique et libidinale de l'implication. La définition donnée par Monceau, « des relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) qui s'établissent entre les sujets et les institutions » (Monceau, 2012, p. 7) a été très importante au début de mon travail doctoral. Je la trouve explicite, claire, simple, pédagogique. Cette distinction m'a permis de m'approprier le concept. Je la retrouve aussi dans les thèses de plusieurs collègues doctorants travaillant sous

la direction de Gilles Monceau (Valentim, 2016 ; Pilotti, 2016 ; González Carpanetti, 2018 ; Kasper, 2022) avec d'ailleurs une plus grande attention aux implications idéologique et libidinale.

En parcourant mes différentes publications, je m'aperçois cependant que, si cette distinction est très importante pour moi, je ne l'exploite pas en tant que telle, alors qu'elle apparaît de nombreuses fois dans mes journaux de recherche. Je l'ai fait uniquement dans la conférence que j'ai donnée en février 2020 à l'Université ouverte de CY Cergy Paris Université. J'examinais la réalité de l'inclusion au prisme des implications organisationnelles, idéologiques et libidinales. Mais je précisais alors que je les distinguais « dans un souci de clarification de mon exposé, mais que ces implications sont enchevêtrées ». Je pense que cet enchevêtrement m'a convaincue de ne pas exposer ainsi les implications analysées, mais de les réserver au travail de « l'intime » de la recherche, celui de l'élaboration personnelle de l'analyse. Elle appartient en quelque sorte à ma « petite cuisine » de la recherche.

L'évolution du concept d'implication est un analyseur de l'institutionnalisation de l'AI, par l'élaboration d'outils méthodologiques faisant « parler » l'institution. En 1969b, Lourau la définit comme la somme d'appartenances, subjectives et objectives et de références dans lesquelles s'inscrit l'individu. Lapassade critique cette approche qu'il trouve insuffisamment « implicante ». « Elle constitue, sans doute, une rupture avec le dogme creux de la soi-disant neutralité analytique. Mais l'implication qu'on lui oppose est plus politique qu'« émotionnelle et existentielle ». (Lapassade, 1975, pp. 5-6) En 1981, Lourau écrit : « J'appelle implication l'ensemble des rapports que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'analyser dans sa pratique, qu'il s'agisse des rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. » (Lourau, 1981, p. 24) Cette définition sonne comme une accusation qui n'est pas sans me rappeler le « J'accuse » de Zola (1898) ... La centration sur l'activité de l'intellectuel renvoie au travail de Lourau qui, finalement, s'est essentiellement consacré à cette question. L'implication apparaît comme un bloc constitué de différentes dimensions. En 1990, « L'implication est un nœud de rapports. Elle n'est ni "bonne" (usage volontariste), ni "mauvaise" (usage juridico-policié) » (Lourau, 1990, p. 113). Le terme « nœud » est intéressant car il renvoie à la difficulté et à la nécessité de l'analyse. L'ouvrage de 1994, *Les actes manqués de la recherche*, me paraît constituer un tournant. Lourau revient sur son propre travail de théorisation, comme un « testament » (c'est ainsi que je le lis). C'est le seul ouvrage où ses implications sont présentées enchevêtrées à son argumentation. En 1997, il n'étudiera plus le concept pour lui-même mais fera le lien avec la transduction de Simondon (1995[1964]).

Analysant l'évolution du concept, depuis la revendication de la science comme politique en 1968, où l'enjeu est d'inventer des pratiques sociales détruisant l'opposition entre savoirs savants et savoirs profanes, à l'aveu de la partialité de l'intervenant dans les années 80 et à la distinction par Lourau entre implication et surimplication en 1990, Guillier et Samson constatent la pérennité de « la nécessité d'une épistémie centrée sur le primat du sujet dans toute production de connaissance » (Guillier et Samson, 97/98, p. 20). C'est cela qui m'intéresse.

L'usage du concept en SCI et dans ma pratique

L'usage du concept en SCI en montre la stabilisation. Au fil de ses textes, Monceau passe d'une référence explicite à Lourau à la définition de l'implication énoncée ci-dessus. Il est révélateur que les doctorants travaillant sous la direction de Gilles Monceau entre 2011 et 2018 aient repris cette définition, ou s'appuient majoritairement sur celle de 1981 de Lourau (de Saint Martin, 2014 ; Rougerie, 2015 ; Valentim, 2016 ; Pilotti, 2016 ; González-Carpanetti, 2018). Le concept est devenu un paradigme qui dérange l'institué universitaire tout en s'inscrivant dans « un mouvement de légitimation des disciplines en déficit de reconnaissance dans la cité savante » (Guillier et Samson, 97/98, p. 20). Cette stabilisation ne fige pas le concept car, d'une part elle autorise le développement de dispositifs moins rigides que l'intervention socianalytique (4.3) et de nouvelles modalités de recherches (5) ; d'autre part, elle renouvelle l'analyse des implications qui devient un élément essentiel de la production de connaissances. Cette analyse tient une place prépondérante dans mes activités d'enseignante-chercheuse-praticienne. Il s'est d'abord agi de trouver une légitimité dans le milieu scientifique et à mes propres yeux pour la praticienne-chercheuse que j'étais alors. Je devais (me) convaincre d'avoir fait les bons choix, de tenir ma place (surimplication...) Si cette posture tient aux exigences scientifiques (Kohn, 2001), je trouve maintenant étonnant d'avoir pris pour entrée un concept peu reconnu dans le monde académique et qui, surtout, les contredit, Lourau (1976, 1980, 1994b) montrant constamment le refus des intellectuels organiques d'analyser leurs implications.

L'analyse de l'implication en AI, c'est d'abord celle du chercheur, dont Guillier (2003) montre la constance, voire la naturalisation : cette analyse constitue un allant de soi pour les institutionnalistes. Elle n'est cependant pas sans risque, quant à sa diffusion et sa réception (Guillier, 2003). Je trouve ce risque encore actuel, même si l'« humanité » du chercheur, son impossible neutralité, commencent à être admises. Ce qui me frappe dans les écrits de Lourau, c'est que l'analyse de l'implication semble une activité individuelle, personnelle, à partir de ses « terrains de papier » alors même que l'AI est une activité nécessairement collective. J'y vois

la réalisation en acte de l'affirmation constante de Lourau : l'implication du chercheur dans l'activité de recherche elle-même. À l'instar de Dominique Samson, je pourrais dire que Lourau est son propre terrain de recherche.

Le journal de recherche constitue alors un outil fondamental de cette analyse (Lourau, 1988). Lourau en livre des extraits dans un grand nombre de ses ouvrages, mais ceux-ci sont toujours détachés du texte et c'est le lecteur qui doit faire le lien entre ce journal et le propos de l'ouvrage. Monceau s'intéresse aux implications professionnelles et ne dévoile rien de lui, ou très peu, hors ce parcours. Il ne publie aucun extrait de journal (en tient-il ?). Les doctorants-praticiens-chercheurs de Gilles Monceau utilisent le journal, en en reliant explicitement la nécessité à leur posture de praticien-chercheur. Pour ma part, il constitue un interlocuteur privilégié, surtout quand je n'ai pas la possibilité de mettre mes implications au travail dans un collectif. Je fais le lien avec le fait que je considère l'écriture comme un processus de pensée et de création : déposé sur le papier, notre écrit nous échappe. C'est pourquoi, d'une part je le tiens régulièrement quand je mène une recherche, d'autre part, je le relis toujours attentivement : le texte m'a alors échappé et il m'est plus facile de porter un regard critique sur mes premières analyses. Je développe ce point dans le chapitre de l'ouvrage que j'ai dirigé : « La surimplication dans le travail de recherche » (OS 6). Lourau qualifie le journal de recherche de hors-texte (HT), c'est-à-dire non destiné à la publication, mais ce HT n'échappe pas à l'effet Goody. « Parfois très intime, le journal enregistre d'abord la temporalité quotidienne d'une quête qui englobe le projet scientifique et lui échappe sans cesse. » (Lourau, 1994b, p. 15) J'écrivais dans mon journal, à la suite d'une intervention dans le séminaire sur la méthodologie des recherches qualitatives, proposé par Gilles Monceau aux étudiants de master et aux doctorants :

Journal de recherche, 22 avril 2019

Alors que nous serinons aux étudiants la nécessité de l'anonymat des personnes avec lesquelles nous faisons de la recherche, j'ai donné les prénoms des personnes, prenant le risque de rabattre les dissensions internes de l'Aria sur un plan psychologique, surtout à l'adresse d'étudiants de M2. D'ailleurs un étudiant m'a demandé pourquoi il fallait nécessairement que j'analyse et communique sur ces dissensions. Gilles a trouvé que je me suis un peu empêtrée à ce moment. Il a raison et je m'en étais rendu compte sur le coup, mais comme la vidéo ne pouvait pas être anonymée, j'ai continué à prénommer les gens. Cela traduit ma surimplication et, en y réfléchissant je m'aperçois de la force de situer les personnes par leur fonction et non leur prénom. Cela m'aide aussi à faire les liens institutionnels et politiques et me donne des pistes pour produire l'analyse et la publier.

J'anonyme systématiquement les participants, les lieux dans mon journal : il s'agit bien d'un écrit dont les éléments sont destinés à être, sinon diffusés, du moins utilisés pour l'analyse. Cet anonymat produit des effets en cours de la recherche : je peux interpeller un participant par son pseudonyme. Lors de ma recherche doctorale, au-delà de l'amusement suscité par mes erreurs,

il a signifié en actes aux enfants que je respectais ma parole et que je les considérais comme des co-chercheurs : l'emploi des pseudonymes montrait que j'allais vraiment utiliser leurs analyses²⁴. L'anonymat est un analyseur de l'implication du chercheur qui ne va pas sans me questionner : suffit-il d'anonymer pour respecter la confidentialité des propos ? Dans le cadre du PR 4, j'ai choisi de ne plus anonymer les professionnels de l'Aria ni les intervenants car ils sont rapidement identifiables (il suffit de consulter le site de l'Aria). Mais cet anonymat facilite aussi une mise à distance de mes propres rapports à mes partenaires.

L'attention aux interférences

Que ce soit dans les travaux de Lourau, de Monceau ou des socio-cliniciens institutionnels, l'analyse des implications du chercheur ne se fait pas de la même façon que celle des professionnels. Elle est interne au milieu scientifique ou individuelle. D'ailleurs, dans les écrits de Lourau, cette question est souvent posée à côté du texte ou dans un chapitre dédié. Ainsi, dans le rapport de 1992, le deuxième chapitre consacré à cette analyse s'intitule « les conditions de la recherche », lui-même inséré dans la partie « Avant-propos ». Les socio-cliniciens institutionnels intègrent cette analyse dans le corps de leurs publications mais elle est menée entre scientifiques, dans la rédaction du journal de recherche ou l'après-coup de la recherche. Je n'oppose pas l'analyse de mes implications à celle des participants dans les recherches que je mène ; je les mets au travail dans le collectif de la même façon, créant ainsi une perturbation qui produit des effets. Une stagiaire du PR4, participant à tous les stages a pu, lors du 2^{ème}, revenir sur la colère qu'elle avait éprouvée lors du 1^{er} stage, quand j'évoquais ma frustration de ne pas travailler avec eux au plateau. Elle se demandait si je savais vraiment ce que je voulais et ressentais comme une violence le fait que je leur fasse part de mon désarroi. Mais cette perturbation a conduit à une réflexion collective sur l'activité scientifique, les représentations qu'en avaient les chercheurs et a aidé le groupe à s'approprier l'activité de recherche.

Cet enchevêtrement des implications du chercheur et des acteurs de terrain participe de ma place dans la recherche qui m'oblige à une remise en question continue (6.1). Dès que le chercheur intervient sur un terrain, il est « pris » dedans même si ce « dedans » diffère de celui des acteurs de terrain (il n'est pas salarié ou usager pérenne de l'institution par exemple). Cela justifie ce que Monceau (2009a) nomme l'analyse interminable de l'implication, mais sa force

²⁴ Je présente toujours cet anonymat comme une exigence scientifique des sciences de l'éducation et de la formation.

et sa puissance sont de considérer l'implication de tous. La SCI « travaille avec obstination sur la manière dont les sujets sont pris (impliqués) dans les institutions » (Monceau, 2018, p. 168). Monceau et les premiers doctorants travaillant sous sa direction (Rougerie, Valentim, Pilotti, González-Carpanetti) s'intéressent aux implications professionnelles. Je travaille majoritairement avec des acteurs de terrain, (élèves, étudiants, stagiaires, familles) qui ne sont pas les professionnels des institutions étudiées, même si l'analyse de leurs implications conduit à interroger les pratiques professionnelles. Je préfère l'expression « analyse des implications institutionnelles » (Lourau, 1969b) qui contient le quotidien des individus et permet la compréhension de la dynamique et des interférences institutionnelles.

L'emploi du mot « interférences » par Lourau en 1997 et Monceau en 2009 est important. Lourau l'envisageait entre les champs d'intervention et d'analyse. Il développera la question des champs d'interférence, à savoir « des contacts, des rapprochements tangentiels, des courbes tangentes à plusieurs courbes, et toutes les sciences de l'homme se livrent à des emprunts » (Lourau, 1996, p. 12). Monceau, qui l'emploie en permanence, la lie aux contextes et aux institutions. « Une attention étant portée aux contextes institutionnels dans lesquels sont pris les chercheurs d'une part et les autres participants d'autre part, le travail se déroule dans une interférence institutionnelle. C'est cette interférence qui produit des effets de transformation et de connaissances, ces derniers étant qualifiés de résultats dans le vocabulaire de la recherche. » (Monceau, 2005, p. 7) Le mot met l'accent sur la dynamique et les processus institutionnels dans des dispositifs où l'on fait travailler ensemble des personnes d'institutions différentes. J'entends l'interférence comme une notion clef de la SCI, liée à l'analyse collective des implications. La temporalité, la proximité des chercheurs et des acteurs de terrain en redéfinissent l'appréhension, notamment par l'analyse croisée des implications individuelles et collectives et celles des transformations en train de se faire. Interférer, c'est s'entrechoquer, mais aussi s'entremêler, s'immiscer (Rey, 1992). Porter son attention sur et mettre au jour les interférences entre institutions, c'est autoriser une lecture des rapports sociaux autre que la psychologie, la responsabilité individuelle.

Guillier et Samson (97/98) mettaient en garde contre la dérive subjectiviste à laquelle n'échappe pas l'AI, notamment du fait de son institutionnalisation universitaire qui surdétermine la pratique de recherche par la commande étatique. Quinze ans après, Samson (2012) évoque la difficulté d'analyser en collectif les dimensions institutionnelle et politique de l'implication au profit de ses dimensions psychologique et personnelle. J'ai évoqué une différence majeure entre les chercheurs sud-américains et les chercheurs français dans l'ouvrage que j'ai dirigé (DO 1) : l'analyse de l'Etat et ses décisions. Est-ce un effet de la SCI ? Les ouvrages de Lourau

commencent par une analyse politique de son objet, en le restituant dans l'histoire. Tous les chapitres français abordent l'analyse par l'implication du chercheur, ce qui peut conduire à un oubli, ou du moins une minoration de l'analyse politique (Samson, 2019). Ce constat me mène à repositionner mes analyses, sans renoncer au travail minutieux de la SCI. L'attention aux contextes et interférences institutionnelles facilite la mise au travail de ses dimensions institutionnelle et politique. La SCI est bien une sociologie d'accompagnement qui repolitise les questions sociales en articulant les visées du terrain et celles de milieu scientifique. Je peux alors, à l'instar de Guillier et Samson (97/98), poser l'analyse des implications par la recherche-action comme une urgence politique, un acte de résistance à l'implicationnisme décrit par Nicolas-Le-Strat (1996), « forme généralisée d'exploitation de la subjectivité des acteurs sociaux [...] » (Guillier et Samson, 97/98, p. 24).

4.3./ Le dispositif, un élément central de la SCI

Selon Cairo et ses collaborateurs (2022), l'écosystème éducatif est à l'ère des dispositifs, matérialisant une réponse à une urgence. Saillot (2022) fait le lien avec la logique ultra-libérale et le NMP qui n'épargnent pas le monde de l'éducation : le dispositif devient un instrument du pouvoir lui permettant de masquer ses propres défaillances. Le dispositif, qui réunit différents éléments, a une fonction fondamentalement stratégique (Foucault, 1994).

En 2014, Becquemin et Montandon publiaient un ouvrage intitulé *Les institutions à l'épreuve des dispositifs*, pour clarifier en sciences de l'éducation les rapports entre les deux, dont elles postulaient qu'ils étaient insuffisamment dialectisés. Or, les dispositifs peuvent avoir une fonction instituante ou renforcer l'institué. Monceau (2014) rappelle que si ces concepts semblent connaître un regain d'attention en sciences dans les champs scientifique et politique, ils sont reliés et utilisés avec constance depuis près de soixante ans en AI. Le terme « dispositif » apparaît dans pratiquement tous mes articles, sans que j'aie, jusque-là, questionné sa signification, hors des cours, dans le cadre des modules méthodologies de recherche. J'examinerai ici son emploi en AI dans une perspective diachronique, avant de présenter des dispositifs « phares » de mon activité professionnelle, pour en extraire des caractéristiques saillantes.

4.3.1 Les dispositifs d'intervention socianalytique

Que ce soit en socianalyse, AI ou SCI, le dispositif est un élément essentiel de l'intervention et se caractérise par sa construction artificielle, c'est-à-dire « ne pré-existant pas au terrain »

(Monceau, 2017, p. 169). « Les sujets réélaborent, dans le dispositif de recherche socio-clinique, le sens qu'ils donnent à leurs actions. Le chercheur a ainsi accès non pas à une opinion constituée mais à une élaboration en cours. Le dispositif de recherche transforme (et donc contribue à produire) les faits qu'il étudie. » (Monceau, 2011, p. 18) Il réunit différentes catégories de personnes pour une analyse collective. « C'est la dynamique interne de ce dispositif qui constitue alors le principal objet d'analyse. » (Monceau, 2009a, p. 109) Je rejoins Bessaoud-Alonso (2017) qui justifie l'emploi du mot dispositif par deux idées majeures : la co-construction et l'effet du groupe. Mais la posture du chercheur est essentielle dans la mise en œuvre et le maintien du dispositif : c'est lui qui le « tient ».

Le dispositif socianalytique

En socianalyse, le dispositif est celui de l'intervention et admet la rencontre, voire l'opposition, entre plusieurs groupes : celui des intervenants (le staff ou les observateurs), celui des commanditaires et celui des participants : c'est la triangulation (Van Bockstaele et Van Bockstaele, 2004). Il est nécessairement hétérogène, réunissant différents membres de la structure aux fonctions, aux statuts différents : les directeurs, les cadres commanditaires de l'intervention ne sont pas les employés qui participent à l'intervention. Le dispositif est « une forme sociale et organisationnelle fixant un lieu, des horaires, des règles [...] contenant le jeu des forces sociales que la forme habituelle de l'organisation ne tient plus. Il permet un travail critique partagé car en même temps qu'il contient, il dérange et produit des analyseurs. » (Gilon et Ville, 2014, p. 96) Le dispositif est toujours lié à la notion de crise, qui justifie l'intervention de personnes extérieures pour la réguler par l'analyse collective.

Ce dispositif utilise des concepts précis (analyseur, implication) pour produire l'analyse. Traditionnellement, l'intervention est de courte durée et mobilise l'ensemble des professionnels d'une structure, mettant celle-ci à l'arrêt. « Les socianalystes ont la charge de la maîtrise technique de la situation » (Van Bockstaele et Van Bockstaele, 2004, p. 65) tout en respectant des règles précises qui peuvent rigidifier le dispositif. Actuellement, Christiane Gilon et Patrice Ville (2022) perpétuent le travail socianalytique par la mise en œuvre de dispositifs dans des milieux très divers, travail social, éducation, associations d'éducation populaire mais aussi de grandes entreprises en France et au Brésil. Ces dispositifs peuvent connaître une longue temporalité mais s'organisent toujours selon la même grille, référencée en 12 leçons dans un *Manuel de la socianalyse* (Gilon et Ville, 2018). Les dispositifs socianalytiques ainsi pensés sont résolument du côté du « terrain », c'est-à-dire qu'ils visent « un savoir qui favorise une prise en charge la plus large possible du problème » (Gilon et Ville, 2018, p. 107).

Le dispositif en AI

On voit en quoi le dispositif en AI relève d'un dispositif socianalytique. J'ai exposé les six opérations de l'intervention que Lapassade et Lourau reprennent de la socianalyse qui font du dispositif un « ensemble de repères pour les socianalystes » (Lourau, 1997a, p. 10). Ces références théoriques et méthodologiques sont cependant appréhendées différemment car l'AI adosse tout dispositif d'intervention à une théorie des institutions (Monceau, 2003). L'article de Lourau (99/00) à propos de la « socianalyse en Val de Loire », la dernière qu'il a faite, est particulièrement intéressant parce qu'il met au jour la transversalité, montre comment le dispositif permet d'éprouver l'institution et comment l'analyse des implications du chercheur interfère dans l'analyse institutionnelle. La forme même de l'article, intégrant courriers, extraits de séances, journal de recherche, commentaires écrits pour l'article, - montre la complexité et la richesse du dispositif en AI. Lourau explicite également les résistances au dispositif lui-même, dévoilant le négatif institutionnel.

À propos de l'analyseur argent et de la disparition de la règle de l'autogestion du paiement²⁵ et de ses effets, Lourau pointe une transformation du dispositif socianalytique et le risque d'une domination des modèles psychosociologiques dans l'analyse. Il me semble que la disparition de cette règle participe aussi d'une entrée moins provocatrice dans l'analyse, permettant un rapport différent entre les différents participants. J'y vois un autre élément majeur d'évolution, celui de la négociation continue qui va devenir essentielle en SCI.

La temporalité plus longue, l'assouplissement de la posture des intervenants conduisent à la nécessité d'une négociation permanente, portant sur des éléments très concrets, « terre-à-terre », mais néanmoins essentiels pour faire parler l'institution, but du dispositif en AI. Ils permettent l'entrée dans le champ d'analyse (Lourau, 1997a) et une attention sur le temps de l'institutionnalisation, que la socianalyse ne considère pas de la même façon. Lourau pointe la nécessité du dispositif comme l'organisation des conditions sociales qui permettent de matérialiser l'institution, même s'il met en garde contre la tentation du « dispositifivisme » (Lourau, 1997b, p. 27). Le dispositif devient alors « la mise à l'épreuve de nos idées » (Lourau, 1997b, p. 27) En effet, se projettent sur lui « les réalités faisant l'objet de la recherche » (Monceau, 2017, p. 169) C'est pourquoi, il ne se réduit pas au temps de l'intervention, mais concerne la recherche dans son ensemble car il permet l'interférence entre champ d'intervention et champ d'analyse, notamment par la perspective socio-historique.

²⁵ Cette règle a finalement disparu aussi des interventions socianalytiques, à quelques exceptions (Gilon, Ville, 2018).

Les dispositifs SCI

En portant son attention aux transformations en train de se faire par l'analyse des implications dans une recherche socio-clinique, la SCI prolonge et enrichit l'acceptation du dispositif de l'AI. Monceau (2014) en distingue trois. Le dispositif politique renvoie à la définition de Foucault (1975, 1994) et à la première visée du dispositif SCI : faire parler l'institution. Le dispositif opératoire, largement utilisé à l'Éducation nationale (Barrère, 2013 ; Cairo et al., 2022) est lié à des objectifs politiques qu'il met en œuvre et est approprié par les sujets qui le font vivre. Ils renvoient à la deuxième visée de la SCI : produire du changement. Le dispositif analytique poursuit des visées politiques, l'autogestion, et scientifiques, produire des connaissances, par l'analyse des relations entre les différents protagonistes du dispositif. En SCI, ces trois types de dispositifs interfèrent et c'est cela qui permet de produire « du neuf » (Monceau, 2014, p. 185). Dans le cadre de ma recherche doctorale, les interférences du dispositif analytique (mise en place par la recherche), du dispositif opératoire (la Clis) et du dispositif politique en faveur de l'inclusion scolaire ont permis la mise au jour des contradictions de cette inclusion, par l'analyse de la perception des enfants de Clis 1 de leur(s) place(s) dans l'école. Il en est de même pour les recherches menées actuellement avec l'Aria (PR 4).

Ardoino pointait en 2000 l'importance scientifique du dispositif. L'imbrication explicite de la volonté de changement et de la production de connaissances me semble constituer l'évolution la plus marquante du dispositif depuis les premières interventions socianalytiques en AI. Cette perspective, même si elle n'est pas celle de tous les participants d'un dispositif, est fondamentale dans mon travail. Je l'intègre de plus en plus explicitement. Les SRC constituent un temps fort de la recherche du PR 4. Certains stagiaires et certains professionnels de l'Aria considèrent parfois ce dispositif comme un temps d'analyse des pratiques.

Bilan collectif, stage *Le chœur à l'ouvrage*, 28 août 2022

Matt (stagiaire) : Je crois que le fait d'avoir des moments, en fait, pour parler non pas de ce qui se fait sur le plateau de manière artistique, mais ce qui se passe dans le groupe, en fait, ça devrait être le cas pour tous les stages de l'Aria. Et quand je vois ce qui se passe dans les autres stages des *Brèves Rencontres*²⁶, je suis content d'être ici parce que je pense que, si j'avais été dans les autres groupes, je serais parti, en fait, ou j'aurais vraiment pété un plomb. Je sais pas... c'est des non-dits partout, une ambiance vraiment étrange et, vraiment, une incompréhension avec des gens qui se plaignent presque tous les soirs en privé et d'autres qui sont persuadés que le groupe fonctionne super bien. C'est un peu étrange. Et, du coup, voilà... j'ai le sentiment que, pour qu'un... on pourrait presque dire une troupe... enfin... en tout cas, qu'un groupe qui

²⁶ Chaque année, pendant la dernière quinzaine d'août, l'Aria propose un stage intitulé « Brèves rencontres », par contraste avec le stage de réalisation qui se déroule sur 4 semaines et aboutit à la semaine des *Rencontres*, la 2^{ème} semaine d'août., temps public de restitution de projets théâtraux et d'échanges. Le stage « Jouer, chercher inclure », dispositif du PR 4, se tient en même temps que celui des *Brèves rencontres* et les différents stagiaires se côtoient quotidiennement (repas, hébergement, temps informels).

présente quelque chose et qui travaille comme ça ensemble, tous les jours, fonctionne, il faut en fait ces moments-là. C'est indispensable.

[...]

Claire : Les SRC, c'est une analyse collective de la situation inclusive vécue pour produire des connaissances. Il y a vraiment cet aspect recherche qui est au cœur. Les SRC, elles sont pas là pour régler des conflits ou tenir... c'est pas le tenir conseil de la pédagogie institutionnelle... C'est autre chose. »

Dans la perspective clinique, il s'agit d'« appréhender le sujet (individuel et/ou/collectif) à travers un système de relations, *constitué en dispositif*, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » (Ardoino, 1989, p. 65). La posture du chercheur, de l'intervenant, du formateur... est essentielle (6) car c'est lui doit « tenir le dispositif » dans une longue temporalité qui fait de son intervention un accompagnement.

En s'institutionnalisant à l'Université, la SCI a pu formaliser une méthode scientifique (les huit principes) et stabiliser l'utilisation de concepts opératoires. L'intérêt premier aux processus institutionnels dans une visée de production de connaissance autorise une diversification des terrains, des objets de recherche (Monceau, 2012). Il renouvelle aussi les dispositifs.

4.3.2 Quelques dispositifs SCI

Je choisis de présenter trois dispositifs caractéristiques de ma posture d'enseignante-chercheuse-praticienne.

En formation

Aujourd'hui, le dispositif en SCI ne se limite pas à l'intervention, mais concerne aussi la formation, ce qui l'inscrit de plein droit dans les sciences de l'éducation et de la formation. Je considère la mise en œuvre de dispositifs dans le cadre de mes enseignements comme un outil pédagogique essentiel. Ainsi, l'analyse des pratiques menée dans le cadre de cours se fait selon un dispositif précis initié par Gilles Monceau. 1) Une personne expose une situation sur une thématique que nous proposons ; 2) les autres lui posent uniquement des questions factuelles ; 3) le temps de résonance : les autres peuvent dire quels échos sur leur propre situation fait celle qui a été exposée ; 4) « *Ce que je comprends de la situation* » : il ne s'agit pas de donner des conseils, de porter un jugement, mais d'explicitier ce que l'on comprend. Durant les temps 3 et 4, la personne qui a exposé ne peut pas parler ; 5) Cette personne conclut sans être interrompue. La fois suivante, elle peut prendre la parole pour revenir, à distance, sur cette séance. Ce dispositif ressemble à celui du Groupe d'entraînement à l'analyse de situation

d'enseignement supérieur (Gease) (Étienne, Fumat, 2014). Il s'en distingue cependant parce que le protocole temporel n'est pas figé et, s'il s'inscrit dans le cadre d'analyse des pratiques, celle-ci est moins réflexive qu'institutionnelle. Enfin, ce dispositif ne concerne pas que les situations didactiques ou éducatives, mais toute pratique professionnelle. Nous l'avons d'ailleurs mis en place dans le cadre du PR 6. Sur l'année, d'autres propositions peuvent être faites, (jeux de rôle, écriture...) selon le groupe, son appropriation de la démarche, l'évolution des analyses, le contexte etc.

Je propose aussi ou co-pilote différents séminaires et ateliers : « Les sources de la recherche avec » (2015-2022), « Écriture et institution » (avec Dominique Samson et Gilles Monceau, 2016-2018), « Recherches collaboratives », « L'écriture d'articles scientifiques » (avec Dominique Samson, 2021-2023). À l'exception du dernier, consacré aux doctorants, ces séminaires et ateliers réunissent différentes personnes impliquées dans l'université (doctorants, Ater, professeurs agrégés (Prag), chercheurs associés, MCF, PU...) et chaque dispositif est co-construit selon ses finalités, son évolution. L'accompagnement demande parfois le courage d'« aller contre ». Le collectif du séminaire « les sources de la recherche avec » préparait un ouvrage par une écriture à deux ou trois voix de chaque chapitre selon un calendrier défini collectivement mais qui n'a jamais été respecté. En tant que pilote du dispositif, je n'ai pas su l'imposer (au contraire de la publication de l'ouvrage sur les implications). L'arrivée du confinement de 2020 a fini de dissoudre un projet qui s'était déjà trop dilaté temporellement. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante, co-pilote de séminaires ou responsable scientifique, je suis extrêmement attentive à « tenir » le dispositif quel que soit le contexte, quitte à surseoir au principe d'autogestion. Ici, ma place dans le dispositif SCI me rend « gardienne » du respect des décisions prises collectivement.

Le dispositif doctoral

Les dispositifs que je mets en place dans le cadre de mes recherches sont constitués d'éléments hétérogènes, que je peux identifier comme relevant d'une « dynamique multiscalaire » (Saillot, 2022, p. 118). Aucune personne impliquée dans la recherche n'intervient de la même façon, au même moment, durant le même temps etc. Dans mes articles, le mot dispositif est souvent accolé à l'adjectif « collectif », qui est aussi utilisé substantivement. Le collectif est indissociable de mes recherches, puisque, pour la SCI, l'institution « n'existe que par un collectif qui l'anime, la fait vivre et évoluer » (de Saint Martin, 2019a, p. 115). Les SRC constituent le cœur et la constante de mes dispositifs de recherche. Il s'agit d'organiser régulièrement - et sur des temps restreints - des séances au cours desquelles les participants

discutent d'un thème que je propose à partir de mes observations et de leurs discours. Je distingue ces SRC de l'entretien collectif car, d'une part elles ont lieu régulièrement, d'autre part, il s'agit pour le chercheur, non pas d'obtenir des réponses à ses questions, mais de provoquer des échanges - même contradictoires - entre les participants, de provoquer des effets imprévus qui vont permettre l'émergence d'analyseurs naturels, autorisant l'analyse collective des implications et produisant des connaissances. Ces effets imprévus de la recherche sont fondamentaux dans ces dispositifs et dans la façon dont je conçois la recherche et surtout ma posture du chercheur : ils amènent un bouleversement qui me maintient en « éveil ». Ils participent aux transformations et à la production simultanée de connaissances.

L'élaboration du dispositif de ma recherche doctorale s'est faite avec plusieurs interlocuteurs, les premiers scientifiques. Le directeur de thèse a évidemment (mais l'est-ce tant que ça ?) tenu un rôle primordial, mais aussi d'autres universitaires, certains venus pour un long temps en France travailler avec Gilles Monceau. Je pense ici particulièrement à Dominique Samson, Bruno Robbes, Cinira Fortuna ou Marguerite Soulière qui m'ont permis de préciser les enjeux de ma recherche, les options possibles etc., lors de temps informels mais aussi au cours de temps plus institués (séances collectives regroupant les doctorants travaillant sous la direction de Gilles Monceau). Le groupe de doctorantes que nous formions, surnommé la « gang doctorale » a aussi constitué un élément fondateur car nous commençons le doctorat en même temps, étions identifiées dans le même champ théorique mais avec une diversité de terrains, d'objets, de dispositifs qui enrichissaient constamment ma réflexion sur les miens. Cette hétérogénéité, qui finalement prolongeait celle que je prônais en tant qu'institutrice, est toujours un élément important des dispositifs de mes recherches (5.2).

Une fois la forme de l'intervention définie (l'observation participante, les SRC avec les élèves), j'ai contacté les enseignantes, sans passer par la hiérarchie, à l'exception de Fabienne, ce qui a produit des effets sur lesquels je reviens dans les OS 1 et 3. Le dispositif de recherche a été élaboré avec chacune. Les enseignantes ne se sont jamais rencontrées, mais une interrelation était cependant tissée : je soumettais souvent la proposition de l'une dans les autres classes, les analyses étaient faites et discutées à partir de ce qui passait dans chaque classe etc. J'étais le trait-d'union entre ces trois terrains. Le travail avec les enfants, qui a constitué le temps fort de l'intervention, a duré quatre mois durant lesquels j'ai passé une demi-journée par semaine dans chaque classe, articulant l'observation aux SRC. Celles-ci fonctionnaient comme un rituel pour permettre aux élèves de s'approprier le dispositif de recherche. Ce travail simultané avec les trois classes a probablement constitué la pierre angulaire du dispositif, le faisant évoluer selon les événements, les surprises, les effets produits dans chacune. Ce dispositif a permis à des

élèves identifiés institutionnellement par leurs défaillances de mener une analyse institutionnelle. À ma connaissance, il s'agit de la première réalisée avec des enfants (ACL 15). En 1980, Lapassade demandait : « Peut-on imaginer une “socioanalyse d'enfants” ? » (Lapassade, 1980, p. 176). Je pense pouvoir répondre affirmativement à cette question : c'est bien une socioanalyse d'enfants que nous avons menée par ce dispositif et que je continue quand j'accompagne à l'Aria des projets scolaires artistiques (PR 3 et 4).

Le travail avec l'Aria

Le second dispositif que j'ai initié s'est construit différemment. Pour celui que je viens d'exposer, je connaissais l'institution scolaire, mais pas les écoles dans lesquelles j'ai travaillé. J'ai explicité mes liens avec l'Aria (1.4). L'association, en tant qu'éducation populaire est ouverte aux propositions de ses membres. Quand j'ai voulu examiner les contradictions de l'inclusion, j'ai donc proposé à Robin Renucci, président de l'Aria, un stage de formation/recherche réunissant des personnes en situation de handicap et des personnes dites valides qui suivraient une formation théâtrale et participeraient conjointement à une recherche sur l'inclusion. Ce dispositif est élaboré par trois catégories de professionnels : ceux de l'Aria, les artistes intervenants et les chercheurs. Au cours du stage, les stagiaires, le cinéaste, les accompagnateurs éventuels des personnes en situation de handicap participent à la mise en place des activités théâtrales et scientifiques. Les thèmes des SRC, qui visent la production de connaissances sur l'inclusion par une pratique artistique, sont choisis en fonction de la vie du groupe, des observations des chercheurs. Un entretien individuel est mené avec chaque personne impliquée dans cette institution intermittente. Après le stage, ces personnes peuvent aussi participer à des colloques, comme ce fut le cas pour les colloques *Pratiques artistiques, pratiques inclusives, art, handicap, altérités, Créer en situation de handicap : quelles particularités du processus de création ? Quelles esthétiques ? Quelles réceptions ?* ou le symposium « L'art... comme expérience » du colloque *L'école primaire au XIX^{ème} siècle*.

Les chercheuses se réunissent ensuite pour exploiter les données et finaliser les analyses. Marie Astier et moi avons déjà écrit deux articles dans des revues de sciences de l'éducation et de la formation (ACL 16 et 17). Nous projetons d'en publier un dans une revue théâtrale et préparons un ouvrage. Ce dispositif s'inscrit dans la durée et nous souhaitons le pérenniser. Pour cela, cette institution intermittente doit comporter un « noyau dur », personnes porteuses des projets développés, tout en acceptant le renouvellement partiel des participants à la recherche. La solidité du partenariat et son dynamisme sont fondamentaux.

Les dispositifs mis en place dans le cadre de cette institution intermittente renouvellent les questions de la commande, de la transversalité, mais aussi du conflit car leur temporalité, l'ancrage institutionnel différent de chaque organisateur demandent des négociations permanentes, mais autorisent aussi l'expression et la résolution des conflits inhérents à toute institution.

4.3.3 La posture du socio-clinicien institutionnel

L'AI vise à élucider les conflits larvés de toute institution, les considérant, non pas uniquement comme des faits qui empêchent et qui dévoilent les contradictions de l'institution, mais aussi comme des analyseurs qui peuvent contribuer à sa pérennisation par l'institutionnalisation. La SCI s'inscrit ici dans la tradition socianalytique, mais la proximité du chercheur avec les acteurs de terrain, la longue temporalité donnent une autre couleur à l'expression des conflits. La confiance qui s'instaure progressivement aide à identifier et verbaliser les résistances dans un environnement moins « électrique » peut-être que les premières interventions socianalytiques en AI. Je constate ce fait au fil de mes recherches : les bilans sont souvent l'occasion de revenir sur l'étonnement de la libération de la parole et de l'expression des résistances (5.3).

Les résistances

Les résistances constituent un concept phare de la SCI. Elles n'étaient pas inconnues des socianalystes, en référence à la psychanalyse, ni de Lapassade et Lourau (1974[1971]) qui les définissaient comme des obstacles à l'analyse. Mais Monceau en fait un concept opératoire central du dispositif SCI. « Il s'agit de considérer les résistances comme des opportunités d'analyse des productions et évolutions institutionnelles » (Monceau, 2009a, p. 167). L'attention portée aux résistances des personnes avec lesquelles nous menons des recherches met en évidence le négatif de l'institution. Cette analyse se fait par la dialectisation de trois moments marquant le refus du changement, d'une évolution : défensif (protection), offensif, intégratif (« usant des ressources de l'intégration institutionnelle ») (Monceau, 2009a, p. 168). Sans avoir utilisé ces trois moments, ma recherche doctorale avait mis en évidence les résistances identitaires des élèves de Clis 1 (OS 4, ACL 6) par le repli sur soi, la dénonciation du regard des autres élèves de l'école, leur appropriation de la Clis. Cela m'a ensuite conduit à questionner le concept d'inclusion. L'attention aux résistances me permet aussi de caractériser et analyser les rapports entre chercheurs et acteurs de terrain²⁷. Je les comprends comme

²⁷ Voir les ACL 2, 14, 15, OS 1.

réciroques et leur analyse dévoile la dynamique du dispositif qui participe à la mise au jour des contradictions des institutions. Ainsi, la SCI questionne la posture du chercheur, entendue au sens d'Ardoïno, « la façon dont un individu s'inscrit dans une situation » (Ardoïno, 2000a, p. 70), que j'analyse par l'accompagnement et la négociation.

L'accompagnement

Les dispositifs de SCI, quels que soient leurs formes, leurs contextes, transforment les relations entre intervenants et acteurs de terrain. Une notion me semble essentielle ici, qui marque l'imbrication de la socio-clinique à l'AI, celle d'accompagnement au sens de Kohn (2013a). Le terme connaît un grand succès dans les champs de la recherche collaborative mais aussi de la formation (Basco, 2012 ; Cifali, 2018). Par exemple, il est intégré dans l'intitulé du master dans lequel j'interviens majoritairement : « formation de formateurs à l'accompagnement professionnel ».

Le respect des différents points de vue, le cadre sécurisé, la coopération autorisent à penser. Paul (2020) définit l'accompagnement comme un travail commun, une coopération, un « être avec » et un « aller vers ». Le partage est un élément essentiel de l'accompagnement collectif, car il développe un « agir créatif » (Paul, 2020, p. 220) (8.3). Bourassa et al (2017) soulignent l'importance de l'accompagnement dans les recherches collaboratives (5.1). J'entends celui-ci comme un processus inscrit dans un espace et une temporalité et qui suppose des relations interactives, une réciprocité permettant d'analyser collectivement les implications. Cependant, cette réciprocité ne dissout ni les fonctions ni les statuts de chacun. Je considère l'accompagnement comme relevant d'une responsabilité particulière du socio-clinicien institutionnel car c'est à lui que l'on demande de mettre en place les conditions d'élucidation de la commande et les demandes. Dans les recherches que je mène, c'est moi aussi qui tiens les deux tenants de l'intervention : les transformations au sein de l'institution et la production de connaissances.

C'est en cela que la question de l'écoute est centrale dans les dispositifs SCI. Kohn (2013b) en identifie trois : l'écoute des faits, l'écoute du sens, l'écoute de l'autre. Cette dernière sous-tend aussi l'écoute de soi. Très concrètement, je dois préciser l'importance, dans ces dispositifs SCI et dans ma posture scientifique, du silence, « élément constitutif parce qu'il donne à entendre un autre langage que celui des mots » (Bessaoud-Alonso, 2012, p. 66). Que ce soit en entretien individuel ou en au cours des SRC, je les accepte, parfois jusqu'à la limite du supportable. Ces silences deviennent alors des perturbations qui produisent des effets par une prise de parole contrainte (rompre le silence), libératoire (s'autoriser à dire), nécessaire (explicitier ses

implications). Ils valent aussi en tant qu'impossibilité à dire, ce non-dit renvoyant à l'importance du « non-savoir » qui fait « parler l'institution ».

À cette approche clinique de l'écoute, la SCI ajoute une dimension institutionnelle : l'écoute du contexte, des processus institutionnels, des transformations en train de se faire qui soutiennent l'analyse. Cela exige de s'intéresser aux implications matérielles, organisationnelles : où cela se passe-t-il ? Quand ? Comment ? On ne peut appréhender l'institution « qu'à travers la matérialité des choses de l'organisation » (Ardoino et Lourau, 1994, p. 26). Le socio-clinicien institutionnel l'appréhende aussi de sa posture de proximité avec le terrain qui modifie l'écoute et l'oblige à une vigilance accrue.

La négociation

Un autre prolongement majeur apporté par les dispositifs de SCI porte sur la négociation. Il n'y a pas de négociation s'il y a uniquement des convergences, pas plus s'il n'y a que des divergences entre les partenaires (Ardoino, 2000b). Je considère les dispositifs SCI comme des espaces de négociation permanente. Cette dernière, sur le long terme, assure leur continuité tout en permettant une évolution assurant cette pérennité. La négociation court tout le long de l'intervention, considérée à partir du premier contact entre commanditaires et intervenants en AI. Elle définit les bases de la collaboration (Rougerie, 2017).

Ainsi l'accès au terrain est-il négocié, d'abord avec les commanditaires ou les personnes ayant autorité sur ce terrain, puis avec les participants à la recherche. La négociation est donc multiforme, peut être formelle mais aussi, dans le cours de la recherche, informelle. Dans le cas du PR 5, le comité de pilotage constituait une instance de négociation pour la co-construction du dispositif. Mais les entretiens collectifs que nous avons menés avec les professionnels et les familles se sont tenus également par des négociations constantes. Une mère nous a d'emblée annoncé qu'elle ne voulait pas participer à l'entretien collectif, s'y sentait obligée par le service Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO). Nous avons négocié et finalement obtenu qu'elle reste. Ce moment intégratif de la résistance est celui de la négociation (Monceau, 2009a). Cette résistance a été le point de départ d'une analyse des contradictions du service et, au-delà, de la protection de l'enfance dans son organisation étatique.

Mais la négociation s'exerce aussi dans les choses qui, pour paraître plus futiles, un temps de pause, un emploi du temps allégé, n'en participent pas moins fondamentalement aux adaptations constantes du dispositif, contribuant aux transformations de l'institution et à la production de connaissances. « La *recherche avec* ne travaille pas *sur* les participants, n'est pas une relation d'imposition d'objectifs, de relations, ni de formes de penser. Elle suppose une

négociation continue avec les acteurs de terrain, implique de faire avec, de construire des connaissances et des transformations de la vie, du monde, avec l'altérité. » (de Saint Martin et Queiroz, 2017). Elle joue aussi au sein du collectif de chercheurs, peut transformer la recherche voire l'entraver si ces négociations ne peuvent aboutir. Par exemple, chaque chercheur dédie un temps notifié à une recherche donnée. Les aléas d'une recherche sur le long terme peuvent modifier considérablement ce temps, bouleversant alors, non seulement le calendrier, mais aussi l'organisation et la nature du travail. Nous l'avons éprouvé dans le cadre du PR 5. Plutôt que d'une négociation générique, les dispositifs SCI s'organisent par de multiples négociations qui en constituent le cœur, dans toutes les interrelations que ces dispositifs créent.

Durant le bilan d'un stage du PR 4, Denise, une stagiaire, a conclu son discours en exprimant sa satisfaction parce que « *chacun prend son petit chemin* ». C'est bien ainsi que j'appréhende les dispositifs SCI que je mets en place : qu'ils prennent leur petit chemin...

Conclusion

Au fil des articles, on constate une évolution de mes références scientifiques, le délaissement progressif de l'expression AI au profit de celle de SCI. J'analyse cette évolution comme l'affirmation progressive de ma posture de chercheur et la revendication de ma filiation à la SCI, plus qu'à l'AI. Cette émancipation peut paraître paradoxale car la SCI est théorisée par Monceau, mais elle me semble réelle. Les ACL 15 et 16 en témoignent : j'y propose des analyses complémentaires à l'AI, notamment par l'examen de la place du chercheur en immersion dans le terrain d'enquête et le renouvellement qu'elle induit de la SCI.

Ce mouvement me permet de montrer l'actualité de l'AI et de prendre ma place dans son histoire. La direction de l'ouvrage collectif *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (DO 1) témoigne de la place progressive que je prends dans ce champ. Elle a aussi constitué un analyseur de mon appropriation de la SCI.

L'écriture de ce chapitre met en exergue un lexique qui, tout en inscrivant la SCI dans la continuité de l'AI, lui donne une identité propre : effet, interférence institutionnelle, transformations, accompagnement, résistance, participation, proximité, temporalité, négociation, silence, écoute... La SCI renouvelle aussi l'épistémologie par son inscription dans la « recherche avec ».

Chapitre 5. Mon inscription dans la « recherche avec »

TOI,
Qui que tu sois !
Je te suis bien plus proche qu'étranger.
Andrée Chédid, 1991, p. 45.

Dans ma thèse, j'analysais les distinctions entre recherche-action, recherche collaborative et recherche participative. À ce moment, en 2014, le réseau *RechercheAvec* venait de tenir son premier symposium à Ottawa. Je souhaite clarifier ici l'importance pour moi de cette dénomination au regard des recherches-action (RA), recherches-intervention (RI), et recherches collaboratives (RC). Ce chapitre pose aussi les modalités et les enjeux méthodologiques de mes recherches.

L'expression « recherche collaborative » apparaît très tôt dans mes articles pour caractériser la méthodologie de mes recherches. Elle est peu à peu adjointe à, voire supplantée par l'expression « recherche avec », en lien avec le développement du réseau et ma place dans celui-ci. Ce changement de paradigme est un indicateur de l'évolution de mon identité et de ma posture scientifique.

RechercheAvec est d'abord un réseau qui réunit des chercheurs aux références, méthodologies diverses, mais aussi aux nationalités et aux statuts différents. Ce collectif revendique la multiréférentialité dont je peux dire qu'elle caractérise ma démarche scientifique. J'inscris ce « chercher avec » dans une démarche politique, qui dénonce le surplomb du chercheur et reconnaît la pertinence des savoirs et analyses des personnes engagées dans la recherche. Mais la recherche avec fait-elle de ces personnes des co-chercheurs ?

5.1./ Ma pratique de recherche : intervenir, collaborer, accompagner ?

L'intervention socianalytique s'ancre dans les travaux de la *Action research* développée par Kurt Lewin pendant et après la seconde guerre mondiale. Lewin dénonce la seule orientation descriptive et le travail en laboratoire des recherches expérimentales. La RA s'inscrit donc dans un projet politique. Dubost (1987), après en avoir retracé la socio-histoire, la définit comme « une action délibérée visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines pour obtenir des effets de connaissance ou de sens » (Dubost, 1987, p. 139-140). Ce qui me frappe dans cette définition technique, c'est l'absence de l'humain : le rapport entre les différents participants de la RA, leurs rôles distinctifs n'apparaissent pas. Dans le champ des sciences de

l'éducation, Monceau date des années 1990 l'institutionnalisation de la RA, à la fois par sa reconnaissance universitaire et par « la banalisation de son usage dans le traitement de problématiques de terrain » (Monceau, 2015, p. 24). Il en identifie trois pôles : l'ingénierie (expertise), la réflexivité (analyse), la production scientifique, la dernière se heurtant à la fois aux résistances du terrain et du milieu scientifique.

5.1.1 La recherche intervention (RI)

L'UMR Education, Formation, Travail, Savoirs de l'université de Toulouse Jean Jaurès – avec notamment Jean-François Marcel, Véronique Bedin, Dominique Broussal, Lucie Aussel – s'est emparée de la question de la RI, considérant qu'elle constitue un enjeu majeur pour la survie des sciences de l'éducation et de la formation. Marcel la définit comme « une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères » (Marcel, 2016a, p. 26) Marcel propose de concilier « recherche sur » (visée heuristique) et « intervention pour » (prise en charge de la demande sociale) et d'articuler « le sur (les pratiques) et le avec (les enseignants) » (Marcel, 2010, p. 45). Selon lui, la RI est une modalité particulière des RAC, qui affirme l'indissociabilité des visées heuristique, critique et praxéologique (Marcel, 2020). En ce sens, elle est tout à la fois recherche *avec* – les commanditaires les partenaires de terrain), *pour* – « fournir un “produit” en réponse à une demande sociale » (Marcel, 2016a, p. 29), *sur* – (production de connaissances) et *par* – elle « installe une visée émancipatrice au sens plein et entier de Paolo Freire » (Marcel, 2016b, p. 226). Marcel affirme la nécessité de dissocier, tout en les accolant, les fonctions du chercheur : les « gants blancs », le chercheur qui conceptualise, et les « mains dans le cambouis », l'intervenant, - tout en créant un tiers espace socio-scientifique permettant la rencontre entre chercheur-expert et acteurs de terrain (Marcel, 2010). Il trouve inacceptable que le chercheur soit au centre des conflits entre commanditaires et acteurs. Ce point me semble problématique car il occulte la réalité institutionnelle et considère le chercheur en extériorité. Marcel affirme la nécessité socio-politique, pour la survie des sciences de l'éducation et de la formation, de regrouper toutes les recherches articulant ces visées sous le terme générique de RI. Je ne partage pas ce point de vue dramatique car, si les RI restent une démarche marginale en sciences sociales, elles sont tout de même reconnues, ou *a minima* admises, en sciences de l'éducation et de la formation. Différents chercheurs (Vinatier et Morissette, 2015 ; Monceau,

2017 ; Savoye, 2019) notent leur résurgence et les publications en témoignent. Marcel se positionne en précurseur, ignorant largement l'histoire des RI.

Je reconnais ma pratique de terrain comme une pratique d'intervention. La SCI se revendique comme telle, notamment en affirmant la perturbation produite par la présence du chercheur comme une production méthodologique. Je ne m'inscris pas dans la définition de Marcel qui prétend modéliser pour les sciences de l'éducation et de la formation une démarche qui affirme tout de même, d'une certaine façon, le surplomb du chercheur. Le risque d'une formalisation protocolaire de la RI dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation me semble être celui de l'audit par le « chercheur-expert », pouvant même nuire aux professionnels. Même si Marcel (2016a) évoque la question éthique et la posture du chercheur-citoyen, la collaboration avec les professionnels de terrain qu'il propose me paraît exclusivement asymétrique. Ainsi, la commande ne peut être mise en question par les acteurs concernés : le chercheur doit s'assurer de son appropriation par eux (Marcel, 2016b). Je rejoins l'interrogation de Robbes : « 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).

5.1.2 Les recherches collaboratives

Depuis les années 90 se développent les RC, largement initiées par les canadiens (Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné et al., 2001 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007 ; Anadón, 2011 ; Bourassa et Boudjaoui, 2012), qui reconnaissent « le potentiel heuristique de l'expérience et de l'action » (Bourassa *et al.*, 2012, p. 17). La RC articule les savoirs issus de la théorie et ceux issus de l'expérience, permettant une influence réciproque entre scientifiques et professionnels par la démarche de co-construction. Dans le champ des sciences de l'éducation, je m'en distingue cependant sur un point important. Au sein de l'école, la très grande majorité des travaux s'intéresse aux enseignants et à leurs pratiques professionnelles, renforçant l'idée que l'école « appartient » aux enseignants et qu'elle ne peut se définir que par les apprentissages et ces pratiques. La RC a alors une visée formative *via* une démarche réflexive. Le développement professionnel devient premier au regard des transformations institutionnelles. Or, l'école est une institution dans laquelle sont impliqués une multitude d'acteurs et en premier lieu les enfants. Dès mon entrée en thèse, je savais que je voulais appréhender la réalité scolaire à partir d'eux. Par la suite, j'ai continué d'appréhender les réalités institutionnelles principalement à partir, non des professionnels, mais de ceux à qui sont adressés les gestes professionnels. Cela

permet d'analyser différemment ces pratiques professionnelles, à partir d'un autre regard, et d'étudier les logiques institutionnelles.

Parallèlement aux RC se développe une autre forme : la recherche-action collaborative (RAC). Un ouvrage collectif (2015), issu d'un colloque qui s'est tenu à Dijon en 2013, en fait un état des lieux : *Les recherches-actions-collaboratives une révolution de la connaissance*, écrit par « Les chercheurs ignorants ». Il est particulièrement intéressant parce qu'il montre, par la diversité des approches théoriques mobilisées, des outils méthodologiques, des terrains, des collaborations, des collectifs, - les possibles et surtout les tensions. Bonny (2015) distingue les RC des RAC qui permettent aux praticiens d'y jouer un rôle central : ils sont mis en recherche par ceux qui en font. Ainsi, la RAC est avant tout un compromis, l'intervention s'exerçant dans un jeu de force. Surtout, elle sort le chercheur de l'entre-soi, le fait entrer dans un monde non protégé où ses savoirs sont interpellés, voire contredits. La co-construction devient alors heuristique. Dans le cadre de mes recherches avec des personnes classées déficientes intellectuelles, la « recherche avec » permet de remettre en question les préjugés, y compris les miens, par la prise en compte de leurs perceptions et leur participation effective à la production de connaissances.

Dans le champ du handicap, se développent depuis la fin du XX^{ème} siècle, essentiellement dans le monde anglo-saxon, les *inclusive research*, nées du mouvement de lutte pour la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap : « *Nothing about us without us* » (Charlton, 2000). Ancrées dans les *emancipatory approaches*, elles dénoncent la production de connaissances fondée sur un paradigme médical et considérant systématiquement le handicap comme une tragédie (Oliver, 1992). Zarb (1992) la considère comme oppressive. Les *inclusive research* ont une visée résolument politique, celle de reconnaître le rôle social de ces personnes (Strnadová et Walmsley., 2018) et de changer la perception de la société (Oliver, 1992). Elles doivent avoir un impact sur la vie des personnes en situation de handicap. Le chercheur devient alors un accompagnateur à leur service. Les *inclusive research* menées avec des personnes classées déficientes intellectuelles font d'elles des autrices et non des sujets de la recherche (Strnadová et Walmsley, 2018). Walmsley, Strnadová et Johnson (2018) préviennent cependant du risque de privilégier le processus de recherche, sa méthodologie, aux dépens des résultats, ceux-ci ne produisant des effets qu'auprès des personnes concernées et non dans un projet de développement pérenne plus extensif. Si l'autonomisation des co-chercheurs est un effet des *inclusive studies*, elle ne peut constituer une fin en soi et ces recherches doivent considérer l'importance politique des résultats (Williams et al., 2005). Je reconnais dans ma posture scientifique cette posture politique consistant à vouloir changer les

représentations sociales et à participer à une société inclusive. Cependant, l'idéalisation des personnes classées déficientes intellectuelles, qui préside à nombre de ces recherches, me laisse perplexe et ne me paraît pas plus juste que le rejet de leur subjectivité et de leurs potentialités. La recherche apparaît ici comme instrumentalisée par un combat militant qui, finalement, peut occulter la production de connaissances.

Quelques soient leur nom, leurs modalités, ces différents types de recherche se caractérisent par leur revendication à faire de la recherche autrement et s'opposent en cela au positivisme scientifique en sciences humaines et sociales. Elles affirment une volonté de démocratisation des connaissances par leur co-construction, l'articulation entre action et savoir, la redistribution du pouvoir entre chercheurs et praticiens à partir d'un enjeu commun, l'objet de la recherche, identifié comme un problème, au sens politique du terme. L'éthique est centrale dans ces recherches qui sont donc toujours politiques, revendiquant à la fois leur force instituante (nécessité de changer les institutions) mais aussi une volonté d'institutionnalisation par la reconnaissance par l'Académie scientifique de leur légitimité à produire des connaissances. Quel intérêt présente alors l'expression « recherche avec » ?

5.1.3 La recherche avec

Elle n'est pas récente. Aux États-Unis, en 1986, Lieberman distingue « chercher avec » et « chercher sur ». Elle identifie un des apports majeurs de la « recherche avec », qu'elle utilise comme un synonyme de « recherche collaborative » dans le cas de recherches avec des enseignants. Elle reconnaît aussi la diversité des contextes et des méthodes utilisées tout en précisant que la collaboration porte tout à la fois sur les questions de recherche, la récolte de données et l'organisation matérielle de la recherche. L'attention portée à la production de connaissances doit être égale à celle portée à la mise en pratique de ces connaissances.

Au Canada, un groupe de chercheurs nomme « recherches avec » « des formes de mise en relation entre des universitaires et des non-universitaires » (Fontan et al., 2018, p. 196) pour se distinguer des recherches sur les personnes, de celles menées par les acteurs de terrain ou de celles qui ne sont pas co-productrices de savoirs. Ces « recherches avec » intègrent aussi l'hétérogénéité des équipes de recherche. Cette dénomination fait œuvre de résistance, dénonçant les contraintes académiques scientifiques, notamment de publications dans des revues savantes. Cependant, les auteurs n'évoquent pas la question politique en tant que telle. La dénomination « recherche avec » à laquelle je me réfère est d'abord celle du réseau international francophone interdisciplinaire que nous avons créé en 2013 et désigne un collectif de chercheurs engagés dans les recherches qualitatives. « Les membres de notre

réseau *RechercheAvec* reconnaissent l'importance de la place donnée aux sujets-acteurs et à la relation chercheurs/praticiens/sujets-acteurs dans le processus de recherche et les démarches d'intervention. Nous innovons et proposons des alternatives, en prenant appui sur les vécus subjectifs des réalités et en les inscrivant dans leurs contextes sociaux, économiques, culturels et politiques. » (<https://rechercheavec.com/notre-projet/>) On retrouve ici les visées communes à ce type de recherche, de même que la visée de démocratisation qui « implique aussi de construire la recherche en fonction d'intérêts communs de compréhension et de transformation, élaborés et partagés entre les chercheurs et les participants » (Monceau et Soulière, 2017).

Une dimension militante caractérise certaines démarches. Je peux m'inscrire dans cette dimension même si, quand je suis chercheuse, la visée de production de connaissances reste ma préoccupation première et peut parfois bouleverser la militante. Concernant le PR 4, la volonté de créer un espace mixte inclusif, (personnes identifiées en situation de handicap et personnes dites valides), nous avait conduits à ne pas recruter un éducateur pour les personnes classées déficientes intellectuelles ou porteuses de troubles psychiques. La réalité de terrain nous a vite rattrapés durant le stage d'août 2021 : les difficultés et peurs de certains stagiaires, sans repère spécifique identifié, ont produit des effets qui ont mis à mal le groupe et ont obligé les organisateurs (Aria, artistes, chercheuses) à un bricolage constant pour « tenir le dispositif ». La militante que je suis a été heurtée de plein fouet par la réalité ; la chercheuse en a tiré une analyse enrichissant la compréhension de l'inclusion (9.3).

La question politique est contenue dans l'exigence épistémologique. L'analyseur argente le montre : le financement des recherches produit des tensions entre enjeux politiques et réalités de terrain, entre les différents participants de la « recherche avec » – qui participent à l'analyse des contradictions institutionnelles. Ici les analyses des implications, des interférences entre institutions, de la transversalité constituent autant d'outils pour démêler les nœuds de ces tensions. La restitution des résultats et leur publication mettent aussi en tension le politique et la production de connaissances. Robbes (2017) questionne les enjeux de la visibilité scientifique de la « recherche avec », occultés selon lui par la préoccupation des chercheurs par « les liens avec leur terrain de recherche » (Robbes, 2017, p. 162). J'y retrouve les enjeux politiques de la « recherche avec », ses difficultés mais aussi sa rigueur.

La question de l'éthique relationnelle est centrale dans la recherche avec, surtout quand elle se fait avec des « acteurs faibles » (Payet et Laforgue, 2008) car alors, elle interroge les représentations sociales mais intéresse aussi la mise en place des conditions rendant possible la recherche. Cette éthique prend en compte la subjectivité « qui se déploie dans l'articulation d'un processus de subjectivation et d'un processus de désobjectivation » et permet « d'en

accompagner les transformations et les modulations » (Tedesco, 2017, p. 148). Elle favorise alors une diversité de dispositifs dynamiques car toujours pensés avec les acteurs de la recherche et en fonction de ceux-ci. Dans le cadre du PR 5, la recherche avec les parents de l'association de protection de l'enfance nous a conduits à plusieurs adaptations, entre entretiens individuels et collectifs, en présentiel ou par téléphone. Le contexte spécifique de la protection de l'enfance et des parents sous main de justice nous a incités à de grandes précautions. La question de la restitution a été particulièrement épineuse : Comment ? Avec qui ? Tous les parents ? Les parents et les professionnels ? Les choix se sont faits dans une tension entre objectifs de la recherche et réalités du terrain (parents sous main de justice et d'autres non ; parents sortis du dispositif, parents volontaires ou non pour cette restitution...).

Monceau et Soulière (2017) soulignent l'importance des lieux dans la recherche avec. C'est un élément que j'ai peu trouvé dans les articles et ouvrages détaillant les différents types de recherche. Depuis ma recherche doctorale, j'y porte une grande attention, le concept même de liminalité que j'y questionne posant d'abord une question spatiale (6.2). Cela m'a conduit à participer au groupe de travail « espaces d'apprentissage », *ApprEs*, organisé par Pascal Clerc, PU en géographie au laboratoire Éma (5.2). Mon insertion dans ce groupe a produit des effets épistémologiques dans les « recherches avec » que je mène : l'attention au concept de place, aux dimensions spatiales, le retour au questionnement du concept de liminalité que j'avais un temps mis de côté (7), la mise au travail du concept de liminoïdité (8).

Ainsi, la force de la proposition de la dénomination « recherche avec » est plurielle. Elle est simple, efficace, pédagogique. Elle ouvre à une pluralité de méthodologies, disciplines, dispositifs enrayant le risque d'une modélisation contraignante tout en incluant une rigueur méthodologique, épistémologique, éthique, qui incite le chercheur à une vigilance et une intégrité humaines et scientifiques. Elle permet de nouer ensemble la perspective de la SCI et les propositions des RC, sans toutefois mettre l'accent prioritaire sur le changement des pratiques professionnelles. « Avec » ne désigne pas les seuls praticiens, alors que les autres dénominations rabattent majoritairement les recherches en sciences de l'éducation et de la formation sur les seules pratiques professionnelles. Or, je ne m'y intéresse pas en tant que telles. L'expression explicite l'importance des rapports entre les différents participants à la recherche et les pose comme une condition *sine qua non* de la production de connaissances. Elle affirme explicitement que les personnes concernées possèdent un savoir, peuvent analyser leur propre situation et enrichir les connaissances. La « recherche avec » prévient ainsi du risque d'un effet « colonisateur de l'espace social des acteurs par une logique exogène » (Lyet, 2021, p. 68). L'expression considère aussi l'équipe de recherche et sous-tend des questions méthodologiques

et épistémologiques qui ne portent pas uniquement sur les liens entre chercheurs et acteurs de terrain. Le concept de multiréférentialité m'intéresse alors particulièrement.

5.2./ L'importance de la multiréférentialité dans ma compréhension des recherches avec

La multiréférentialité est un concept théorisé par Ardoïno qui l'a mis au travail tout au long de sa carrière. Je l'utilise à la fois dans ma participation à des collectifs scientifiques, l'élaboration de projets et mes interventions sur le terrain.

5.2.1 Mon intérêt pour la multiréférentialité

La multiréférentialité donne du sens à ma posture de socio-clinicienne institutionnelle.

Rendre compte de la complexité d'une réalité

La multiréférentialité reconnaît la complexité des réalités étudiées et s'oppose à la décomposition des démarches des sciences positives, découpant le réel en éléments de plus en plus simples. En dressant une frontière entre doxa et savoirs scientifiques, les démarches positivistes « aboutissent toujours à l'évaporation, à la disparition des propriétés et des caractères les plus spécifiques et les plus fondamentaux de l'objet de tels investigations : la vie, la conscience » (Ardoïno, 1988, p. 252). Or, « reconnaître et postuler la complexité d'une réalité, c'est, du même coup, renoncer à vouloir la trouver, ou la retrouver après traitement, homogène » (Ardoïno, 1988, p. 254).

La multiréférentialité se distingue alors de la multidimensionnalité. Celle-ci conduit toujours à une réification et une homogénéisation (Ardoïno, 2000a). « Avec l'hétérogénéité, c'est l'autre, source d'altération (beaucoup plus encore que d'altérité) et de frustration (parce qu'il nous résiste), qui transforme notre champ de références. » (Ardoïno, 2000a, p. 126) La prendre en compte, c'est mettre en évidence la dialectique de l'opacité et de la transparence. C'est en cela qu'Ardoïno (1988) reconnaît la multiréférentialité dans la volonté épistémologique de l'AI. Celle-ci, par les concepts d'implication, de transversalité, l'institué/instituant/institutionnalisation, reconnaît l'opacité de l'intimité et privilégie l'explicitation, l'élucidation à l'explication (Ardoïno, 1988).

La pluralité de regards est alors essentielle pour rendre intelligible l'objet de recherche. Ardoïno affirme la multiréférentialité comme une nécessité des sciences sociales pour rendre compte des pratiques sociales et prendre en compte les « dimensions du sujet » (Ardoïno, 1988, p. 253).

« Il faut comprendre l'analyse multiréférentielle comme une lecture plurielle, sous différents angles, en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, des objets qu'elle veut appréhender. » (Ardoino, 1988, pp. 248-249)

Des principes de la multiréférentialité

Le langage est le premier marqueur des différences entre les hommes : apparemment commun, il véhicule des représentations, des visions du monde « qui co-existent et se juxtaposent à travers tout ce que nous semblons plus banalement accepter comme allant-de-soi, des allants de soi différents » (Ardoino, 1993, p. 16). S'en tenir à un langage unidimensionnel contribue à la production de l'aliénation. La pluralité de langages est nécessaire pour ne pas retrouver le niveau du plus petit dénominateur commun qu'Ardoino dénonce. Il parle du « praticien polyglotte ». C'est en cela qu'elle se distingue de l'inter ou de la pluridisciplinarité où chacun garde sa propre langue, sans faire l'effort d'apprendre celle de l'autre.

Cela me fait écho à une question récurrente dans le réseau *RechercheAvec*. Les chercheurs brésiliens et mexicains protestent de plus en plus contre l'hégémonie de la langue française dans le réseau (alors que la francophonie initiale avait été choisie comme résistance à l'hégémonie de l'anglais dans l'activité scientifique). Très concrètement, les lusophones et hispanophones font tous l'effort d'apprendre le français alors que les francophones ne questionnent pas les difficultés concrètes que représente le fait de parler et penser continuellement dans une langue non familière. L'emploi du français renforce paradoxalement la domination des recherches occidentales alors qu'une des raisons d'être du réseau est justement de déconstruire les rapports de savoir et de pouvoir. Claudia Penido, Professeure au Département de psychologie de l'Université Fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte, Brésil, en a d'ailleurs fait l'objet d'une communication lors du dernier symposium organisé en 2021 par l'Université de Xalapa : *La langue comme espace de pouvoir et d'expérimentation*. Son intervention a produit un premier effet : je coordonnais avec Angel Augusto Landa Aleman, de la faculté de langues de l'Université de Veracruz et Marcos Ivan Juárez, responsable des relations internationales de l'Université interculturelle de Veracruz, un atelier intitulé *Chercher ailleurs quand on méconnaît la langue et la culture de l'autre*. Il a été collectivement décidé que chacun parlerait dans sa langue et que celle-ci ne serait pas traduite. En 2020, en préparant ce symposium, j'ai décidé d'apprendre l'espagnol. Ce détail n'est pas anecdotique : il témoigne de ma posture scientifique au sein même d'un collectif de chercheurs.

Ardoino et Pasquet (2021) considèrent la multiréférentialité comme une réponse au niveau des praticiens, leur permettant de devenir auteurs. Ainsi, la multiréférentialité s'exerce dans « une

relation impliquée à autrui, *l'écoute*, prenant en compte les dimensions historico-temporelles que *l'observation* laisse de côté [...] » (Ardoino, 1988, p. 257). D'une certaine façon, elle est une « épistémologie du témoignage » (Ardoino et Pasquet, 2021, p. 115) qui confronte à l'incertitude et constitue une tentative de familiarisation avec elle. Au niveau théorique, la multiréférentialité « est une démarche pour avoir une représentation plus complexifiée, plus complexe du sens, notamment à travers l'intelligence du pluriel » (Ardoino, Pasquet, 2021, p. 127). La mise en place de différents dispositifs pose le collectif comme condition d'exercice de la recherche.

La multiréférentialité, une nécessité scientifique de mon activité

Concrètement, mes recherches croisent les approches ethnologique, géographique, SCI. L'observation participante, voire l'immersion dans les terrains, se réfèrent à l'anthropologie et j'avais choisi d'inviter deux anthropologues dans mon jury de thèse. Les concepts sur lesquels je travaille, la liminalité, la liminoïdité, l'inclusion, la participation m'incitent à considérer les travaux en sociologie, en géographie, mais aussi en pédagogie. « Construire une constellation de concepts multiréférentiels, c'est dessiner des espaces mettant en évidence des champs d'élaboration de connaissances non couverts par les territoires disciplinaires. Cette configuration particulière n'invalidé pas les processus décrits dans chacune des disciplines, elle les réactive en les conjuguant avec d'autres points de vue. » (Marpeau, 2018, p. 67) Je la relie alors à la transversalité : la multiréférentialité participe à l'ouverture des œillères du chercheur. Si Charlot en apprécie la potentialité épistémologique, il en dénie la caractéristique opératoire, arguant ne l'avoir « jamais vu fonctionner dans une production effective de savoir nouveau » (Charlot, 2001, p. 155). Mais la multiréférentialité ne s'évalue pas telle quelle dans une production effective : elle s'inscrit dans un processus qui enrichit l'appréhension de l'objet de recherche par une plus grande connaissance, mais aussi par le collectif, la puissance du « travail ensemble ». La publication dans des revues hors du champ théorique du chercheur contredit le point de vue de Charlot. Je l'ai montré en publiant un article dans la revue *Géocarrefour* (ACL 13). Je rejoins Forquin (2000) qui souligne la richesse potentielle correspondant à l'environnement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation, dans les activités de recherche et les activités d'enseignement. Elle est inhérente à ma démarche de recherche.

La multiréférentialité en AI : une puissance transductive

En 1988, Ardoino posait la question : « l'analyse institutionnelle s'inscrit-elle, dorénavant, dans une perspective d'analyse multiréférentielle ? » (Ardoino, 1988, p. 247) Cette perspective est

même inscrite dans son histoire, puisant à la psychothérapie et à la pédagogie institutionnelle, à la psychosociologie, à la psychanalyse...

Je fais le lien avec le concept de transduction que Lourau théorise à la fin de sa vie, en référence à Simondon (1995[1964]). « Nous entendons par transduction une opération, physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe de constitution, si bien qu'une modification s'étend ainsi progressivement en même temps que cette opération structurante. » (Simondon, 1995[1964], p. 30) La mutiréférentialité, par l'affirmation du collectif pour penser la complexité d'une réalité, utilise la puissance de la transduction pour faire avancer le processus de transformation des individus, leur compréhension du réel. Accéder au langage de l'autre, l'écouter, considérer son objet en décentrant son propre point de vue par la mutiréférentialité sont des opérations transductives qui activent l'individuation et permettent la résolution de problèmes. C'est en m'intéressant au concept géographique de place que j'ai pu porter un autre regard sur mon objet de recherche et enrichir l'analyse des apports de l'espace scénique dans le rapport au savoir des élèves. La publication en 2020 de l'article « Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : exemple d'un espace scénique » dans une revue géographique, *Géocarrefour* (ACL 13), en témoigne. González-Carpanetti (2018, 2019) poursuit la réflexion de Lourau sur le rapport entre implication et transduction. « Plus problématique est la situation, plus il est probable qu'elle provoque une transduction dans le discours des participants. » (González-Carpanetti, 2019, p. 132)

Les outils de l'AI, l'analyse des implications, l'analyseur participent à la mutiréférentialité par cette dynamique transductive. « Comme dans le spectre des couleurs, les deux pôles extrêmes sont périphériques ; ce sont des termes, des limites. C'est à partir du centre (le vert-jaune) que se succèdent en se fondant les unes dans les autres les diverses couleurs localisables, désignables. Ce mouvement, suite de potentialisations et d'actualisations est la transduction. » (Lourau, 1997a, p. 4) La « recherche avec » considère qu'exposer et analyser les conditions de la recherche font partie intégrante de la recherche. « [...] La logique transductive essaie de prendre en compte les enchaînements de circonstance, les propagations de signaux dans un déphasage permanent, à partir d'un centre qui, sans nul privilège subjectiviste, est la situation (individuelle ou collective) de recherche. » (Lourau, 1997b, p. 43) En revisitant chronologiquement mes publications, je m'aperçois que je fais de plus en plus attention à ces conditions : dans les premiers articles, l'exposition de la méthodologie est descriptive ou

justificatrice ; dans mes derniers écrits, les conditions de la recherche constituent une part importante de mes analyses.

5.2.2 Mon engagement dans les collectifs scientifiques

Mon engagement dans différents collectifs reflète l'importance que j'accorde à la multiréférentialité dans mon activité scientifique.

Construire des réseaux

J'ai déjà évoqué la « gang doctorale », premier collectif scientifique dans lequel je me suis insérée, et l'importance qu'elle a tenue dans mon parcours. Le séminaire doctoral que nous avons créé était ouvert à tous les doctorants mais l'AI en constituait d'autant plus la référence que nous la représentions en force. Aucun doctorant d'un autre cadre théorique qui s'est joint à nous lors d'une séance n'est jamais revenu. Pilotti et Borgès (2019) avancent que ces défections procédaient de la gratuité de ces séances, au sens où elles n'étaient pas validées par des ECTS, ou de l'absence d'un enseignant universitaire. Je ne cautionne pas ces arguments. Il me semble surtout que nous n'avons pas su accueillir, à ce moment-là de notre formation, l'altérité. Nous nous appropriions le cadre de l'AI et ne pouvions pas entendre de voix distinctes. J'ai alors éprouvé les effets de la non multiréférentialité, de l'autosatisfaction scientifique, de l'enfermement dans un entre-soi qui participent à un sentiment hégémonique. La gang doctorale a activement participé à la création du réseau *RechercheAvec*, avec Gilles Monceau et Marguerite Soulière, dont la multiréférentialité constitue un principe fondateur. Il ne s'agit pas de créer un énième courant scientifique, mais « de proposer un questionnement transversal commun qui, en reconnaissant la place centrale des sujets concernés, réforme notre manière de penser et pratiquer la recherche dans une période où la standardisation des normes éthiques, des procédures de collecte de données et de mise en forme des résultats peuvent tendre à déshumaniser les sciences humaines et sociales tout en affichant un discours de protection de l'humain » (Monceau et al., 2020).

La dimension politique du réseau me semble essentielle dans le monde scientifique actuel. Sa création répond à un « sentiment d'urgence partagé par une diversité de chercheurs, ici et ailleurs, de contrer "l'enfermement" de la recherche en sciences humaines et sociales dans des disciplines académiques, des secteurs de recherche et des contextes socio-politiques nationaux » (Monceau et al., 2020). Le réseau constitue un acte de résistance à la tentative pressante d'uniformisation de la recherche et des institutions scientifiques par les injonctions à l'efficacité et à « l'excellence », générant une compétition divisant les membres de la

communauté scientifique. Il montre en acte la richesse de la coopération, de la solidarité internationale dans le respect des singularités, de la mutiréférentialité sans transiger sur les exigences scientifiques. « Dans cette conjoncture, un nombre grandissant de chercheurs souhaitent se regrouper, se soutenir, inventer ensemble et développer d'autres manières de faire la recherche qui vise une utilité sociale moins soumise aux injonctions productivistes. Il s'agit d'élaborer les moyens d'affranchir la recherche en sciences humaines et sociales, les chercheurs et les sujets de leur recherche de la colonisation d'un mode de pensée, souvent qualifié de « néolibéral », au sens où la priorité serait donnée aux retombées économiques plutôt qu'à la démocratisation des sociétés et la qualité de la vie. » (Monceau et al., 2020)

Ma place dans le réseau RechercheAvec

Depuis 2017, je suis membre du comité scientifique du réseau qui compte actuellement 80 membres actifs, brésiliens, mexicains, portugais, espagnols, canadiens, français. Depuis 2014, nous organisons tous les deux ans un symposium qui constitue le temps fort du réseau et, ce qui est très important à mes yeux, accorde une grande place aux doctorants, leur permettant de présenter des projets, de monter des ateliers, de participer aux discussions scientifiques etc. Je participe toujours à sa préparation et sa réalisation, co-organisant des ateliers divers au cours des différents symposiums du réseau (voir mon CV).

Chaque symposium se déroule sur plusieurs jours et alterne temps d'expérimentation, visites de structures, ateliers, rencontres de personnes concernées avec lesquelles se font les recherches, conférences, tables rondes, proposant ainsi des manières alternatives de rencontres scientifiques. Même organisé à distance, celui de Xalapa a réussi à proposer un atelier cuisine... « C'est aussi par cette souplesse d'adaptation aux événements et contextes d'une part et aux nécessités de ses membres d'autre part que la dynamique du réseau lutte contre l'isolement des chercheurs et les processus d'aliénation. » (Monceau et al., 2020)

La diversité des chercheurs enrichit constamment ma réflexion scientifique, déconstruit mes allants de soi, nourrit mon activité de recherche. Le réseau a été à l'origine du groupe de travail « les sources de la recherche avec ». Un des objectifs était d'aider les chercheurs engagés dans ce groupe à préciser leur manière de faire de la « recherche avec ». C'est ainsi que j'ai « rencontré » Arduino. Le réseau m'a permis de travailler avec des doctorants étrangers se référant à la SCI et auxquels j'ai demandé de contribuer à l'ouvrage que j'ai dirigé sur l'analyse des implications (DO 1). María-José García Oramas, professeure à la faculté de psychologie de l'Université de Veracruz m'a demandé de faire une conférence sur l'inclusion universitaire lors du 2^o *Foro Internacional de Inclusión en Educación Superior*. J'ai alors mené une recherche

exploratoire que je poursuis actuellement (PR 8) et qui s'inscrit dans l'axe 3 des travaux du laboratoire Éma, « pédagogie du supérieur ». Cette proposition m'a conduite à proposer un symposium avec Liliane Pelletier au congrès de l'Aref 2022, « L'Université inclusive, entre mythe et réalité », qui aboutira à la coordination d'un numéro de revue.

Le collectif ApprEs

Le troisième collectif que je souhaite présenter ici est le groupe de travail *ApprEs* qui réunit des géographes, des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation, des doctorants, des professionnels. Il a pour objectifs de mieux comprendre la relation entre les spatialités et les apprentissages, de contribuer à une réflexion renouvelée sur les espaces scolaires et de participer au renouvellement des pratiques. La multiréférentialité est ici recherchée et participe à modifier notre coefficient de transversalité. En réfléchissant collectivement sur un même objet, les espaces d'apprentissage, chacun s'ouvre aux références théoriques, aux pratiques de recherche des autres dans une logique transductive qui modifie l'individuation de chacun. Si la familiarisation avec le langage d'autrui ne va pas de soi, elle est ici fondatrice d'un collectif respectueux et solidaire, extrêmement important pour moi. J'ai déjà évoqué les apports des concepts géographiques dans mon analyse des espaces scéniques (ACL 13) ; je dois souligner ici l'importance de ce collectif dans ce travail : les discussions formelles et informelles, les conseils bibliographiques m'ont aidée à décentrer mon regard, à comprendre autrement l'espace scénique et la pratique théâtrale dans un cadre pédagogique.

Nous organisons chaque année plusieurs journées d'études au cours desquelles j'ai proposé plusieurs communications :

- « Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : analyse d'un espace scénique », Gennevilliers, 16 janvier 2020
- « De la place géographique à la place sociale des élèves de Clis 1 », lors de la journée d'études *Les élèves et la réflexion sur les espaces scolaires*, Gennevilliers, 10 mars 2021
- « L'espace scénique, un espace miracle d'apprentissages ? » lors de la journée d'études *Faire école hors classe*, Caen, le 29 juin 2022.

En octobre 2021, nous avons proposé un symposium « L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré » lors du colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, organisé par le laboratoire Éma, J'ai collaboré à cette occasion avec Jean-François Thémines, géographe, PU à l'Espé Normandie Caen, Université Caen Normandie, pour une communication : « Ce que disent les limites spatiales de l'institution scolaire ». Celle-ci donnera lieu à un chapitre de l'ouvrage issu

du symposium, dirigé par Guilhem Labinal. Pour préparer celui-ci, j'ai co-organisé avec Pascal Clerc un séminaire de trois jours en mai 2022. Je co-encadre avec lui une thèse. Ainsi, ce collectif se définit par sa multiréférentialité et contribue à la diffusion et à la valorisation de la « recherche avec ». Comme dans le réseau *RechercheAvec*, la collaboration au sein du groupe *ApprEs* « permet de voir des différences dans les normes que chacun a incorporées parce que les allants-de soi des autres ne sont pas les nôtres » (Soulière, 2021, p. 35).

Enfin, je souhaite ici souligner l'importance pour moi de mon recrutement au laboratoire Éma qui, par la diversité disciplinaire de ses enseignants-chercheurs, les trois projets fédérateurs qu'il propose (le colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, un dictionnaire des termes utilisés en formation, pédagogie du supérieur), son fonctionnement démocratique, réalise en acte la multiréférentialité. Le laboratoire me donne l'opportunité de rencontrer et de travailler avec des chercheurs de diverses disciplines, j'en ai déjà fourni plusieurs exemples. Il constitue un espace de rencontres et de travail scientifique qui contribue à la dynamique des sciences de l'éducation et de la formation par les quatre champs qu'il explore : savoirs et ressources, formation et professionnalisation, acteurs, politiques et pratiques, formes et espaces.

5.2.3 La multiréférentialité dans mes dispositifs de recherche

La multiréférentialité constitue un principe majeur des collectifs et dispositifs que je crée.

Le PR « la pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ? »

J'ai évoqué deux dispositifs que j'ai mis en place, pour ma recherche doctorale et dans le cadre du PR 4. Ce dernier projet est d'ailleurs transductif, se déploie d'une opportunité à l'autre. D'abord consacré à l'étude de l'inclusion au cours de stages de formation théâtre/recherche pour adultes à l'Aria, je l'ai prolongé de différentes façons : avec une association, *DeNouzàVous*, dans le cadre d'ateliers théâtre hebdomadaires, puis dans le cadre scolaire, avec l'Aria ; il m'a conduite à devenir chercheuse associée au CNCA avec lequel je monte un projet de recherche concernant une création théâtrale professionnelle.

Le PR 10 réunit actuellement plusieurs chercheuses. Au laboratoire Éma, Kathy Similovski est MCF en sciences du langage ; Dorothée Muraro docteure en philosophie, Marie Astier docteure en arts du spectacle sont chercheuses associées du laboratoire ; Virginie Ruppin, de l'Université de Lyon 2, est docteure en sciences de l'éducation. J'ai récemment lancé un appel sur le réseau *RechercheAvec* pour que des chercheurs internationaux se joignent à nous. Hélène Duval, professeure au département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et Cinira

Fortuna, professeure en Sciences de Soins Infirmiers à Université de São Paulo m'ont répondu (10.1).

La multiréférentialité dans mes interventions SCI

La multiréférentialité est inhérente aux interventions SCI qui regroupent les différents professionnels ou personnes concernées d'un établissement. Dans les dispositifs que je mets en place sur les terrains de recherche, elle opère différemment selon les moments de la recherche que Bourassa, Leclerc et Fournier (2012) identifient comme des sphères. L'élaboration de la recherche, la sphère de structuration, se fait avec les professionnels parce que c'est avec eux que se négocie l'entrée sur le terrain et que les participants à la recherche ne sont pas encore identifiés. Il s'agit alors de comprendre la commande, les attentes des commanditaires mais aussi d'affirmer ce que nous, chercheurs, pouvons offrir, notre perspective et les objectifs de recherche, voire de résister à certaines exigences. La multiréférentialité peut aussi devenir un analyseur des contradictions institutionnelles. Dans le Copil du PR 5, une des premières réunions a mis en évidence le malaise des salariés de l'association par une discussion autour de la compréhension du mot « participation ». Un éducateur a alors évoqué celle des salariés, reprochant à la direction de n'autoriser qu'une participation formelle, une entreprise de communication lors du CE annuel.

La sphère de l'accompagnement inclut les participants aux SRC et met en relation des personnes aux statuts divers : commanditaires, enseignants, assistantes sociales, bénévoles d'association, édiles locaux pour le PR 6 ; stagiaires, artistes, chercheuses, salariés des associations pour le PR 4. L'enjeu de la multiréférentialité consiste alors à clarifier le langage de chacun, tout en ouvrant l'espace pour une appropriation progressive des concepts en jeu. Par exemple, dans le PR 4, je refuse de définir le mot « inclusion », pour que chacun puisse, au sein du collectif, faire évoluer sa perception et aboutir (ou pas...) à une définition collective. La posture du chercheur consiste aussi à ne pas imposer son propre langage pour, d'une part déconstruire les représentations sur la recherche scientifique, d'autre part autoriser d'autres interprétations et une élaboration commune de l'objet de recherche. Lors de ma recherche doctorale, j'ai refusé d'employer le mot « handicap » pour laisser la liberté aux enfants de l'utiliser et ne pas les enfermer dans cette représentation ; le non-emploi du mot dans deux classes et sa compréhension dans la troisième ont été un analyseur central de l'inclusion scolaire. L'hétérogénéité des participants crée un espace potentiel de conflits généré par des références, des langages différents qu'il s'agit de réguler pour produire l'analyse.

Les moyens mobilisés

La temporalité est indissociable de la multiréférentialité car c'est elle qui permet une interconnaissance progressive. L'évolution de la posture des participants en témoigne. Durant le PR 6, une assistante sociale s'est d'abord montrée très agressive et revendicatrice vis-à-vis des enseignants. Lors de la restitution, elle a elle-même témoigné de l'importance des échanges qui lui avaient permis d'entendre un autre discours que le sien par la considération d'autres références. La sphère de production de connaissances met en jeu la multiréférentialité de différentes façons : elle recouvre celle de l'accompagnement, par les temps de réflexion collective, de restitution. Mais elle opère aussi entre chercheurs, durant le temps de l'analyse des données après le temps de l'intervention, au cours des communications, des conférences qui sont aussi des temps de confrontation à la multiplicité des regards.

En socianalyse, la composition du staff intervenant est fixe ; la pratique d'interventions longues de la SCI a permis la mise en place de staffs tournants (Catini et Monceau, 2000), à savoir la rotation de différents chercheurs accompagnant le « chercheur référent », que ce soit dans le contexte d'une recherche, d'un cours d'analyse de pratiques, d'accompagnement d'équipes professionnelles. « Les différents membres du staff ne participent pas à toutes les séances mais retournent régulièrement dans l'établissement. Il y a donc à la fois continuité et discontinuité. » (Monceau, 2012, p. 17). Ce staff est hétérogène du fait des statuts (enseignants-chercheurs, étudiants), des disciplines, des nationalités... Il dynamise le dispositif et je le considère de plus en plus comme essentiel dans le cadre de dispositifs pérennes, comme celui du PR 4. Actuellement, je veille à ne plus faire d'interventions seule : ainsi, Marie Astier, Marguerite Soulière ont successivement participé aux stages de l'Aria. La collaboration avec Marie est ensuite devenue pérenne par les effets imprévus du dispositif. En 2021 et 2022, Laurine Ponthieux, une étudiante du master « Médiation culturelle » de L'Inspé de Versailles nous a rejointes. Dans le cadre scolaire, j'ai demandé à Pascal Clerc de participer à la recherche menée en mai/juin 2022 à l'Aria. Ce travail en staff tournant fait « bouger l'institué » (Monceau et Spagnol, 2015, p. 143) par le non savoir des intervenants temporaires : leur « naïveté » face à l'objet de recherche, du groupe questionne les allants de soi des uns et des autres, oblige chacun à expliciter son point de vue, sa posture. Il participe aussi à la cohésion du groupe par l'introduction d'un élément « étranger » à sa routine et la perturbant (Catini et Monceau, 2000). Selon ces auteurs, ce non-savoir sert d'analyseur tout autant pour les participants que pour le dispositif même de recherche et les intervenants qui le conduisent. Les effets sur le staff lui-même sont moins stabilisés, plus imprévisibles, ce qui restaure « une certaine extériorité par rapport à l'analyse » (Catini et Monceau, 2000, p. 147). Faisant intervenir des chercheurs de

disciplines différentes, j'analyse cette extériorité dans une réciprocité qui dynamise l'analyse, met en exergue l'importance de la multiréférentialité. Celle-ci permet de « penser et faire avec, penser et faire ensemble, penser et faire autrement. » (Soulière, 2021, p. 35) Elle questionne aussi le statut des acteurs de terrain.

5.3./ Les acteurs de terrain, des « co-chercheurs » ?

J'examinerai le statut de co-chercheurs à l'aune des personnes avec lesquelles je travaille, les « usagers », les enfants et les personnes classées déficientes intellectuelles. Dans ma pratique de recherche, je les identifie ainsi. Mais la co-production de connaissances fait-elle d'eux des co-chercheurs ?

5.3.1 Un partage des savoirs

Il est habituel de distinguer, voire d'opposer, les savoirs expérientiels des praticiens aux savoirs savants des universitaires. La hiérarchie est toujours sous-jacente et induit l'idée que les chercheurs seraient exclusivement du côté de la théorie et les acteurs de terrain, exclusivement du côté de la pratique. L'expression co-chercheur marque une dénonciation de la supériorité des savoirs universitaires.

À propos de l'éducation, Lourau remarque que « dans la situation d'intervention (dont le T-Group n'est qu'un symbole provisoire), la *négativité du savoir* est ce qui révèle, derrière les légitimations, rationalisations, et confusions de la "positivité", les conditions réelles d'accès au savoir » (Lourau, 1970a, p. 252). La négativité du savoir à l'œuvre dans la « recherche avec » rééquilibre les rapports de force : le chercheur n'est pas celui qui sait plus, il est celui qui sait autrement, de même que le praticien n'est pas celui qui sait moins, mais celui qui sait autrement. Le statut des savoirs fait l'objet des discussions dans tous les séminaires et ateliers que je co-pilote. Dans la « recherche avec » et en AI, les participants ne sont pas de simples informateurs, pourvoyeurs de données que seul le chercheur serait apte à analyser. « Nos contributions ne se situent pas au-delà de je ne sais quelle "coupure radicale" comme un surplomb, mais entretiennent avec les pensées et les pratiques de tout un chacun (et de nous-mêmes dans nos autres rôles sociaux) des *rapports d'échanges mutuels* (en termes de "communication circulaire" et non de "vulgarisation descendante") voire de résonance réciproque. » (Jenny, 2002, p. 133) Je choisis de mener des « recherches avec » parce que je ne peux pas appréhender certaines réalités sans les perceptions de ceux qui les vivent et les connaissances qu'ils en ont.

Je choisis la SCI parce que c'est parce par l'élaboration collective que se fait la production de connaissances.

5.3.2 Faire avec les acteurs faibles

Dans le cadre de recherche avec des « acteurs faibles » (Payet, 2011), Amaré et Valran (2017) avancent la nécessité de prendre ce statut en considération pour mettre au jour le savoir tacite que chacun possède, le transmettre et reconnaître la valeur indiscutable de ce qui est apporté. « En définitive, la nature du nouveau savoir produit n'est réductible ni au savoir expérientiel de la personne en situation de handicap, ni aux savoirs pratiques du professionnel, ni au savoir académique du chercheur, mais émerge de la combinaison des trois. » (Amaré et Valran, 2017, p. 156)

Des effets imprévus

J'ai montré dans ma thèse et dans les articles écrits à propos du PR 4²⁸ que nous ne considérons pas le handicap *a priori*, mais que nous nous adaptons en situation aux singularités. Cette posture produit d'ailleurs des effets : en Clis, Élona, qui s'exprime par onomatopées, a pris la parole au cours des SRC. Dans le cadre du PR 4, l'atelier hebdomadaire de théâtre réunissait des résidents d'un foyer, ceux d'un Fam et des personnes dites valides qui étaient, soit professionnel des structures, soit parent d'un résident. Je craignais un déséquilibre des prises de parole, traduisant des rapports de domination, lors de la première SRC. Or, ce sont les personnes classées déficientes intellectuelles qui ont capturé ce temps. Ma première pensée en sortant fut : « *partout où ils vivent habituellement, on les parle* ». J'ai compris qu'elles s'étaient approprié cet espace parce qu'il était hors des rapports de pouvoir et de domination qu'elles vivent habituellement. La façon dont j'avais présenté l'objet de la recherche – l'inclusion – le fait d'avoir participé avec eux à l'atelier avaient montré en acte ma posture. Leur prise de parole était une prise de pouvoir sur un objet qui les concerne au premier chef.

Quand les co-chercheurs sont des personnes classées déficientes intellectuelles, « le "co" suggère une contribution égale mais différente » (Walmsley et al., 2018, p. 1). La « connaissance culturelle de l'intérieur » (Walmsley et al., 2018, p. 5) enrichit la production des connaissances parce que les co-chercheurs ne sont pas de simples informateurs mais contribuent à leur partage et à leur interprétation. Dans les SRC que je mène, le collectif des personnes en situation de handicap leur permet de se soutenir et de s'affirmer face aux personnes dites

²⁸ ACL 12, 15, 16, 17.

valides. Faire ensemble de la recherche construit un « pont vers de nouveaux mondes » (Nind, 2017, p. 284). Dans le PR 4, le fait que les artistes et moi ne spéculons pas hors sol sur les difficultés des personnes institutionnellement reconnues dans le champ du handicap produit des effets au sein du groupe, bouscule les relations et autorise une analyse des implications de chacun. Ici le statut d'acteur faible est pris en considération par le fait justement de ne pas le traiter à partir des représentations sociales habituelles sur telle ou telle catégorie, mais en situation, à partir de ce qui se joue dans le groupe.

Quelle participation ?

Le terme co-chercheur désigne une participation opérante tout au long de la recherche, pas uniquement pour le recueil de données (Coad et Evans, 2008). Dans le cadre des recherches conjointes qu'il mène, Lyet (2021) nomme ses partenaires professionnels « acteurs sociaux cochercheurs », mettant simultanément l'accent sur l'importance de leur activité professionnelle et sur leur participation à l'activité de recherche. Le chercheur est lui-même désigné comme un co-chercheur, marquant la réciprocité de l'apport des savoirs, la nécessité de les confronter pour produire des connaissances et l'étayage mutuel. L'étayage mutuel est un élément important des dispositifs que je mets en place, lié à l'« apprivoisement mutuel » (Bourassa et al., 2017), entendu comme un processus d'interconnaissances qui participe à la production de connaissances, dans une intrication du faire et du dire :

Fred (artiste intervenant) bilan du stage Le chœur à l'ouvrage, 28 août 2021

« Moi, ce qui me touche le plus, l'évolution... si je peux dire ça... c'est ce que disait Louise [une stagiaire], la transformation... c'est de ce joyeux bordel qu'on fait au début, pour le réorganiser après et en faire quelque chose qui tient la route et présentable à des gens qui viennent écouter l'histoire qu'on a proposé de leur raconter...

Et donc la création d'un groupe, c'est aussi la création d'un humanisme, de quelque chose de très humain qui continue son effet derrière les montagnes, comme le disait Timon [le cinéaste] si justement... de se dire que, derrière les montagnes, il se passe des choses et que... voilà... et que, chacun à notre niveau, on va continuer, forts de cette expérience-là... continuer à porter cette ouverture qu'on a eue vers l'extérieur. »

En sciences de l'éducation, l'expression « co-chercheur » est surtout employée dans les recherches canadiennes (Savoie-Zajc 2001). Il faut souligner qu'au Canada, les participants aux recherches sont recrutés et rémunérés. Les co-chercheurs sont des professionnels réflexifs. Différents groupes peuvent intervenir selon les moments de la recherche. Le chercheur a un rôle de facilitateur plus que d'expert. « Très souvent, il devient co-chercheur, ce qui permet une redistribution des rôles et des responsabilités à l'intérieur de l'équipe de recherche » (Savoie-Zajc, 2001, p. 35) Quatre « indices d'appropriation du rôle de cochercheur » (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2006, p. 384) sont identifiés : leur inclination pour la collaboration et la

réflexion ; la reconnaissance et la réciprocité d'expertises distinctes ; l'investissement du territoire de la recherche ; le sentiment de propriété à l'égard des connaissances produites.

Au fil de mes recherches, je me questionne de plus en plus sur cette caractérisation des personnes avec lesquelles je travaille. Durant ma thèse, j'identifiais les enfants comme des co-chercheurs parce qu'ils ont produit des connaissances qui ont abouti dans une classe à l'écriture d'une lettre adressée à tous les élèves de l'école. Cette production de connaissances suffit-elle à définir un co-chercheur ? Dans le cadre des recherches scolaires avec l'Aria, où je ne rencontre les enfants que les temps des séjours (de 5 jours maximum), alors que la temporalité des projets artistiques inscrit tout le monde dans une urgence créative qui monopolise l'énergie de chacun, cette caractérisation n'est-elle pas illusoire ? Les enfants participent aux SRC, mais les restitutions restent partielles et la recherche ne peut pas constituer leur préoccupation principale, pas plus que celle des enseignants ou des artistes.

Les différents temps de la recherche

La question de la participation des acteurs de terrain à toutes les étapes de la recherche constitue un autre objet d'interrogation pour moi. Les essais que nous avons faits lors de colloques ne m'ont pas convaincue, leur présence produisant plus un effet de folklorisation de la recherche avec, par sa mise en scène artificielle, qu'à la démonstration de sa pertinence scientifique. Desgagné (1997) dit qu'il n'est finalement pas important que les praticiens ne participent pas à chaque étape de la recherche. Ce qui est important, c'est que, jusqu'au bout, le chercheur porte le souci de la double vraisemblance (posture du chercheur et posture du professionnel)²⁹. Ardoino (1990) affirme la nécessité de chercheurs formés. L'activité scientifique nécessite un apprentissage qui s'inscrit dans une temporalité bien plus longue que le temps de la recherche sur le terrain.

Le préfixe « co » signifie une activité scientifique finalement inaccomplie, puisque dans le cadre de mes recherches, les participants s'emparent de mon objet, le saisissent à l'aune de leurs expériences, leurs idéologies, leurs perceptions, mais ne sont pas forcément intéressés par mon outillage théorique ni par une diffusion scientifique des résultats obtenus. Chacun s'engage avec

²⁹ « La démarche collaborative permettra justement que, dans leur interaction autour du questionnement de recherche, le chercheur et le praticien se créent une zone d'influence mutuelle où les points de vue de l'un et de l'autre seront négociés, argumentés, et où leur champ de compétences respectif sera mutuellement reconnu et mis à contribution.

Ainsi, dans l'esprit de la recherche collaborative, la « double vraisemblance » devient le critère par lequel on s'assure, en tant que partenaires, que ce qui est coconstruit entre le chercheur et le praticien le soit dans le respect du point de vue de chacun, c'est-à-dire de sa manière de voir le monde, et dans le respect du champ de compétences de chacun. » (Pépin et Desgagné, 2017, p. 128)

des visées, des intérêts différents et c'est par la négociation permanente que la recherche aboutit. Les visées des participants (y compris le chercheur) ne se recouvrent pas forcément. La transférabilité des résultats n'intéresse pas toujours les acteurs de terrain. Je ne retourne pas sur les terrains observer les effets à long terme de l'intervention. Ces intérêts différents définissent aussi les modalités de la participation de chacun à la recherche.

L'écriture en est un analyseur. Dans le cadre de recherches avec les personnes classées déficientes intellectuelles, Strnadová et Walmsley (2018) précisent que même co-écrits, les articles publiés à l'issue de ces recherches ne portent majoritairement pas leur signature. Leurs voix n'y ont pas la place qu'elles devraient y tenir. Jusqu'à présent, je n'ai pas réussi à co-écrire avec des acteurs de terrain, ceux-ci considérant que cette tâche incombe spécifiquement au chercheur. Néanmoins, dans le cadre du PR 6, dirigé par Gilles Monceau, nous avons été invités à faire une communication avec le commanditaire de la recherche ; cette communication a abouti à l'écriture commune d'un article. Je n'apporte pas ici de réponse définitive et je continue de travailler sur cette question.

Chercher avec des enfants

Le développement des recherches avec les enfants a conduit à l'examen de questions d'ordres méthodologique, épistémologique, éthique (Kellett, 2005 ; Conolly, 2008 ; Robin et al., 2015 ; Bradbury-Jones et Taylor, 2015 ; Robin et al., 2017 ; Soulière et Caron, 2017 ; Spriggs et Gillam, 2019 ; Törrönen et Petersen, 2021). Mener une recherche avec des enfants et des jeunes ne va pas de soi et peut même être indésirable dans certaines situations, notamment avec des enfants vulnérables (Conolly, 2008). Spriggs et Gillam (2019) soulignent le manque de clarté dans la définition des enfants co-chercheurs, celle-ci pouvant renvoyer à différentes formes de participation. Elles insistent sur la nécessité de donner aux enfants un pouvoir de décision sur la recherche. « Pour conclure, faire de la recherche *avec* les jeunes, c'est comprendre avec les jeunes leur expérience, l'interprétation qu'ils en font et le sens qu'ils lui donnent en lien avec leurs contextes, leurs circonstances et leurs enjeux tels qu'ils les vivent, les représentent et les expliquent et ce, avec une visée de transformation réciproque des jeunes et des chercheurs. » (Soulière et Caron, 2017)

Mes recherches avec les enfants accordent une place prépondérante à la parole collective dans la production de connaissances. Que ce soit lors de mon travail doctoral ou lors des PR 3 et 4, j'apprends la réalité institutionnelle à partir des perceptions des enfants. Leroy (2020) distingue deux sociologies de l'enfance quant à la conceptualisation de la parole enfantine. La première (Delalande, 2014 ; Garnier et Rayna, 2017) relie l'intérêt premier porté à cette parole

à l'enfant acteur et se réfère à l'*agency*. La seconde (Lignier et Pagis, 2014) est plus déterministe : la possibilité de s'exprimer de l'enfant est liée à son milieu social. Je ne porte pas de considération au milieu social des personnes avec lesquelles je mène les recherches. Ce choix est éthique, méthodologique et épistémologique : j'ai montré dans ma recherche doctorale comment considérer les enfants sous l'angle du handicap pouvait les enfermer dans un rôle, un statut entravant leur inscription dans la recherche. Dans les dispositifs que je crée, je porte une grande attention à la distribution de la parole, qui ne se joue pas seulement dans l'écoute. Ainsi, le lieu, la disposition spatiale tiennent un rôle dans la prise de parole, je l'ai montré dans mon mémoire de doctorat. Les SRC se déroulent toujours en cercle, marquant spatialement l'égalité entre tous. Cette attention implique aussi d'accepter le silence de certains : il s'agit de solliciter sans imposer. C'est ici que la souplesse du dispositif prend une grande importance : elle me permet de m'adapter au groupe et à chacun dans le groupe.

Ainsi, le suffixe « co » incite à une vigilance pour que les participants n'apparaissent pas comme de simples consultants, informateurs ou témoins d'une réalité. Il peut cependant marquer une égalité illusoire car, si les participants peuvent orienter la recherche, *in fine*, ce sont les chercheurs qui gardent la main sur elle, ne serait-ce que par la question des publications scientifiques qui doivent répondre à des normes, des codes spécifiques que ne possèdent pas les co-chercheurs. En ce sens, malgré toutes les velléités de faire autrement, les rapports de pouvoir et de domination existent toujours, marqués par le « co » qui distingue les chercheurs institués des chercheurs « temporaires » engagés dans une recherche spécifique.

Conclusion

La « recherche avec » regroupe une variété de formes d'intervention qui s'apparentent à une recherche-action, recherche intervention, recherche collaborative, selon la méthodologie, les terrains, les acteurs de la recherche. Sans prétendre à une modélisation illusoire et réductrice, elle est tout à la fois une intervention, une enquête, une collaboration, un accompagnement, mais elle est aussi bien plus. La « recherche avec » ne se réduit pas aux relations entre chercheurs et acteurs de terrain, elle s'intéresse aussi aux relations entre chercheurs. Je peux en identifier plusieurs caractéristiques saillantes qui m'intéressent particulièrement :

- la volonté de donner la parole et une place à des personnes habituellement déconsidérées dans la société ;
- la possibilité de développer une créativité par les dispositifs mis en place (8.3) ;

- la reconnaissance de l'importance de collectifs scientifiques pour la production de connaissances ;
- la dénonciation et la résistance en acte aux injonctions de compétition et d'uniformisation des institutions scientifiques ;
- l'affirmation de la scientificité des démarches qualitatives et de l'appréhension des pratiques sociales par le local ;
- la dimension politique de la production de connaissances ;
- la puissance à « changer le monde ».

Lourau (1981) affirme que l'intellectuel construit son statut social par la négation de son implication dans les rapports de domination. La « recherche avec » peut aussi conduire à une illusion : celle de penser que les places de chacun sont interchangeable, ce qui peut conduire à leur confusion. Assigner l'autre à une place qu'il ne réclame pas traduit d'une autre façon le surplomb du chercheur. C'est par l'analyse constante de ma place dans les dispositifs de recherche que je mets en place, ou auxquels je participe, que je construis ma posture de recherche.

Chapitre 6. Des recherches en immersion

Toutes les rivières vont à la mer
Toute la bière y va aussi.
Le reste du monde s'en va nowhere
Moi pour ma part je reste ici.

Richard Desjardins, 2003.

Le dispositif SCI de ma recherche doctorale m'avait permis une participation à la vie des Clis car j'y ai passé une demi-journée par semaine durant 4 mois. Ma première recherche avec l'Aria va me permettre de développer un autre type de dispositif que je privilégie désormais dans les recherches que je crée : celui de l'immersion, menant à la fois un travail ethnologique, par l'observation participante, une intervention par les SRC et vivant avec les acteurs de terrain le temps de cette intervention. La mise au travail de ma surimplication est essentielle pour tenir le dispositif et dénouer les nœuds de mes places multiples.

6.1./ Le concept de surimplication

La surimplication en tant « qu'idéologie normative du surtravail, de la nécessité de s'impliquer » (Lourau, 1990, p. 113) masque, camoufle l'implication et en empêche l'analyse. Je m'y intéresse de plus en plus au fil de ma carrière universitaire, du fait que mes terrains de recherche sont souvent des institutions dans lesquelles je suis engagée en dehors de mon activité scientifique. Mes résistances, mes points d'aveuglement m'ont conduite à mettre au travail ma surimplication pour produire l'analyse de ces terrains. Dans le chapitre de l'ouvrage que j'ai dirigé « La surimplication dans la recherche » (OS 6), j'explicité la définition louraldienne, mon appropriation du concept et l'importance de sa mise au travail dans le cadre de l'activité scientifique. Il existe peu de textes consacrés à la surimplication : à ce jour, hormis les textes de Lourau (1990, 1997b), j'ai recensé les articles de Déborah Sada et Anne Perraut-Soliveres (97/98), de Danielle Guillier et Dominique Samson (97/98), de Dominique Samson (2005) et de Pascal Nicolas-Le Strat (1994) et les ouvrages de Nicolas-Le Strat (1996) et de Perraut-Soliveres (2001). Étudier ce concept est un des apports scientifiques que je peux revendiquer.

6.1.1 *Implication et surimplication*

Nicolas-le Strat nomme la surimplication de différentes façons : « ingénierie industrielle » (1994) « technologie de l'implication », « ingénierie de l'implication », « l'idéologie de la participation » (1996, p. 14) ; « technologie politique de la mobilisation » (1996, p. 41). Mais,

utilisant le mot implication pour identifier l'engagement instrumentalisé de l'individu, il entretient la confusion avec le terme surimplication. « Il est dans ce glissement. C'est un peu gênant. Il m'embrouille. » (Sada et Perraut-Soliveres, 97/98, p. 102) Surtout, cette confusion ne lui permet pas, au contraire de Lourau, de mettre les deux concepts en tension. Il restreint l'analyse socio-historique à la transition post-fordiste, signifiant que la surimplication est une invention pour « redonner du sens et de la légitimité à des dispositifs épuisés par leur propre dérive techniciste » (Nicolas-Le Strat, 1996, p. 15). La surimplication n'est pas une invention post-fordiste : elle en est un des instruments privilégiés. L'utilitarisme devient alors le seul critère de vérité, occultant les autres dimensions de la vie. Au sein de l'Université, j'identifie les heures supplémentaires comme un analyseur de cette fuite en avant : la valeur de l'enseignant se définit par le nombre d'heures d'enseignement supplémentaires auquel est sacrifiée l'activité de recherche. Cela crée un clivage entre les bons enseignants-chercheurs, qui accepteraient « par solidarité » ce surtravail, et les mauvais qui refusent cette injonction institutionnelle arguant que les accepter conduit à une désolidarisation des MCF qui pourraient être recrutés. Manifester son épuisement lié à la surcharge de travail devient un gage de qualité de la personne. Lourau évoque la « vertu théologale » (1990, p. 111) de la surimplication. Selon Nicolas-Le Strat (1996), c'est par la dialectique mobilisation-domination que l'on peut étudier l'implication. Dans la définition louraldienne, l'aspect passif de l'implication ne s'oppose pas à l'activisme de la surimplication qui peut également prendre une forme passive, telle que l'obéissance absolue aux ordres. Nicolas-Le Strat s'intéresse aux procédures, aux techniques imposant la surimplication. Or, « nous nous sommes habitués à ces procédures et nous oublions peut-être un peu facilement ce qu'elles sous-entendent : une obligation de faire preuve d'*adhésion positive* et de responsabilisation, une mise en demeure généralisée de cultiver l'*initiative* et la *performance*. » (Samson, 2005, p. 58)

Samson et Guillier (97/98) renvoient l'implication du côté de l'agent (être impliqué) et la surimplication du côté de l'acteur (s'impliquer), la définissant comme « le mouvement intentionnel par lequel nous investissons les situations, nous nous engageons et croyons être engagés » (Guillier et Samson, 97/98, p. 20). Si Lourau et Nicolas-Le Strat dénoncent la surimplication instrumentalisée au seul profit de l'institution, le second analyse plus précisément les effets de la surimplication sur l'individu et les liens sociaux, dénonçant la perte de « l'intimité du vécu » (Nicolas-Le Strat, 1994). Si son étude des effets de la surimplication sur la subjectivité est intéressante, je ne partage pas son analyse désespérée, parce que les espaces de résistance existent et que la mise au travail de la surimplication est possible.

6.1.2 *L'impossible analyse de la surimplication ?*

Lourau reprend la courbe de Gauss pour montrer la courbure et l'instabilité de l'implication qui, dans une liaison transductive, oscille de la désimplication (appartenances) à la surimplication (engagement). Un des inconvénients de cette proposition est de laisser penser que la surimplication est un simple degré de l'implication. La désimplication désigne le degré zéro de l'objectivité, de « l'identité pure » et la surimplication le « degré extrême de la participation affective » (Lourau, 1997b, p. 36). Mais l'un, du fait de l'interdit, comme l'autre, du fait de l'aveuglement, sont inanalysables. Sada et Perraut-Soliveres comparent la surimplication à un éblouissement voire à un aveuglement volontaire : « on voit mais on refuse de le reconnaître » (Sada et Perraut-Soliveres, 97/98, p. 102).

Elles reprochent cependant à Lourau et Nicolas-Le Strat de ne pas avoir considéré le plaisir possible que crée la surimplication. Dans l'OS 6, je notais la définition exclusivement négative de Lourau. Or, en 1992, à propos d'une recherche menée au sein d'une structure psychiatrique, Lourau évoque « l'aspect surimpliqué » du projet par le militantisme qu'il contient et ajoute que cet aspect « ne constitue en rien un élément indésirable, un défaut à gommer ou dont on espère, sans trop le dire, que le temps parviendra rapidement à gommer » (Lourau, 1992, p. 3). Perraut-Soliveres propose la notion d'hyperimplication pour rendre compte de « la prise de conscience et la capacité à décider de l'engagement qui est nécessaire à la responsabilité » (Perraut-Soliveres, 2001, p. 246). Dans l'OS 6, je critiquais cette proposition en arguant qu'elle reste une surimplication, puisque de toute façon liée à une injonction institutionnelle. Aujourd'hui, je suis plus nuancée parce que cette proposition permet de restituer une certaine liberté à l'individu surimpliqué et peut-être, comme le souligne Dominique Samson, une certaine réciprocité de l'exploitation. L'hyperimplication, en tant que forme de la surimplication, produit des effets qui ne sont pas tous négatifs.

J'ai longtemps buté sur l'« engagement inanalysable » (Lourau, 1997, p. 31) de la surimplication qui rend invisibles les formes d'implication, en empêche l'analyse et est un symptôme à étudier (Samson, 2005). Maristel Kasper (2022), brésilienne, qui étudie les effets du NMP sur les pratiques infirmières en soins primaires au Brésil et en France, explique comment le fait d'être infirmière n'a pas facilité son travail doctoral dans son pays, sa surimplication entravant le travail d'analyse de ses implications idéologiques. Je l'ai éprouvé sur un terrain. De 2018 à 2020, j'ai mené une recherche avec une association, *DeNouzaVous*, qui proposait un atelier hebdomadaire de théâtre ouvert à tous mais créé pour les résidents d'un Fam et d'un foyer pour travailleurs d'Ésat. De janvier à juillet 2018, j'ai participé à cet atelier, pour « apprivoiser » le groupe, me faire connaître et reconnaître car tous les participants se

connaissaient depuis très longtemps. L'année suivante, je me suis explicitement positionnée en chercheuse, faisant de l'observation durant les deux heures de l'atelier et menant trois SRC au cours de l'année, ainsi que quelques entretiens individuels, avec le comédien qui dirigeait l'atelier et des participants. J'ai tout de même participé au spectacle final à la demande du comédien. En 2019-2020, j'ai de nouveau fait l'atelier. Je devais aussi tenir ma casquette de chercheuse, mais ma surimplication m'en a empêchée. La temporalité, ma proximité avec le terrain peuvent constituer un piège par la façon dont je suis « prise » dans l'institution intermittente. Favret-Saada (1977), étudiant la sorcellerie dans le bocage, explique comment elle est « affectée » par le terrain, ensorcelée et désenvoûteuse. Ce sont bien les obstacles rencontrés sur le terrain qui m'ont conduite à explorer le concept de surimplication, qui m'ouvre la porte pour me saisir « de manière créative et transformatrice du processus de recherche » (Soulière, 2019, p. 199). Si la surimplication est inanalysable, comment en dénouer les nœuds ?

6.1.3 Des outils pour mettre au travail la surimplication

J'ai évoqué le staff tournant (5.3.3). Ardoino met en garde contre la dérive thérapeutique et les « élans fusionnels, du praticien, du chercheur, de l'intervenant ou de l'expert » (Ardoino, 1989, p. 65). La pratique du staff tournant me préserve d'une certaine façon de ces élans. J'intègre actuellement cette pratique dans mes activités scientifiques : elle limite la familiarisation avec les praticiens (Monceau et Spagnol, 2015) mais me permet aussi un décentrement de regard, un renouvellement de mon questionnement, par le dialogue avec des personnes « non expertes ». Dans les OS 3 et 6, j'analyse l'importance de la temporalité qui autorise une mise à distance progressive du terrain. Faire de la recherche en créant des institutions intermittentes participe aussi de ce mouvement de mise au travail de la surimplication. Surtout, le journal de recherche en est un catalyseur. En décrivant systématiquement mes émotions, mon expérience, je peux prendre des distances avec mes croyances idéologiques, ma surimplication libidinale. C'est ainsi que j'ai progressivement pu parler publiquement de mon fils Drystan, alors que je ne l'ai jamais évoqué durant mon travail doctoral. À ce moment, les enjeux institutionnels, l'obtention du doctorat, mon recrutement en tant que MCF, entravaient la possibilité de l'analyse que la reconnaissance institutionnelle de mes travaux autorise aujourd'hui.

Journal de recherche, mardi 31 août 2021

Je ne peux pas occulter ici le fait que je suis la mère de Drystan. La naissance d'un enfant en situation de handicap provoque un mouvement contradictoire, d'un côté, elle suspend le temps, comme on retient son souffle ; tout s'arrête, on n'est plus présente au monde. D'un autre côté, elle nous projette sans cesse dans un futur douloureux traduit par les questions

négatives qui nous submergent à tout moment : Drystan va-t-il réussir à grandir ? Va-t-il pouvoir être scolarisé ? Devenir autonome ? Être heureux ? Vivre ? Alors même que le temps s'arrête, la jouissance du présent devient impossible, le handicap fracasse toute une famille contre le mur du futur et rend la mort omniprésente : que va devenir l'enfant à la disparition de ses parents ? On voit ici en quoi ces questions sont liées à l'État, ne sont pas de simples angoisses existentielles : le manque de structures, de prises en charge y participe. À ces questions s'ajoutent une culpabilité, par les fantasmes de mort de cet enfant qui résoudrait toutes les interrogations, le désarroi devant une situation inédite et surtout pas voulue, une colère devant le rejet des autres et la simple obligation à vivre cette situation. À la naissance de Drystan, nous avons perdu un certain nombre de connaissances proches. Il a fallu défendre notre fils de ces regards, voire de ces agressions, mais aussi reconnaître cette réalité parce qu'il y était et y est encore quotidiennement confronté. La déficience devient le centre de la relation, ce que j'ai pu être chiant !, le poussant à l'extrême pour officiellement préserver son avenir, en réalité pour calmer mes peurs. Mais c'était bien Drystan qui était là, me répondait, me résistait, pas la déficience. Je peux dire que je lui dois aussi mon parcours universitaire, il m'a en quelque sorte montré la voie, en déconstruisant patiemment toute mes appréhensions contre la déficience. C'est bien lui qui m'a motivée à explorer scientifiquement cette question, qui nous a fait retourner à l'Aria... Cette expérience a été fondamentale dans ma professionnalisation de chercheur et le reste dans l'exercice de mon métier.

Si la surimplication est inanalysable - c'est pourquoi je parle de la mettre au travail - la conscience qu'elle existe me permet d'en dénouer certains nœuds et d'analyser ma posture.

L'attention à la surimplication est également importante pour l'analyse des discours et actions des praticiens. Dans sa thèse, González Carpanetti (2018) étudie l'application des principes du NMP sur les procédures de certification des établissements scolaires chiliens. Il montre comment la surimplication des consultants de la qualité dans le contexte ultra-libéral chilien leur donne la force de réaliser des actions qu'ils réprouvent, mais aussi comment elle participe à une technologie qui a pour effet de les transformer en « porte-parole et médiateurs de l'innovation » (González Carpanetti, 2018, p. 278). Au sein d'une institution, les conflits procèdent souvent de la surimplication des uns et des autres : l'élucider collectivement permet d'approfondir l'analyse, de mettre au jour les résistances de chacun. Les analyseurs constituent ici un outil majeur de cette élucidation, particulièrement important dans la recherche en immersion.

6.2./ Des places multiples

Ces recherches en immersion m'accordent différentes places qu'il n'est pas toujours facile de négocier avec les acteurs de terrain, mais également avec moi-même. Elle renforce mes responsabilités éthique et scientifique.

6.2.1 Déconstruire les représentations

« *L'an dernier, la recherche m'avait — je te l'avais dit — perturbée, m'avait posé problème, je t'avais dit, par rapport à ta place, par rapport...* » (Céline, stagiaire *Le grand chœur*, entretien individuel, 29 octobre 2018). La question de ma place sur le terrain de recherche s'est posée dès ma recherche doctorale, du fait de ma posture de praticienne-chercheuse. Je m'étais d'abord présentée aux enfants comme une institutrice pour gagner leur confiance. Cette présentation m'avait ensuite mise en difficulté car les élèves ne m'identifiaient pas comme une chercheuse. J'ai consacré une partie de mon mémoire à cette question et, depuis, la travaille constamment. Le PR 4 m'assigne à une place multiple du fait de mon immersion dans le terrain : à la fois observatrice, intervenante, accompagnatrice, compagne...

Ces places s'enchevêtrent constamment, produisant des effets. « Ce qui pourrait apparaître comme une difficulté constitue, dans les faits, le fondement de la posture socio-ethnographique à partir de laquelle le chercheur construit sa place tout au long de la recherche, place qui restera mouvante jusqu'à la "sortie officielle du terrain". » (Bordes, 2015, p. 39) Cette dynamique peut rendre plus difficile alors la compréhension des acteurs de terrain, comme le souligne Céline, d'autant plus quand l'immersion est totale.

L'immersion dans le terrain propose une « ethnographie de l'intérieur » (Pimor, 2014, p. 6).

Prendre part à la vie quotidienne de l'institution bouleverse les représentations sur le chercheur.

Stage le Grand chœur, entretien individuel Simon, 29 octobre 2018

Simon : J'imaginai pas du tout comme ça. D'abord, j'avais pas compris - comme tu l'as reprécisé au départ et c'était vraiment important que tu le fasses - que c'est un stage de théâtre et de recherche. Et l'un nourrit l'autre. Ça, moi, je l'avais pas compris.

Claire : Ça veut dire que le flyer n'était pas suffisamment explicite là-dessus ?

Simon : Oui... ou non... Ou parce que j'ai des représentations, je te dis, traditionnelles du chercheur, donc le mec, il vient, il regarde, il part avec sa loupe et puis il va faire un truc, tu sauras jamais. Pour moi, c'était un peu ça, cette image. Je caricature, j'exagère, je force le trait mais tu vois... Donc j'avais pas du tout compris qu'on serait acteurs de cette recherche. Ça, oui... mais, alors, peut-être que c'est dit, mais, tu vois, on a tellement cette image-là qu'en fait, on ne le lit pas comme ça dans le flyer, je pense vraiment... mais parce que c'est surprenant. Moi, ce que je t'ai entendu dire au début, tu vois, ça m'a scotché. Franchement, je te le dis, c'est pas de la flagornerie pour toi, mais je me suis dit « Wouaouh, cette fille, elle a dix ans d'avance » parce que c'est pas ce qu'on entend traditionnellement.

Souvent, les acteurs de terrain attendent du chercheur qu'il leur apporte quelque chose à partir de son savoir et de son statut en tant que scientifique. Il existe une relation hiérarchique implicite entre les chercheurs et les gens qui participent à la recherche.

6.2.2 Une égalité des places ?

La « recherche avec » viserait à déconstruire cette position de surplomb et cette relation dominants/dominés. Guillier et Samson (97/98) soulignent ce paradoxe de la recherche action qui prétend mettre à égalité chercheurs et praticiens et occulte la situation de subordination. Les dispositifs ne suffisent pas à supprimer les relations de pouvoir. Ils peuvent même être une façon de mieux les masquer ou les occulter. « Ce serait une illusion dangereuse de croire que les rôles des chercheurs et des acteurs, tous “impliqués” dans une recherche-action, se “métamorphosent” au point de ne plus se distinguer les uns des autres. » (Ardoino, 1990, p. 25) Ces relations sont spatialement marquées : lors des stages de formation théâtrale/recherche, les participants sont logés dans des dortoirs alors que les chercheuses bénéficient d’une chambre individuelle dans un appartement réservé...

Reconnaître mon pouvoir me permet d’assumer ma responsabilité scientifique dans le collectif. Lors des SRC, j’assume ma posture de chercheur par le choix des thèmes soumis à la réflexion, les restitutions perlées, la restitution finale. Cette responsabilité opère aussi vis-à-vis des chercheurs qui m’accompagnent quand je suis responsable scientifique (PR 4) ou coordinatrice d’un volet de recherche (PR 5) puisque, si nous choisissons ensemble les thèmes et leur formulation, les éléments de la restitution, c’est moi qui les expose et conduis les SRC. À l’inverse, quand je participe à une recherche que je ne dirige pas (PR 2, 5, 7), j’accompagne le mouvement impulsé par le responsable scientifique, même si je peux le discuter lors des régulations scientifiques. Cependant, dans le contexte des PR 3 et 4, vivre ensemble un temps donné bouleverse cette hiérarchie. Chercheurs et praticiens peuvent approcher une horizontalisation dans leur relation déplaçant les postures de chacun. « [...] Un tel travail ne peut s’effectuer qu’au prix des compromis, des négociations, des ‘bricolages’, qu’un clinicien, pourtant “nécessaire gardien des règles”, va devoir constamment consentir, dans le cours d’une relation de cette nature. » (Ardoino, 1989, p. 67)

6.2.3 Les effets de l’immersion

L’immersion dans un terrain, la proximité conviviale progressivement créée confrontent à l’altérité, permettant une transformation des individuations par le désapprentissage de chacun. Les temps informels sont extrêmement importants ici, engageant une autre relation que celle de chercheur à acteur de terrain. Celle-ci peut favoriser la surimplication. Lors du premier stage adulte organisé à l’Aria, j’ai rencontré des difficultés relationnelles avec un stagiaire et il a fallu du temps, de nombreux échanges avec les autres chercheuses pour que j’en dénoue les nœuds. Par exemple, je me suis aperçue que je citais très peu ce stagiaire dans les articles ou

communications alors qu'il a activement participé à la production de connaissances. L'immersion produit une multiplicité des places du chercheur qui engage plus profondément sa responsabilité et lui impose une vigilance méthodologique, épistémologique, éthique constante. Cette mise en exergue de ma surimplication m'a aidée lors du stage d'août 2021 à me positionner autrement face à une stagiaire très agressive : j'ai pris le temps de l'écouter, de canaliser mes réactions, de mettre à distance mes sentiments pour autoriser sa parole. Tout au long de cet écrit, je reviens sur la question de la parole et de l'écoute. Ces éléments sont primordiaux dans les recherches en immersion ; il ne s'agit pas uniquement de recueillir des informations, mais de mettre en place les conditions d'une parole libre et confiante, d'une parole qui, s'autorisant, « s'auteurise ».

Quel que soit le moment vécu (observation, SRC, temps informels), je n'oublie jamais que je suis chercheuse tout en m'autorisant à être moi-même, c'est-à-dire à donner quelque chose de moi aux autres pour ne pas brider la spontanéité des échanges. C'est ici que la conscience de ma surimplication est importante pour tenter de la « contenir » le plus possible. L'immersion bouleverse aussi les relations entre chercheurs, d'autant plus que, dans le cadre du PR 4, ils n'ont pas la même place : Marie est aussi artiste intervenante après avoir été stagiaire durant le premier stage. Lors de ce dernier, la fatigue liée au travail théâtral l'a empêchée de participer à l'analyse scientifique. Nous n'avons pas su, à ce moment, analyser ce qui se passait et cela a généré des malentendus qui se sont résolus au cours du 2^{ème} stage, grâce aussi à la médiation de Marguerite Soulière. Nous avons analysé cette expérience au cours d'une séance de l'atelier « recherches collaboratives ». Elle témoigne de l'importance d'instaurer des espaces de parole entre chercheurs et de mettre en place le staff tournant.

Le véritable enjeu de la production de connaissances est l'altérité qui autorise la confrontation et renvoie aux « préoccupations respectives des partenaires » (Desgagné, 1997, p. 276). M'immerger, c'est faire de l'espace scientifique un espace commun, accessible à tous, qui bouscule d'abord (perturbation méthodologique), fait surgir des effets imprévus (réactions des stagiaires), produit des connaissances par l'explicitation des implications et l'élucidation partielle des surimplications.

La capacité d'étonnement du chercheur est fondamentale dans cette démarche. Ainsi, j'accepte les incompréhensions, les reproches, l'inconfort des stagiaires quant à mes différentes places. Si ma participation active au travail théâtral – par les retours que je peux faire à la fin des exercices, des improvisations, l'aide que j'apporte à la mémorisation des textes, déconstruit la posture du chercheur – elle développe également une confiance dans une interconnaissance mutuelle. Cet accompagnement périphérique du travail théâtral est important de plusieurs

façons : il m'accorde une place dans le groupe de travail, familiarise les participants avec notre démarche de recherche, montre en acte l'indissociabilité des activités théâtrale et scientifique. Ce dernier point n'est pas anodin, car s'il est reconnu par les participants au fil du stage, il reste difficile à considérer pour l'Aria : par exemple, sur le site de l'association, le stage est toujours annoncé uniquement dirigé par l'artiste. Le volet recherche n'est pas pris en charge financièrement par l'association. Alors que notre projet est de pérenniser cette proposition, nous n'avons pas encore résolu ce point.

Conclusion

Si la surimplication reste inanalysable, la recherche en immersion nécessite d'en avoir conscience pour rendre compréhensibles par les acteurs de terrain les multiples places du chercheur et les rendre actifs dans le processus de recherche. Elle met également en exergue la responsabilité et la vigilance du chercheur, tant dans ses relations avec les praticiens qu'avec les autres chercheurs.

La mise au travail de ma surimplication constitue un élément majeur de mon travail scientifique et de l'analyse de mes données de recherche. Je continue ainsi à explorer ce concept qui peut aussi apporter des éléments de compréhension des situations professionnelles et des enjeux institutionnels.

Conclusion de la 2^{ème} partie

« Le chercheur clinicien joue donc sur plusieurs scènes. En acceptant des commandes de formation et d'intervention portant sur l'analyse des pratiques professionnelles, qui se distinguent entre elles essentiellement par la commande et le cadre institutionnel, le chercheur clinicien vise à la fois l'appropriation par les participants de connaissances et de compétences nouvelles, une transformation des situations et des pratiques professionnelles et la production de connaissances dans des espaces et des temps séparés. C'est le cas lorsque, sur la base de son travail de terrain, il rédige des articles et communique dans des colloques. Le chercheur doit donc élaborer une posture singulière lui permettant de s'appuyer sur les demandes sociales pour pénétrer la complexité des situations, tout en visant une production de résultats qui participent du débat scientifique. » (Monceau, 2008, p. 155) La SCI me permet de réfléchir en permanence à ma posture, de la faire évoluer au fil des recherches, des rencontres avec les acteurs de terrain mais aussi avec les étudiants. Elle constitue un élément majeur de ma « cuisine de recherche » qui participe à la production de connaissances en sciences de l'éducation et de la formation. La SCI possède un lexique qui renvoie à la fois à la méthodologie et à l'épistémologie et il serait intéressant d'en faire une recension socio-historique dans un ouvrage collectif. En théorisant la SCI, Monceau n'a pas seulement formalisé une méthode, mais bien constitué un courant théorique qui possède ses propres références, même si elles ne remettent pas en question sa filiation à l'AI. Elle montre surtout le dynamisme d'un courant qui ne cesse finalement de s'institutionnaliser.

De mon point de vue, l'une des grandes forces de la SCI est l'ouverture qu'elle sous-tend, par la diversité des dispositifs possibles, en recherche et en formation, la multiréférentialité qu'elle propose. Le réseau *RechercheAvec* en témoigne. En ce sens, elle constitue un cadre méthodologique et épistémologique important en sciences de l'éducation et de la formation. « Dans des formes toujours renouvelées, nous cherchons la voie d'une émancipation par l'analyse de nos conditions de production scientifique. C'est aussi résister collectivement à l'hégémonie d'une définition de l'excellence scientifique qui aliène la pensée scientifique en promouvant la concurrence et la productivité aux dépens de la coopération et du débat. Cette résistance passe par l'expérimentation d'autres manières de faire. » (Monceau et al., 2020, p. 13) L'immersion dans les terrains participe de cette expérimentation et pose alors des questions méthodologiques, épistémologiques qui participent au renouvellement de la production scientifique, notamment par la mise au travail de ma surimplication.

Publications à l'appui de la 2^{ème} partie

Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

de Saint Martin, C. (2013). Implication et surimplication du praticien-chercheur. *Fractal: Revista de Psicologia*, Universidade Federal Fluminense, Brésil. 25, 3, 461-474. <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/v25n3>

Samson D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2016) Perception étudiante de la commande d'écriture de mémoires et rapport à l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n°2, 73-94.

de Saint Martin, C. et Queiroz, D (2017). Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage. *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en ligne le 03 octobre 2017. <http://sejed.revues.org/8342>

de Saint Martin, C. et Desjardins, M. (2018). Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles. *Recherches sociographiques*, LIX, 1-2, 2018, 169-193.

de Saint Martin, C. (2018). Les élèves analyseurs du dispositif partenarial d'une classe de 4^{ème} externée. *Agora débats/jeunesse* 2018/3 (N° 80), 25-40.

de Saint Martin, C. (2019). L'inclusion par la pratique théâtrale : analyse d'un dispositif partenarial. *Pensées plurielles*, 2019/2 (n°50), 109-120. DOI: 10.3917/pp.049.0109.

de Saint Martin, C. (2020). Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : exemple d'un espace scénique. *Géocarrefour*, 94/2, mis en ligne le 17 avril 2020. <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14741>

de Saint Martin, C. (2020). L'empan liminal, un analyseur d'une institution intermittente. *Nouvelle Revue de Psychosociologie* (30), 97-109.

de Saint Martin, C. (2021). Des dispositifs en socio-clinique institutionnelle pour penser l'inclusion. *Education permanente*, n°229, 13-24.

de Saint Martin, C et Astier, M. (2021). Le théâtre pour éveiller un regard inclusif. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Volume 31, 14-23.

de Saint Martin, C et Astier, M. (2022). Un dispositif liant théâtre et recherche, vecteur d'une dynamique inclusive ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*. *Accepté, à paraître*.

Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

de Saint Martin, C. (2015) Une recherche-intervention en classe spécialisée. Dans Jean-François Marcel, (dir.). *La Recherche-intervention et les Sciences de l'éducation*, p. 61-75. Éducagri éditions.

de Saint Martin, C. (2017) Un dispositif de socio-clinique institutionnelle pour chercher avec des élèves de CLIS 1. Dans P. Bessaoud-Alonso (dir.). *Les dispositifs dans la recherche avec Regards croisés en Sciences de l'éducation*, p. 43-61 L'Harmattan.

de Saint Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap « On sait marcher droit, mais de travers »*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

de Saint Martin, C. (2019). La surimplication dans le travail de recherche. Dans C. de Saint Martin (dir.). *Analyser les implications dans la recherche et en formation*, p. 111-125. L'Harmattan.

de Saint Martin, C. (2019). Introduction. Dans C. de Saint Martin (dir.). *Analyser les implications dans la recherche et en formation*, p. 13-20. L'Harmattan

de Saint Martin, C. (2021). Un processus d'émancipation des représentations stigmatisantes du handicap. Dans J. Cultiaux, P., Fugier, (dir.). *Face à la domination (Tome 2) : méthodes cliniques* (p.69-82). L'Harmattan.

Direction d'ouvrages (DO)

de Saint Martin, C. (dir.) (2019). *Analyser les implications dans la recherche et en formation*, L'Harmattan.

Conférences

de Saint Martin C. (2019). *Inclusión/Educación inclusiva : entre la ideología y la realidad en el terreno de trabajo*. Visio-conférence Foro de la francofonía 2019, Universidad Veracruzana, Mexique, 24, 25 y 26 de abril 2019.

de Saint Martin C. (2020). *Education et handicap : de l'idéologie à la réalité du concept d'inclusion*. Université ouverte CY Cergy Paris Université, 13 février 2020. <https://universiteouverte.u-cergy.fr/education-et-handicap-de-lideologie-a-la-realite-du-concept-dinclusion/>

de Saint Martin C. (2021). *L'intersectionnalité au prisme de l'inclusion*. Symposium international du réseau Recherche Avec, Xalapa, Mexique, 28 avril 2021

de Saint Martin, C. (2021). *¿La Inclusión en la Universidad, un concepto impensado de la políticas públicas en Francia?* Universidad Veracruzana, Mexico, 2° Foro Internacional de Inclusión en Educación Superior, 2-3 décembre 2021.

Communications avec actes dans un congrès international (ACTI)

de Saint Martin C., Thémines, Jean-François (2021). *Ce que disent les limites spatiales de l'institution scolaire*. Symposium « L'espace scolaire dans tous ses états. Pratiques spatiales, dispositifs d'enseignement et modalités d'apprentissage dans le premier degré ». Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, Laboratoire Ema, Inspé, CY Cergy Paris Université, 12,13,14 octobre 2021.

de Saint Martin C., Poveda, M-L. (2021). *Le partenariat entre une association d'éducation populaire et des écoles pour éduquer par l'art*. Symposium L'art à l'école...comme expérience ? Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, Laboratoire Ema, Inspé, CY Cergy Paris Université, 12,13,14 octobre 2021.

Communications orales sans actes dans un congrès international ou national (COM)

de Saint Martin C., (2021). Conclusion. Colloque *Pratiques artistiques, pratiques inclusives, art, handicap, altérités, Créer en situation de handicap : quelles particularités du processus de création ? Quelles esthétiques ? Quelles réceptions ?* CY Cergy Paris Université, Théâtre 95, Théâtre du Cristal, 15 juin 2021, Cergy.

3^{ème} partie Les objets de mes recherches : de l’empan liminal à la liminoïdité pour penser l’inclusion

Et vous me revenez par intermittence
comme une radio lointaine
captée en ondes courtes.
un soir à minuit quand tout dort
je suis seul dans mon bureau
c'est la seule lumière du village.
Julos Beaucarne, 2013.

Je présente dans cette partie l'évolution de mes objets de recherche et les produits de mes recherches, donnant à comprendre mon itinéraire d'enseignante-chercheuse-praticienne. Une grande partie de mon travail scientifique est consacrée à l'exploration de concepts. Je choisis ici de présenter les trois principaux : la liminalité, la liminoïdité, l'inclusion.

J'ai découvert le concept de liminalité au début de mon doctorat, en travaillant sur celui du handicap, par les lectures de Stiker (2005[1982]) et Blanc (2006). J'ai alors décidé de consacrer ma thèse à affiner ce concept dans le cadre spécifique de la Clis 1. Après ma thèse, j'ai mené des recherches dans le cadre scolaire ordinaire ou dans le cadre des formations universitaires. J'ai alors un peu abandonné ce concept, de même que celui d'empan liminal que j'ai théorisé dans mon mémoire de doctorat. Je les reliais explicitement à la situation des élèves en situation de handicap. Peut-être, aussi, avais-je besoin de découvrir de nouveaux cadres théoriques, de nouveaux objets de recherche.

Mon inscription dans le groupe *ApprEs*, m'a motivée à reprendre le concept de liminalité. On peut aussi noter ici l'importance de l'enseignement : des étudiants s'intéressant au concept de liminalité dans leur mémoire m'ont amenée à retravailler avec eux ce concept et celui d'empan liminal. Cette prise de conscience me détermine à l'exploiter dans ma recherche « *la pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ?* ».

L'institution intermittente créée dans le cadre de ce PR 4 constitue un espace liminal qui s'apparente plus à la liminoïdité de Turner qu'à la liminalité de Murphy. La liminoïdité m'offre un nouvel espace d'analyse par sa perspective créative et me permet de renouveler l'étude de l'empan liminal.

Ces concepts participent à l'étude et la compréhension du concept d'inclusion qui constitue mon objet d'étude principal depuis ma soutenance.

Chapitre 7. L'enrichissement du concept de liminalité

« Vivre c'est passer d'un espace à un autre en essayant le plus possible de ne pas se cogner. »
(Perec, 2000, p. 16)

Ma thèse explorait le concept de liminalité théorisé par Murphy qui caractérise ainsi la situation des personnes handicapées : elles sont placées aux marges de la société, dans un entre-deux, ni radicalement exclues, ni pleinement acceptées. J'explorais ce concept pour questionner la place des élèves de Clis 1 dans l'école.

Le concept de liminalité connaît un regain d'intérêt dans différentes disciplines, ce qui en fait un concept multiréférencé. Je m'intéresse actuellement à l'appréhension géographique, par une attention aux questions de frontière et de seuil. Je remets ainsi au travail le concept d'empan liminal.

7.1./ Un concept multiréférencé

Le concept de liminalité est d'abord un concept anthropologique, repris en France en sciences humaines et sociales, notamment par les sociologues et apparu au début des années 2000 en sciences de l'éducation.

7.1.1 Ma découverte du concept anthropologique

J'ai découvert le concept de liminalité au fil de mes lectures sur la question du handicap lors de ma première année de thèse. J'ai très vite fait le lien avec la Clis. Van Gennep (2011[1909]), qui a théorisé le concept, pose quelques caractéristiques intangibles de la liminarité : une séquence individuelle ou collective matérialisée par un seuil, résultant des normes sociales. Elle permet à l'individu d'acquérir un nouveau statut social au prix de son exclusion temporaire de la société. Dans ma thèse, je montrais en quoi la Clis pouvait représenter le rite liminaire : l'élève est écarté de la population scolaire ordinaire, avec la promesse de la retrouver selon ses résultats scolaires. Néanmoins, le rite liminaire y est partiellement accompli puisque l'enfant doit connaître des temps de scolarisation en classe ordinaire.

Ma découverte du concept anthropologique a été fondamentale dans mon travail doctoral puisque j'ai décidé d'en faire mon objet de recherche. Je comparais la Clis à la *communitas* formée dans l'espace liminal, étudiée par l'anthropologue Turner³⁰ (1990[1969]) qui prolonge

³⁰ Turner nomme liminalité ce que Van Gennep nommait liminarité.

le travail de Van Gennep. La liminalité a une fonction modératrice : éprouver les dangers à sortir de la structure par *la communitas* permet de mieux s’y réinsérer et de la respecter. Les « gens de seuil » (Turner, 1990[1969], p. 96) sont dépossédés de tout, matériellement, symboliquement, socialement. Ils s’inscrivent dans une *communitas* homogène et égalitaire, où ils se soumettent à l’autorité d’aînés. Cette *communitas* s’oppose à la structure, fermée et hiérarchisée. J’ai montré dans mon mémoire de doctorat en quoi la Clis se distingue de la *communitas* : les élèves n’y sont pas indifférenciés, il existe une forte hiérarchie au sein de cette classe. Après l’avoir identifiée comme une tribu (Godelier, 2010), à l’écoute des remarques de Julie Delalande, j’ai repris la désignation des élèves eux-mêmes et l’ai caractérisée comme un *Nous* dans l’article publié en 2017 dans la revue *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* : « La place des élèves des classes spécialisées dans l’école élémentaire : un analyseur de leur construction identitaire » (ACL 6)³¹. En effet, les élèves de Clis s’affirment comme un *Nous* indivisible qui répond à leur indifférenciation par les élèves de l’école. Ce *Nous* a une fonction protectrice mais surtout défensive devant l’hostilité extérieure perçue par les élèves. Il leur permet de résister identitairement à l’assignation de « handicapé ».

Ma thèse critique surtout le concept de Murphy (1990[1987]) qui, à la fin des années 80, reprend celui de Van Gennep pour caractériser la situation des personnes paralysées. Alors que le rite liminaire est un passage provisoire, le handicap signe un état liminal pérenne qui assigne définitivement la personne aux marges de la société : « Il y a cristallisation, gel, de la situation intermédiaire. » (Stiker, 2007, p. 9). Si Van Gennep et Turner considèrent la liminalité comme un outil de régulation sociale, Murphy la caractérise comme la situation dramatique et définitive de l’invalidé. En France, l’anthropologue Gardou (1997) reprend la dénonciation de Murphy et analyse la liminalité comme une condamnation définitive de la personne qui n’est plus que victime, subit un « dépouillement identitaire » (Gardou, 1997, p. 13). L’expression « dépouillement identitaire » n’est pas juste, il s’agit plus d’une caractérisation réduite à la déficience qui enferme les personnes dans cette seule dimension de leur être. La victimisation constante des personnes en situation de handicap tend à présenter les valides comme des bourreaux. J’ai montré que la liminalité ne définit pas une situation systématiquement dramatique et stigmatisante et je continue cette recherche (8).

Un anthropologue canadien a particulièrement influencé mon travail doctoral, Michel Desjardins (2002) et j’ai tenu à ce qu’il soit dans mon jury de thèse. Il montre que la rééducation sociale, ne comportant pas de phase postliminaire, constitue une transition permanente, un rite

³¹ Voir aussi l’ACL 11.

de purification perpétuelle qui relègue les « personnes classées déficientes intellectuelles dans une marge voilée » (Desjardins, 2002, p. 209). Ces personnes restent au seuil de la société, devenant des exclus s'épuisant à tenter d'assimiler l'ordre social et culturel. L'entrée en Clis marque majoritairement l'itinéraire pérenne de l'enfant dans le champ du handicap. Aujourd'hui, la transformation des Clis en Ulis-école bouleverse cet espace liminal. L'élève est inscrit dans sa classe de référence et doit en sortir ponctuellement selon « des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage » (circulaire du 21 août 2015). Il possède un livret de compétences, comme tout élève. Le paradigme des rites de passage est-il encore opératoire pour caractériser la scolarisation des élèves d'Ulis ? J'aimerais exploiter cette question (10.1.2).

Tout au long de ma recherche doctorale, les analyses de Desjardins faisaient écho aux miennes et nous avons écrit un article : « Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles » (ACL 9), paru en 2018 dans *Recherches sociographiques*. Je voudrais souligner ici l'importance dans mon parcours postdoctoral de la discussion scientifique menée avec Michel Desjardins lors de ma soutenance de thèse. Il m'a incitée à mener une recherche critique sur le concept d'inclusion (8). Il reproche aux chercheurs français de ne considérer que l'approche de Murphy, qui se situe dans le sujet victime, approche à laquelle il reproche une vision réductionniste de Turner, l'ignorance de l'homme capable impliquant l'homme créateur. Il m'a invitée à considérer la liminoïdité de Turner (1974, 1990[1969]), ce que j'ai fait (8).

7.1.2 Un concept des sciences humaines et sociales

En m'emparant du concept de liminalité pour étudier la situation des élèves en situation de handicap, je me suis inscrite dans la tradition française qui s'appuie sur la théorie de Murphy, alors même qu'elle est largement ignorée des anthropologues anglo-saxons qui se réfèrent principalement à Van Gennep et Turner. Cependant, alors que les chercheurs l'utilisent comme un paradigme, j'ai mis en question le concept de Murphy.

En France, des chercheurs inscrits dans le courant psychanalytique (Grim, 2009 ; Korff-Sausse, 2010 ; Joselin et Scelles, 2014 ; Gargiulo, 2016 ; Ployé, 2016, 2018a) considèrent la liminalité comme une co-construction sociale et psychique. La liminalité participe de la construction identitaire de la personne par les représentations individuelles et collectives que suscite le handicap : ce à quoi nous avons échappé, ce que nous pourrions mais ne voulons surtout pas être (Korff-Sausse, 2010[1996]). La déficience est « cette projection de ce qui est défectueux et qu'on ne supporte pas » (Stiker, 2007, p. 17). Nous ne pouvons pas la faire disparaître sans disparaître nous-mêmes. Je lis ici la liminalité comme une condition ontologique, sociale,

politique de la survie humaine qui, finalement, concerne tous les humains. Sans reprendre les interprétations psychanalytiques, ces références ont orienté mon regard sur la question des représentations sociales, les enfants eux-mêmes signifiant leur importance dans leur résistance identitaire.

C'est surtout le sociologue Alain Blanc (2006) qui a prolongé ma réflexion depuis ma thèse. Il fait de la liminalité un paradigme sociologique qui s'exprime dans la dialectique nature/culture. Il existe une volonté réelle d'inclure les personnes handicapées au sein de la société, « mais et c'est en ce sens qu'il y a production collective de la liminalité, la déficience n'a pas de solution, à moins de cesser d'être handicapé » (Blanc, 2010, p. 43). Dans mon mémoire de doctorat, je critiquais l'affirmation de la liminalité comme un fait de nature. Je mesure aujourd'hui combien cette critique procède de ma surimplication idéologique. Depuis mon doctorat, mes recherches sur le terrain ont mis en évidence des difficultés concrètes d'insertion, malgré la volonté des acteurs en présence. De plus, les personnes en situation de handicap s'inscrivant aux stages de formation théâtrale/recherche ne sont pas les plus éloignées de la société civile. Enfin, toutes les personnes en situation de handicap ne désirent pas cette insertion. Il y a là des pistes à explorer pour comprendre leur quotidien et prendre socialement en compte leurs perceptions et leurs volontés. Selon Blanc (2017), le handicap est liminalité du fait des obstacles matériels et immatériels qui entravent l'insertion des personnes dans la société. Mais elle est aussi potentialité, parce qu'elle est protection et réparation, du fait du sens de la dette portée dans les sociétés contemporaines, de la « passion de l'égalité » et de l'« aspect inclusif contenu dans la liminalité » (Blanc, 2010, p. 42). C'est ce vers quoi j'oriente actuellement mes recherches.

En préparant cet écrit, j'ai découvert le travail de Thomassen (2014), anthropologue danois qui revisite le concept théorisé par Turner. Proposant une anthropologie des révolutions politiques, il met en exergue les transformations politiques qu'offre la liminalité, transformations déjà présentes mais rarement exploitées en tant que telles. Il montre comment ces situations représentent des instants de « potentialité pure » (Thomassen, 2014, p. 212). Je fais le lien avec la situation mise en place dans le cadre du PR 4 à une échelle locale : la situation liminale est politique en elle-même mais aussi dans sa perspective, promouvoir l'inclusion en examinant les richesses et les obstacles. Selon Thomassen, notre époque se caractérise par la permanence de la liminalité qui brouille le rite d'agrégation parce que les ruptures et l'inventivité deviennent des normes sociales. « Une existence sans liminalité est tout simplement impossible » (Thomassen, 2015, p. 66). Tout au long de sa vie, chacun vit diverses expériences liminales qui le modèlent et le forment. Étudier comment opère la liminalité est plus intéressant que comprendre pourquoi. Thomassen distingue trois niveaux de liminalité : individuel,

communautaire, sociétal, dans leurs dimensions temporelles (moment, période, époque) et spatiales (seuils, aires, pays). Il existe donc différents degrés de la liminalité et chacun dépend de la façon dont l'expérience liminale s'écarte de la structure pérenne. Je fais le lien avec l'empan liminal (7.3).

Penser toute phase de transition comme une situation liminale permet de proposer une théorie du présent (Thomassen et al., 2015). Les auteurs affirment l'importance du concept en sciences humaines et sociales pour comprendre les temps dans lesquels nous vivons. Leur point de vue m'intéresse particulièrement dans le cadre de mes recherches : la liminalité, qui est l'affaire de tous, permet un examen critique des idéologies, un repositionnement de notre éthique, mais aussi de mettre en évidence les enjeux politiques des institutions. Elle peut manifester le moment instituant.

7.1.3 Un concept des sciences de l'éducation

Le concept de liminalité est exploité plus tardivement en sciences de l'éducation, au milieu des années 2000, sans rapport avec les élèves en situation de handicap. Meyer et Land (2005) s'intéressent à l'espace d'apprentissage, Cook-Sather (2006) étudie la professionnalisation des enseignants par les stages, qu'elle considère comme des rites de passage, en se référant à Turner. En 2014, Anne Pilotti, Silvia Valentim et moi analysons la place du doctorant-praticien-chercheur comme une place liminale dans l'article « La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité » parue dans la revue *Interrogations ?* (ACL 2). Dans sa thèse, Bayet (2020) reprend cette analyse pour étudier sa posture de formatrice-chercheuse. Cependant, alors qu'elle étudie « le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap » (Bayet, 2020, p. 9), dont elle reconnaît qu'ils sont souvent en marge de la société, elle n'utilise pas le concept pour analyser leurs discours, ni leurs situations.

La scolarisation des élèves en situation de handicap

Concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, le concept semble surtout être étudié en France. Sur le site these.fr, la première signalée, de Cornelia Schneider, date de 2006. J'en recense ensuite cinq (Gadchaux, 2016 ; Ployé, 2016 ; Lansade, 2016 ; Petry-Genay, 2017 ; Viné-Vallin, 2020). Gadchaux étudie la problématique de l'inclusion des étudiants en situation de handicap. J'avance ici l'hypothèse que la loi du 11 février 2005, imposant l'obligation scolaire pour tous les enfants, qui conduit à une augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap, a pu mettre en évidence la pertinence de la

liminalité pour penser la situation de ces étudiants. La recherche que je vais développer sur l'inclusion universitaire me permettra de mettre à l'épreuve le concept (10.1.2).

Schneider (2006) analyse les relations entre pairs dans des classes élémentaires françaises et allemandes accueillant un enfant en situation de handicap. Elle s'intéresse au parcours d'un enfant et montre qu'il occupe une place liminale dans la classe à la fois du point de vue de sa perception (il vient d'une autre école qu'il regrette) et de la réalité de la classe (il a très peu d'amis et est vu comme quelqu'un qui doit être assisté). L'enfant en situation de handicap reste souvent sur le seuil, dans les espaces informels de l'école, voire dans la classe et hors de l'école (Schneider, 2007). Quand je décide de consacrer ma thèse au concept de liminalité, en 2012, je n'ai pas connaissance de ses travaux et mets le concept au travail à l'aune des perspectives anthropologique et sociologique. La praticienne que j'étais au début de mon doctorat, en découvrant ce concept par les lectures de Murphy (1990[1987]), Calvez (1994), Stiker (2005[1982]) Blanc (2006) et Gardou (2009[2005]), a immédiatement fait le lien avec les Clis 1 et la chercheuse a très vite décidé de l'étudier par la perception des élèves de Clis 1. Sans le savoir, je prolongeais les travaux de Schneider sur un terrain différent, celui d'un dispositif de scolarisation collective.

Hormis la thèse de Schneider (2006), je n'ai pas trouvé de travaux exploitant le concept de liminalité dans le contexte de l'école primaire. Thouroude (2022) travaille sur un concept proche de la liminalité, celui de l'entre-deux tel que Sibony (1991) l'a défini dans une approche psychanalytique. Elle définit la liminalité comme une partie de l'entre-deux qui ne permet pas de penser la rencontre. Effectivement, la définition de Murphy ne permet pas de penser la rencontre avec l'altérité, au contraire de l'entre-deux mais aussi de l'approche de Turner (8). Cependant, étudier l'impossibilité de la rencontre peut aussi permettre un changement des pratiques. Je l'ai montré dans mon mémoire de doctorat.

Le concept est surtout étudié dans le cadre du secondaire (Ployé, 2016 ; Lansade, 2021 ; Petry-Genay, 2017 ; Laville et Saillot, 2019 ; Viné-Vallin, 2020). Lansade (2021), dans une étude anthropologique auprès de jeunes d'Ulis-lycée, ne l'utilise pas centralement. La méconnaissance du dispositif par les personnels de la vie scolaire fait courir le risque aux élèves d'Ulis d'être maintenus dans un espace intermédiaire. Il consacre un chapitre au franchissement du seuil du lycée, sans se référer à Van Gennep ou Turner. Petry-Genay (2017) présente le dispositif Ulis comme un espace liminal, du fait d'une discrimination spécifique des élèves : leur rattachement administratif, leur circulation entre plusieurs classes... Ces résultats rejoignent les miens au niveau de l'élémentaire. Menant une recherche auprès des enseignants spécialisés du secondaire, Laville et Saillot (2019) se réfèrent à la liminalité « en tant qu'étape

transitoire vers l'éducation inclusive. La situation liminale permet aussi de saisir le niveau local. » (Laville et Saillot, 2019, p. 310) Celle du collège met en évidence trois dilemmes : l'écart entre les valeurs idéologiques et la réalité du collège, des dilemmes organisationnels (répartition du budget, des heures, emplois du temps), le statut accordé aux élèves à BEP. « D'un côté, les besoins particuliers sont invisibilisés et fondus dans les classes ordinaires, de l'autre, ils sont mis à nu par l'étiquetage officiel de SEGPA. » (Laville et Saillot, 2019, p. 318) Cette dernière analyse rejoint la mienne.

La référence à mes travaux

Deux thèses se réfèrent à mes travaux. Au collège, la recherche de Ployé (2016) montre que les enseignants participent à la liminalité des élèves en situation de handicap par la frontière qu'ils établissent entre ces élèves et les autres, reconnus comme humains. « Ce qui ne peut être pleinement intégré psychiquement ne peut être réellement inclus pédagogiquement et se voit condamné à camper sur un seuil infranchissable, au nom du besoin d'en réduire la nocivité. Le spatial est ici la traduction du psychique. » (Ployé, 2016, p. 297). Ployé souligne l'intérêt de mobiliser le concept de liminalité « pour décrire la position des élèves de l'Ulis, telle que co-construite par leur discours et dans l'expérience quotidienne de l'inclusion et de montrer que, pour l'heure, le dispositif Ulis participe de la fabrication de cet entre-deux, qu'il est un seuil qui demeure incomplètement franchi. » (Ployé, 2018a, p. 59) En 2020, Valérie Viné-Vallin³², soutient une thèse qui s'intéresse aux sentiments de justice concernant l'accès au savoir et à la qualification des adolescents porteurs de troubles cognitifs et de troubles dys-. Les entretiens menés avec ces adolescents sur leur biographie la conduisent, à l'instar de Blanc (2017), à envisager leur situation comme une liminalité sans fin. Cependant, elle montre aussi que certains adolescents sortent de cette situation.

Ces différentes recherches se distinguent des miennes sur plusieurs points. La liminalité constitue un cadre interprétatif et la théorie de Murphy n'est pas questionnée. Elle est analysée exclusivement d'un point de vue négatif. Ses différentes dimensions sont peu exploitées. En questionnant le concept de Murphy, j'ai pu montrer une réalité complexe qui ne se réduit pas à l'opposition entre le bon et le mauvais, le semblable et le différent. Je me suis ensuite intéressée au concept du point de vue géographique.

³² Valérie est l'enseignante de Clis 1 qui m'avait accueillie dans sa classe pour mon mémoire de master 2 et permis de faire ma recherche sur les violences en Clis 1. Nous préparions toutes les deux le master EERBEP.

7.2./ De la place au seuil

Aujourd'hui, le concept connaît un regain d'intérêt en sciences de gestion, de management et d'organisation. Les chercheurs s'intéressent alors à l'espace liminal en tant qu'espace matériel (Shortt, 2015 ; Söderlund et Borg, 2018). Dale et Burrell (2008) le qualifient de *no man's land* car son utilisation n'est pas clairement définie et nul ne le possède vraiment. La plage (Preston-Whyte, 2004), les hôtels (Pritchard et Morgan, 2006) sont aussi des espaces liminaux au sens où ils sont anonymes et suspendent l'identité sociale de ceux qui les fréquentent.

Historiquement, la liminarité est définie dans sa matérialité, comme un espace réservé, borné par un objet matériel, séparé des autres espaces (Van Gennep, 2011[1909] ; Turner, 1990[1969]). Elle est l'expression spatiale d'un acte social. L'appréhension géographique de la liminalité renouvelle les compréhensions ethnographiques et sociologiques par l'attention particulière portée à la frontière et au seuil.

7.2.1 La liminalité, une question spatiale

Dans le cas du handicap, la liminalité ne constitue pas exactement un *no man's land* mais distribue les espaces entre la normalité et la déficience, établissant un lien entre place géographique et place sociale. Elle relègue souvent les personnes en situation de handicap dans des lieux dédiés qui les assignent à la seule identité de « handicapé ».

La place géographique

En géographie, étudiant la montagne comme espace liminal, Fourny et Gal (2018) s'intéressent au concept car il « superpose la dimension spatiale, la transformation identitaire, le changement et ses temporalités ainsi que les normes et les rapports de pouvoirs » (Fourny et Gal, 2018, p. 10) On retrouve les éléments de la définition anthropologique, mais dénué du caractère fatal du sens de Murphy. La liminalité est d'abord une dynamique et c'est ce qui m'intéresse. Dans sa caractéristique spatiale, la liminalité est « une étendue chargée de sens » (Fourny, 2018, p. 63). Elle est aussi un processus liant le changement d'espace à celui d'identité (Fourny, 2013). La place devient l'endroit de la transformation qui se joue dans une interrelation. Jean-François Thémines et moi avons écrit un chapitre d'ouvrage étudiant la liminalité scolaire des points de vue institutionnel et spatial : « Ce que les limites spatiales disent de l'institution scolaire » (OS 8). Sa dynamique participe au cloisonnement social des élèves mais aussi à la coopération entre partenaires locaux et à la résistance aux inégalités scolaires.

Sans questionner la liminalité, Besse (2013), précisant l'insuffisance de la co-présence dans les espaces communs, pose une question essentielle qui rejoint mes préoccupations scientifiques :

« comment passer du pur et simple “habiter à côté” à l’“habiter ensemble” ? » (Besse, 2013, p. 47) Comment la liminalité peut-elle permettre les rencontres ? Mon travail doctoral montrait l’impossibilité de la rencontre entre les élèves de Clis 1 et les autres, le « travailler à côté » ne menant pas au « travailler ensemble ». Besse montre comment l’étranger habite au bord du monde dans lequel il est, par une distance « qui prend la forme d’un sentiment d’écart » (Besse, 2013, p. 218). Les élèves de Clis 1 ont rendu compte de ce sentiment au sein de l’école, mesurant la distance à la fois spatiale et institutionnelle entre la salle de Clis et les autres. Cela m’a incitée à orienter mes recherches vers les espaces rendant possible la rencontre (8.2).

Le concept géographique de place m’aide à repérer les transductions. Mon inscription en SCI a favorisé cette étude car l’analyse des implications organisationnelles nécessite une attention première à la matérialité de l’institution et donc à l’espace. J’observe d’abord une situation en notant les places de chacun et les déplacements qui s’opèrent progressivement, favorisant les transductions et l’individuation de chacun. Ces transformations participent à l’analyse de l’institution et, concernant mon objet de recherche actuel, à la compréhension de l’inclusion et de ses contradictions (9). Dans le contexte particulier de mes places en immersion, il m’arrive de me déplacer pour signifier mon insertion dans le groupe de travail. Quand j’observe le travail théâtral, je suis la seule assise dans les gradins. À la fin de chaque exercice, les artistes demandent aux acteurs de former un cercle pour un temps de parole où chacun peut expliciter sa perception, faire des propositions... J’intègre alors ce cercle et intervins aussi.

La place n’est pas une simple matérialité, elle est une mise en relation de la position sociale de chacun, des normes sociales et des emplacements et « insiste sur le caractère relationnel de la réalité spatiale » (Lussault, 2009, p. 132). Dans le cadre du PR 4, chacun arrive sur un terrain non familier, celui de l’Aria, qui bouscule les routines, transforme les rapports de force habituels. Dans l’article publié dans *Géocarrefour* en 2020, « Les effets d’un espace d’apprentissage délocalisé : exemple d’un espace scénique » (ACL 13), je montre les effets de l’espace scénique sur les relations entre élèves et entre élèves et enseignants. « Chaque fois, on saisit que ces petites réalités spatiales sont intrinsèquement politiques, puisqu’elles posent les questions de la régulation de l’interaction sociale et de la relation entre l’individuel et le collectif. » (Lussault, 2009, p. 134) Elles constituent des analyseurs de l’institution.

La place sociale

Ainsi, la place géographique traduit, non seulement la place sociale, mais aussi la façon dont les individus l’ont intériorisée. Lors du PR 9, Marie Astier et moi avons assisté à la restitution d’une semaine de résidence des comédiens préparant le spectacle. Avant cette restitution, le

metteur en scène réunit tous les comédiens sur le plateau. Sans se concerter, sans y penser, les comédiens de la troupe *Catalyse*, en situation de handicap, se regroupent côté jardin et les comédiens dits valides, côté cour. Les deux groupes se regardent mais ne se mêlent pas à ce moment-là. L'homme est le seul être vivant à pouvoir établir des frontières sociales (Dartiguenave, 2012). Calvez (2000) définit la liminalité comme un processus intégratif inaccompli. La spécificité du rapport social « ne réside pas dans l'institution d'une séparation, mais dans l'attribution d'une autre place sociale » (Calvez, 1994, p. 64). Ici, chacun marque spatialement la façon dont il a intégré les représentations sociales, condamnant les acteurs de *Catalyse* à n'être que des « handicapés ». L'organisation spatiale sépare deux groupes distincts et le metteur en scène, placé au milieu, dessine une frontière indicible mais visible, tout en faisant le lien entre les deux. « La liminalité fait de la frontière un espace où se construit la relation entre les parties, et où dans le même temps, par cette construction, se redéfinissent les parties en présence. » (Fourny, 2013, p. 3) L'exemple cité ci-dessus montre la difficulté à extraire les personnes en situation de handicap de cette seule place sociale qui leur est accordée. Mais la place physique du metteur en scène, sur la frontière entre les deux groupes, s'adressant indifféremment aux deux, ouvre les possibles en suscitant la rencontre. Au fil de ses remarques, certains se déplacent d'un côté à l'autre de la scène, supprimant la séparation initiale.

Ma thèse explorait la question de la place sociale à partir des distinctions de Weislo (2012) entre « avoir sa place » et « être à sa place ». Je critiquais l'absence de la considération du point de vue de la personne dans l'approche de Weislo. Mon travail a montré la détermination des élèves de Clis 1 à prendre leur place dans l'école, ne serait-ce que par l'auto-attribution d'un coin de la cour, âprement défendu contre les intrusions des autres élèves. J'ai retrouvé cette détermination chez toutes les personnes placées aux marges de la société avec lesquelles j'ai travaillé. Prendre sa place constitue une résistance identitaire contredisant le statut de victime impuissante dans lequel les enferme la théorie de Murphy. Les personnes en situation de handicap peuvent alors créer des espaces liminaux, comme ce coin de la cour que les élèves de Clis 1 s'approprient. Leur « prendre place » se manifeste d'abord spatialement, par la création d'une frontière à l'intérieur de laquelle ils se réfugient. Le repère de ces frontières donne à voir les relations de pouvoir entre des catégories instituées de personnes. Les déplacements spatiaux rendent compte de leur dynamisme, des moments d'institutionnalisation qui dévoilent les contradictions des institutions.

En sciences de l'éducation, Bordes (2015) oppose la place dédiée et attribuée, non choisie et imposée par d'autres, au « prendre place » de la jeunesse dans les espaces intermédiaires, entre les espaces institutionnalisés. Ce « prendre place » autorise une visibilité sociale, « c'est-à-dire

la capacité d'être perceptible dans la société » (Bordes, 2015, p. 141) et donc d'y avoir une place sociale. La société devrait permettre à chacun de choisir sa place et la responsabilité du chercheur pourrait être aussi de rendre visible, « par son travail de réflexion, la découverte ou l'affirmation de la *place* des acteurs dans la société » (Bordes, 2015, p. 141). Mon travail actuel de recherche sur l'inclusion vise aussi à permettre aux personnes en situation de handicap de participer effectivement à la société. Le nombre croissant de propositions d'intervention que je reçois, dans un cadre scientifique ou professionnel, notamment à la suite de la publication des ACL 12 et 16, montre la pertinence de ce travail en sciences de l'éducation et de la formation.

7.2.2 L'importance du seuil

Je souligne ici l'apport du collectif *ApprEs* qui m'incite à considérer l'apport des concepts géographiques dans l'analyse de mes données. Après avoir proposé une analyse critique du concept de Murphy dans ma thèse, je prolonge ce travail en m'intéressant aux concepts de frontière et de seuil au regard de la situation de liminalité des personnes en situation de handicap.

La référence à Murphy incite les chercheurs à considérer le seuil de la liminalité comme une frontière infranchissable pour les personnes en situation de handicap. Ployé (2016) envisage cette frontière d'un point de vue symbolique, comme une métaphore de la situation de handicap. Or, les personnes en situation de handicap franchissent constamment un seuil concret marquant la séparation entre espace spécialisé et espace ordinaire. Passer la porte d'un IME, d'un Ésat, d'une Ulis..., c'est franchir la frontière entre le monde du handicap et le monde ordinaire. Cela n'a rien de métaphorique et « le groupe d'appartenance est responsable des passages » (Gardou, 2009, p. 48). En gardant la porte, il contribue à l'infantilisation et à la vulnérabilisation de ces personnes qui n'ont pas la liberté du franchissement des frontières. « La "frontière" évoque un rapport de force, figure une tension. » (Paquot et Lussault, 2012, p. 12) Elle produit trois types d'effet : de barrière, d'interface et de territoire (Lévy et Lussault, 2003). La porte du dispositif spécialisé dans l'école marque une barrière délimitant le territoire du handicap mais, située dans l'école, se trouve à l'interface du milieu spécialisé et du milieu ordinaire.

En tant que cloisonnement spatial, la frontière participe aux constructions identitaires (Fourny, 2013, Staszak, 2017 ; Fourny et Gal, 2018). Elle ne délimite pas seulement deux espaces mais peut aussi créer les groupes qu'elle sépare (Staszak, 2017). Mes travaux montrent comment l'école peut fabriquer le handicap par l'institutionnalisation dans ce champ d'enfants qui n'en relèvent pas toujours. Fourny (2013) définit la frontière de la liminalité dans le rapport entre l'espace et la norme. Or, et sur ce point Murphy a raison, la déficience est majoritairement

pérenne et les personnes en situation de handicap restent aux marges de la société, du fait de la réduction de leur identité à l'écart à la norme. « L'analyse du handicap en tant que liminalité met en évidence cette situation de seuil comme un trait essentiel de la condition sociale des personnes handicapées » (Calvez, 2000, p. 83). Cependant, la seule appréhension du seuil au regard de la théorie de Murphy conduit à une vision catastrophique de la situation de handicap. La liminalité signe un rejet impossible à signifier explicitement mais indiquant à la personne sur le seuil qu'elle n'est pas tout-à-fait comme les autres.

Les géographes s'appuient sur les travaux de Van Gennep (2011[1909]). Le seuil marque à la fois une sélection et une interdiction, un obstacle et une ouverture, une protection et l'appel vers un ailleurs. Il constitue « la marque de l'entrée et de la sortie » (Lévy et Lussault, 2003, p. 836), le point de passage de la frontière. « La condition de *liminalité* des personnes handicapées est indépassable. Mais il y a plusieurs façons de se tenir sur ce seuil : tourné vers l'extérieur ou vers l'intérieur ; porte ouverte ou porte fermée ; en mouvement ou immobile. » (De Stexhe, 2015, p. 158) L'appréhension géographique du seuil me permet de considérer différemment la liminalité des personnes en situation de handicap. Les seuils, « lieux d'une sociabilité particulière » (Besse, 2013, p. 53), constituent une zone de transition. Être sur le seuil, c'est être entre deux espaces, au bord, à la fois sas et zone de départ, « l'une des premières conditions spatiales, concrètes et symboliques de la rencontre humaine » (Besse, 2013, p. 53)

Le seuil divise mais, en géographie, est aussi le point de rencontre possible. Franchir le seuil de l'espace scénique redéfinit les rapports de pouvoir et les relations sociales. La scène demande une interprétation, l'acteur n'a plus à être soi mais joue un personnage. Cette transformation autorise les personnes en situation de handicap à se débarrasser de cette étiquette mais surtout fragilise également les personnes dites valides, rééquilibrant les rapports de force. En jouant ensemble, les différents acteurs envisagent un nouvel aspect de l'autre qui participe à une interconnaissance. Ainsi, la scène constitue un espace liminal qui ouvre la porte des possibles. « Pourtant, en tant que situation de seuil, la liminalité est aussi un moment vital de créativité, une plateforme potentielle pour renouveler la composition sociétale. » (Malksoo, 2015, p. 227). C'est dans ce sens que j'oriente actuellement mes travaux, en m'intéressant au concept de liminoïdité (8) et en reprenant le concept que j'ai théorisé, celui d'empan liminal.

7.3./ L'empan liminal

L'examen critique du concept de Murphy m'a conduit à proposer celui d'empan liminal pour caractériser la situation des élèves en situation de handicap scolarisés en Clis 1. Ma recherche doctorale m'a permis de déconstruire la compréhension de la liminalité des personnes en

situation de handicap comme une situation exclusivement dramatique et pérenne. J'ai alors proposé le concept d'empan liminal pour caractériser plus finement cette situation, « une dynamique désignant l'ensemble des situations liminales dans une même structure, opérant à des degrés divers, selon d'une part la place de l'individu dans un groupe donné, d'autre part selon l'éprouvé individuel de la personne qui la vit » (de Saint Martin, 2019, p. 240). L'article paru en 2016 dans la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* « L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1 » (ACL 16) en rend compte.

Après avoir délaissé un temps ce concept, je le reprends pour comprendre celui d'inclusion. Je propose de compléter ici l'analyse que j'ai faite dans mon mémoire de doctorat et présentée dans un article et plusieurs communications³³, à l'aune des recherches que j'ai menées depuis.

7.3.1 Une réalité multidimensionnelle

Si les différentes dimensions de la liminalité - structurelle, culturelle et individuelle - relevées par Murphy existent bien, j'ai montré qu'elles ne se juxtaposent pas nécessairement et peuvent même se contredire. Aujourd'hui j'enrichis l'étude de ces dimensions par la considération de l'approche géographique.

Effectivement la liminalité des personnes en situation de handicap est un fait environnemental et structurel. Celui-ci s'observe d'abord spatialement par « l'extériorité géographique » (Blanc, 2010, p. 42) des établissements spécialisés, souvent placés aux lisières de la ville, à l'écart de la vie ordinaire, dessinant « une frontière, certes poreuse, mais néanmoins efficace » (Blanc, 2010, p. 42). On retrouve cette frontière au sein des établissements scolaires. Les classes spécialisées à l'école sont majoritairement reléguées au fond d'un couloir, isolées des autres. Ployé (2016) fait la même observation au collège. La scolarisation collective des élèves en situation de handicap produit ainsi une « ségrégation socio-spatiale » (Piéroni, 2017, p. 64)³⁴ rendant visible la situation de liminalité de ces élèves. Ce fait environnemental et structurel s'exprime aussi par la difficulté concrète de franchir les seuils. Lors d'une SRC menée au sein de l'atelier de l'association *DeNouszàVous*, les résidents du foyer ont longuement débattu de l'impossibilité de franchir seuls le seuil du foyer : la porte de celui-ci est actionnée par un code dont ils ne disposent pas. Ils doivent, de fait, toujours prévenir de leurs allées et venues, étant

³³ ACL 4, ACL 14, ACTI 3, 4, 5, 7.

³⁴ « On parle de ségrégation socio-spatiale pour désigner le résultat ou l'action d'un dispositif géographique qui assigne les individus à des aires délimitées et dédiées, marquées par une faible diversité sociale, en fonction de leur (prétendue) appartenance à des collectifs sociaux que ce dispositif participe en fait à instituer. » (Piéroni, 2017, p. 64).

dépendants d'autrui pour le fonctionnement de la porte. L'environnement spatial des personnes en situation de handicap est toujours contraint et les maintient en état de dépendance, voire sous contrôle. La liminalité s'exprime dans ces petits gestes quotidiens, des habitudes essentielles à repérer. Les mémoires que je dirige en master sur l'accueil des personnes en situation de handicap dans différentes structures mettent également en exergue cette réalité, notamment à partir de l'analyse des implications organisationnelles.

En tant que fait social et culturel, la liminalité interroge les représentations sociales sur le handicap. « De la dépréciation, les mots conduisent par degré, au mépris et à la répulsion. » (Gardou, 2012, p. 82) Dans mon mémoire de doctorat, j'analysais le lexique attaché aux personnes classées déficientes intellectuelles, montrant comment il maintient une « valeur injurieuse et stigmatisante, dans une résistance permanente des représentations communes aux représentations savantes et/ou officielles » (de Saint Martin, 2019, p. 66). Dans un collège, les enseignants nomment les élèves d'Ulis par le seul néologisme « d'ulissiens » (Ployé, 2016). Ces représentations sont intégrées par tous, y compris par les personnes concernées. Mon travail doctoral analysait les tensions identitaires et les contradictions que cela génère. Les élèves dénoncent le regard porté sur eux par les autres élèves de l'école tout en dénonçant leur place en Clis par ce regard qu'eux-mêmes portent sur leurs pairs porteurs d'un stigmat physique.

Murphy (1990[1987]), Gardou (2009[2005], 2012) envisagent les personnes en situation de handicap comme des victimes qui subissent la situation de liminalité. J'ai montré dans mon mémoire de doctorat que cette situation pouvait aussi procéder d'un choix qui permet aux élèves une résistance identitaire, une stratégie qui leur permet de revendiquer leur place dans l'école. Piéroni (2017), analysant les espaces urbains, montre comment la ville produit des identités collectives par la création d'espaces ségrégatifs rassemblant des individus identifiés comme semblables (par exemple les ghettos). Ces espaces peuvent aussi être librement créés. La ségrégation contrainte que représente la Clis à l'intérieur de l'école conduit les élèves à former un *Nous*, à organiser une « sociabilité de l'entre-soi. On parle alors d'agrégation ou d'auto-ségrégation » (Piéroni, 2017, p. 70). Depuis ma recherche doctorale, j'examine la liminalité différemment car mes terrains de recherche ne séparent pas les personnes en situation de handicap et les personnes valides. Ces nouveaux terrains mettent en exergue les effets des représentations sociales sur les personnes dites valides, y compris les chercheurs³⁵. Ici, ce sont surtout les implications libidinales qui sont alors collectivement analysées et montrent comment l'empan liminal joue dans les interrelations, mais offre aussi des possibles.

³⁵ ACL 12, 14, 16, 17, OS 7.

Dans ma thèse, j'examinais la liminalité comme un fait institutionnel. Je mettais en exergue les effets de la considération des résultats scolaires, de l'organisation et du fonctionnement scolaire sur la situation liminale des élèves de Clis, montrant comment ils contredisent la politique inclusive prônée par les différents gouvernements depuis 2005. Ployé (2016) montre comment cette liminalité institutionnelle est aussi spatialement marquée, traçant une frontière entre élèves : dans une cour de collège, chaque classe dispose d'un marquage au sol, pour la mise en rang, et l'Ulis et la classe aide et soutien sont isolées, à l'opposé des autres. Mes recherches suivantes contribuent à dévoiler les contradictions de la politique inclusive (9). Le PR 8, sur l'Université inclusive, montre les effets de cette politique sur les pratiques enseignantes mais aussi sur le quotidien des étudiants en situation de handicap et comment leur situation liminale évolue. Si l'accès au savoir reste difficile, si les étudiants peuvent se sentir exclus des espaces de sociabilité, ils reconnaissent un accompagnement individuel moins stigmatisant que celui mis en place dans le primaire et le secondaire. Lors des communications et conférences que je fais, j'observe que ce point, la liminalité comme un fait institutionnel, est le plus délicat à partager. Il en est de même auprès des étudiants. J'analyse ces difficultés par le fait que les questions soulevées touchent directement au politique et mobilisent davantage les implications idéologiques de chacun. Ce sont certainement les résultats qui sont les plus à travailler formellement pour pouvoir être entendus. Au fil de mes interventions, je veille alors à ne pas « brutaliser » le public, évoquant davantage cette analyse au cours des échanges avec lui. L'empan liminal met également au jour l'articulation entre décisions institutionnelles et éprouvés individuels.

7.3.2 L'empan liminal, entre décisions institutionnelles et éprouvés individuels

Au sein de l'école, j'identifiais les différentes situations liminales à l'aune des temps de scolarisation en classe ordinaire des élèves. Cela permet de confronter la réalité socio-spatiale à la perception de chacun, selon les temps de scolarisation en classe ordinaire. Les élèves restant en Clis 1 sans connaître de temps de scolarisation en classe ordinaire se trouvent socialement dans une situation liminale maximale sans pour autant l'éprouver. Les élèves connaissant un temps de scolarisation journalier d'une heure en classe ordinaire, pour les apprentissages fondamentaux, éprouvent le plus douloureusement la situation liminale car, alors, seules leurs difficultés sont données à voir aux autres. Enfin, les élèves connaissant un temps de scolarisation en classe ordinaire égal ou supérieur à celui en Clis sont les plus anciens et ont progressivement vu ce temps augmenter au fil des années passées en Clis. Cette augmentation signe leur réussite scolaire et ils se trouvent socialement dans une situation liminale minimale.

Elle leur donne une autorité incontestable au sein de la Clis : ils sont les leaders du *Nous*. Ces différents temps de scolarisation et perceptions individuelles de la liminalité m'ont permis de conceptualiser l'empan liminal.

Celui-ci rend compte de l'évolution des dimensions structurelle, sociale, institutionnelle de ces élèves, toujours en tension avec leurs éprouvés. En géographie, la liminalité considérée à partir de la frontière conduit à examiner la tension entre le même et le différent (Piéroni 2017). Cette dynamique n'est pas dramatique aux yeux des élèves de Clis car elle les autorise à se reconnaître comme des élèves au même titre que ceux des autres classes. Les stigmates physiques de certains enfants de Clis contribuent paradoxalement à cette perception car la valorisation de cette altérité permet aux autres de se situer du côté de la normalité. Le franchissement ou non de seuils est essentiel dans l'appréhension positive de la liminalité que tous les élèves identifient comme bénéfique, parce qu'évolutive et multidimensionnelle.

L'empan liminal rend compte de la complexité d'une réalité qui ne peut se lire exclusivement dramatiquement. Il autorise une appréhension de la scolarité des élèves en situation de handicap, mais aussi de tous ceux qui rencontrent une situation liminale.

7.3.3 La transduction

L'appréhension géographique du concept invite à considérer la liminalité comme un mouvement (Fourny, 2018). L'empan liminal met au jour différents mouvements, spatiaux, mais aussi sociaux, culturels, identitaires... qui s'emboîtent, mais s'opposent aussi. Ces mouvements peuvent être individuels ou collectifs, fugitifs ou plus constants. Depuis 2016, je mène une recherche longitudinale sur l'inclusion au sein d'espaces mixtes (réunissant des personnes en situation de handicap et des personnes dites valides). On pourrait penser que la création de cet espace de rencontre abolit les situations de liminalité. En réalité, la rencontre permet d'en identifier des mouvements subtils. Deux événements produits au cours du premier stage de formation théâtrale/recherche ont été fondateurs de la nouvelle orientation de mon regard et de l'analyse de l'empan liminal.

Les activités théâtrales proposées sont toutes collectives et créent très vite un groupe solidaire où tous sont attentifs à chacun. Je suis spatialement à la frontière de ce groupe, hors du plateau, immobile. Les artistes sont mobiles, sortent de scène le temps des exercices, y pénètrent quand ils font leurs retours. A la fin du 2^{ème} jour du 1^{er} stage, j'écrivais :

Vendredi 18 août 2017

Je me suis sentie mal tout l'après-midi, parce que j'avais envie d'être sur le plateau avec les autres et de travailler avec Léo. De plus, je me rends compte que le groupe de stagiaires se

constitue aussi sur la base du travail théâtral et que, plus ce travail avance, plus se constitue une « mémoire » du groupe qui m'échappe nécessairement et me place progressivement à la marge du groupe, me met en situation de liminalité pas toujours facile à vivre. Je compense en intervenant à chaque fois, mais là aussi, je ne peux parler que lorsque les autres se sont exprimés, ce qui me renvoie à cette place pour le coup inconfortable.

Le partage de ce moment a suscité différentes réactions, provoquant des transductions qui ont mis au jour la complexité de l'empan liminal et les contradictions de l'inclusion. La verbalisation de mon malaise a provoqué des questions, des réactions sur ma place de chercheuse, différenciant aussi la chercheuse observatrice (moi) et la chercheuse stagiaire (Marie). Il a produit une sorte d'anamnèse collective, une co-individuation conduisant les stagiaires à expliciter leurs rapports à l'activité scientifique, favorisant leur appropriation du processus de recherche et la reconnaissance de leur importance dans la production de connaissances. Les rapports entre les différents membres du groupe constitué ont mis en évidence l'importance des statuts et des relations de pouvoir, amenant progressivement la question du politique. La perception intense de ma situation de liminalité à cet instant, spatialement marquée, m'a incitée à porter une plus grande attention à ces moments fugaces qui disent quelque chose de l'inclusion (9).

Lors de la dernière SRC, Olia, une stagiaire, opère une transduction éclairante :

3^{ème} SRC, mercredi 23 août 2017, thème : « la façon dont la question inclusive est travaillée dans le travail théâtral »

Olia : Quand on est sur le plateau, c'est sûr, on est tous, - égaux, ce n'est pas la question-, on est tous en interactions différentes des interactions sociales. Ça engage d'autres choses et forcément, oui, parfois on est plus en difficulté que Célia. [*A Célia, jeune femme en situation de handicap*]. Mais, je ne sais pas si c'est une impression ou pas, mais, par exemple, quand je vais aller vers d'autres... Par exemple, quand on a fait l'impro sur Koltes, je vais aller vers Nayeli. Et quand je vais te voir, en fait, tu me donnes autre chose que les gens. Par contre, même si je te considère comme tout le monde parce que voilà, on est tous pareils, super, ok, [*à moi*] le contact n'est pas le même avec Célia. Elle me renvoie autre chose.

Lisandru : Je ne suis pas d'accord.

Olia : Ok, super, on va pouvoir discuter. Je peux préciser ? Tu vois l'impro des regards, on est face à face, tous ensemble, après chacun te renvoie quelque chose ; je vais regarder ... Après chacun te renvoie quelque chose de différent, c'est vrai, c'est vrai ! [*Rires collectifs*] Après, j'ai regardé d'autres gens qui me renvoient moins de choses et Célia en fait partie, du coup, j'arrive moins à entrer... Mais pas qu'avec Célia en fait.

Léo : Ça, c'est bon, ça. Tu es dans le cœur du stage. C'est bien ! On est bien là...

Lisandru : Ce que je voulais dire, mais tu l'as dit en même temps, c'est que, oui, chacun renvoie vraiment autre chose.

Olia [*très surprise*] : Ah, c'est vrai.

Lisandru : Tu croises le regard avec un, ça va se construire avec un, voilà. On est tous différents. Ce qu'on disait avant -on oublie l'individu, il n'y a que l'acteur- mais, en même temps, lorsqu'on rentre dans le regard, lorsqu'on rentre dans l'intimité, on reprend presque l'individu. Je vais regarder Julien, je vais regarder Aline, ça change à chaque fois.

« Entrer en liminalité, c'est accepter de perdre ses repères afin d'en observer, voire d'en construire, de nouveaux. » (Ounoughi, 2018, p. 50) Ici, les transductions, non seulement dévoilent différentes dimensions de l'empan liminal, mais permettent aussi de les résoudre par le processus d'individuation. Le soir même Olya précise au cours d'un entretien individuel :

Et du coup, ben, aujourd'hui, par exemple, après le truc de ce matin, j'ai l'impression de beaucoup plus aller vers Célia. Mais je me dis « est-ce que je me dis ça, parce que là, j'ai la recherche et tout du coup, tac, tac, tac, ou... ? » Ben, en fait ouais ! [Elle écarquille les yeux en réalisant ce fait]. Du coup, quand même... Peut-être que j'étais gênée quand même au début. Gênée dans le sens je ne savais pas trop comment me comporter et j'avais l'impression... Ouais, quand j'allais la voir, elle, elle était gênée quand j'allais la voir. Si ça se trouve, pas du tout. Mais aujourd'hui... et, parfois, je me dis « est-ce qu'elle met de la distance ? ». Et aujourd'hui, j'ai senti moins de distance. Alors, peut-être, est-ce que j'allais vers elle plus simplement ?... Mais la question « est-ce que j'ai ressenti une différence entre le début et maintenant dans le stage ? », ben, ouais, ouais. En fait, c'est... En fait, vraiment, par rapport à ce que j'ai découvert ce matin. Putain, c'est chaud quand même ! Par rapport à ce que j'ai découvert, enfin ce que j'ai réalisé ce matin, et bien, c'est vrai, Célia, je la regarde autrement ! Non, c'est vrai ! Je la regarde autrement. [Durant tout ce moment, elle regarde dans le vide, réfléchissant en même temps qu'elle s'exprime]. [Silence] Avant, pour moi, je mettais une vraie distance, en mode « je ne vais pas avoir le même rapport avec elle qu'avec les autres ». Vraiment, je me disais ça, donc, forcément, ça influençait. Maintenant, je me dis, « bah, tiens... Je m'en bas les couilles. Vas-y tranquille ». Et du coup, j'y vais plus détente et du coup, je me... Parce qu'avec elle, tu sais, je me... Ouais, c'est dingue quand même !!!

Mobiliser l'empan liminal pour analyser les différentes situations favorise aussi le changement de point de vue, fait évoluer les représentations sociales et permet un changement des pratiques.

Conclusion

Après avoir « oublié » le concept de liminalité, l'apport de l'appréhension géographique du concept m'a aidée à prolonger la réflexion initiée dans mon travail doctoral. Je souhaite aujourd'hui développer davantage cette réflexion. La notion d'intervalle contenue dans le mot « empan » est très importante ici car elle induit celle d'espace, dans une dimension à la fois spatiale et sociale. L'intervalle signifie également la possibilité d'un déplacement.

L'empan liminal contredit la situation figée de Murphy, offre une ouverture, des possibilités. Il restitue d'une certaine façon le pouvoir d'agir des personnes en situation de handicap. En mettant l'accent sur la pluralité des situations liminales, il participe à la production de connaissances sur l'inclusion. Il intéresse donc les acteurs de l'éducation et de la formation, notamment par l'élargissement du coefficient de transversalité.

Chapitre 8. Vers la liminoïdité

« À chaque effondrement des preuves, le poète répond par une salve d'avenir. »

René Char, 1980

Au fil de ses travaux, Turner (1974a, 1974b, 1977, 1980, 1982, 1990) va progressivement théoriser le concept de liminoïdité, pour caractériser les espaces entre les structures conventionnelles et distinguer la phase liminale des sociétés traditionnelles des espaces liminoïdaux des sociétés issues de la Révolution industrielle.

La théorisation de l'empan liminal, qui envisage la complexité de la situation des personnes en situation de handicap, m'a conduit à m'intéresser au concept de liminoïdité de Turner, particulièrement pertinent dans le cadre du PR 4, et à considérer l'importance de la création dans la production scientifique.

8.1./ Le concept de Turner

Le concept de liminoïdité permet de penser différemment les espaces de marge, dans une considération de la société moderne. Il représente une alternative plus transgressive que le liminal, permettant un changement social durable.

8.1.1 *Liminoïdité versus liminalité*

La liminalité des sociétés traditionnelles est un espace-temps d'initiation qui vise à consolider l'ordre établi lors de la réinsertion des initiés, ce qui organise la *communitas* créée. L'espace liminal est celui « où tout pourrait, voire devrait, arriver » (Turner, 1977, p. 33). La violation des règles y est un choix. La liminoïdité se caractérise par son potentiel subversif en dénigrant l'ordre établi ; elle est un temps de protestation par la création. Turner, définissant la liminoïdité des sociétés post industrielles dans le rapport au travail, considère toutes les activités de loisir comme liminoïdales. Mais les personnes pratiquant un loisir ne revendiquent pas toutes une critique en acte de la société et tous les loisirs ne constituent pas un espace liminoïdal. Celui qui m'intéresse dans mon travail est celui qui porte à la fois une dimension contestataire, une dimension transformative et une dimension transférentielle. Cet espace peut contribuer à la production de connaissances intéressant tous les acteurs de l'éducation et de la formation : professionnels mais aussi responsables politiques, élèves, étudiants, usagers, bénéficiaires, bref, les « personnes concernées » selon la terminologie actuellement utilisée (8.2).

Au contraire de la liminalité, la liminoïdité n'est pas une distorsion de la structure, son miroir inversé, mais un espace de création qui vise, non la pérennité, mais la transformation de la structure. Les phénomènes liminaux assurent finalement une continuité dans le processus social, alors que les phénomènes liminoïdaux « se développent à l'écart des processus économiques et politiques centraux, le long des marges, dans les interfaces et les interstices des institutions centrales et de service- ils ont un caractère pluriel, fragmentaire et expérimental. » (Turner, 1974b., p. 83) Ainsi, la liminoïdité ne possède pas le caractère cyclique de la liminalité. Oltra (2020) souligne aussi l'absence de la dimension culturelle et symbolique liée aux rites de passage. Je ne souscris pas complètement à ces analyses : si le liminoïde se trouve en marge des processus économiques et politiques, voire culturels, ils en constituent une réponse et leur sont reliés. Je m'intéresse donc à l'espace liminoïdal en tant qu'espace de création subversif, qui interroge et critique les routines et les normes de la société, les décisions politiques et qui bouleverse les relations de pouvoir.

8.1.2 Les relations de pouvoir

Dans la *communitas* créée dans la phase liminale, les novices apprennent qu'ils ne savaient pas ce qu'ils pensaient savoir (Turner, 1974b). L'espace-temps liminal est celui de la transgression dans un cadre extrêmement codifié et, finalement, normatif. La hiérarchie, les relations de pouvoir sont redistribuées mais ne disparaissent pas. La question des statuts est fondamentale dans la *communitas*, de même que celle du collectif. L'individu s'y dissout, disparaît pour mieux intégrer ensuite la place et le statut qui lui sont assignés et reconnaître leur validité. La finalité de soumission est sous-jacente à l'espace liminal.

La liminalité est un espace-temps fondamental d'éducation, la liminoïdité un espace-temps fondamental d'action. Cependant, « les expériences liminoïdales sont facultatives et ne renvoient pas à une situation de crise ou un changement de statut » (Thomassen, 2015, p. 77). Contrairement à la liminalité tribale, la liminoïdité peut être individualisée : un artiste peut créer un phénomène liminoïde. Turner la définit d'ailleurs comme un phénomène essentiellement individuel. Elle peut cependant aussi créer de puissants mouvements sociaux, comme celui des Gilets jaunes. J'identifie alors dans l'espace liminoïdal un bouleversement des relations de pouvoir. Celles-ci n'y disparaissent pas, mais sont davantage liées à la fonction de chacun et non à son statut. Elles sont donc dynamiques. Les espaces liminoïdaux créés lors des recherches que je mène ne conduisent pas à la disparition des identités individuelles, mais ne les réduisent pas à une dimension (le « handicap » par exemple).

L'engagement de l'individu dans l'espace liminoïdal, suspendant les structures sociales ordinaires, est volontaire et modifie son comportement, débarrassé des obligations de la vie quotidienne. L'argent est un analyseur de ce choix. Selon Turner, le liminoïde ressemble à une marchandise car les individus paient pour exercer une activité de loisir. L'argent modifie alors les relations de pouvoir. Celui qui paie possède un libre arbitre que ne possède pas le novice de *la communitas* traditionnelle. Lors du dernier stage de formation théâtrale/recherche, un stagiaire a décidé de quitter la formation après 4 jours : son engagement financier lui donnait le pouvoir de contester la proposition faite et de s'en retirer. L'argent transforme aussi la responsabilité des organisateurs, les oblige à un travail d'équilibriste entre écoute de chacun, maintien du dispositif, articulation entre intérêts individuels et intérêts collectifs. Cet événement a sensiblement perturbé le cours du stage mais a aussi suscité une analyse collective de la dynamique inclusive créée. En redistribuant les relations de pouvoir, l'espace liminoïdal facilite les transductions et la production d'individuations, produisant un mouvement d'auteurisation.

8.1.3 Mon appropriation du concept

Je reprends le tableau de Bousquet, Barbat et Cooren (2021) qui synthétisent la distinction entre liminalité et liminoïdité :

Liminalité	Liminoïdité
Passage d'une structure à une autre structure prédéfinie.	Passage d'une structure à une autre qui n'est pas nécessairement prédéfinie
Groupe limité	Population large
Action contrainte	Action libre
Collectivité, expression de l'histoire d'un groupe	Individualité, idiosyncrétisme
Durée limitée	Permanence possible

La définition de Turner de la liminoïdité met sur un même plan le pèlerinage, le mouvement hippie, la création artistique, la pratique individuelle d'un loisir... Son analyse historique situe le liminoïde comme un phénomène de la société post industrielle, sans préciser davantage. Si Turner affirme le caractère subversif de la liminoïdité, il ne pose pas frontalement la question politique. Thomassen (2014) souligne que cette approche ne permet pas d'envisager véritablement les effets des expériences ou moments liminaux dans les transformations sociales et politiques³⁶. L'empan liminal peut enrichir le concept de Turner, en en considérant davantage les aspects créatifs et politiques, l'articulation entre l'individuel et le collectif, dans une

³⁶ En 2012, Thomassen et Balle identifient le saut à l'élastique comme une expérience liminoïdale et proposent le terme limivoïde pour définir les incitations aux expériences de mort imminente qui sont dénuées de potentialités de transformation.

perspective SCI. Je l'évoque dans l'article « L'empan liminal, un analyseur d'une institution intermittente » paru en 2020 dans la *Nouvelle Revue de Psychosociologie*. Je vais poursuivre ce travail dans le PR 4 mais aussi dans le PR 8 et les projets collectifs en cours d'élaboration (PR 9, 10, 11, 12).

Il manque à ce tableau le contexte spatial : si les deux phénomènes sont matérialisés par des seuils, spatialement, les espaces liminoïdaux ne sont pas nécessairement situés hors de la structure sociale. Ils peuvent même s'y trouver au cœur (une bibliothèque par exemple). En ce cas, c'est le bâtiment lui-même qui constitue la frontière de l'espace liminoïdal et la porte qui en marque le seuil. Lorsqu'un mouvement de protestation envahit la rue, celle-ci devient temporairement un espace liminoïdal. De ce point de vue, la définition de l'entre-deux par Le Gall et Rougé (2014) se rapproche davantage de ma compréhension de la liminoïdité. « Nous définissons donc les entre-deux comme des espaces-temps-mouvements où quelque chose se passe, se dé-normalise, se crée pleinement dans "l'ici" et le "maintenant". Dépendants cependant des effets de contexte et produits par des acteurs qui jouent le rôle de "passeurs" face à ces forces extérieures, ils appellent, pour capter les constructions territoriales qu'ils provoquent, l'observation et/ou l'expérience vécue d'un lâcher-prise de soi dans l'être-dans-l'espace, dans l'être-avec-l'espace. » (Le Gall et Rougé, 2014, p. 20)

8.2 L'importance des terrains

Depuis mon doctorat, je me suis progressivement détournée du champ scolaire pour investir l'espace théâtral, espace de création et d'apprentissages peu étudié en tant que tel en sciences de l'éducation et de la formation. En se développant dans différentes directions, le PR 4 m'incite actuellement à élargir ce champ de recherche, notamment par l'association avec le CNCA.

8.2.1 L'Aria, un terrain de recherche multiliminoïdal

Je travaille avec l'Aria depuis 2015, d'abord pour une recherche sur les effets des classes vertes d'éducation artistique (PR 3), puis pour le PR 4, où j'étudie l'inclusion dans une double direction : lors de stages adultes et lors de projets scolaires. Cette collaboration pérenne m'accorde une liberté dans l'organisation des projets, le choix des artistes intervenants, l'attention portée aux élèves, dans la façon de mener la recherche parce que le travail commun, l'interconnaissance, la publication d'articles³⁷ ont montré en actes la pertinence de ces travaux, y compris pour ce terrain. L'invitation des artistes intervenants et de salariés de l'association à

³⁷ ACL 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ; OS 7 ; 9.

des colloques participe aussi de la confiance qui s'est installée. C'est ainsi que j'ai pu, pour le PR 4, proposer en 2019 l'élaboration de projets scolaires dans la continuité des stages adultes. La temporalité ne signifie pas la répétition, parce que je travaille chaque fois avec un « chercheur invité », que chaque stage adulte accueille de nouvelles personnes autour d'un projet artistique et scientifique évolutif, parce que l'Aria m'offre un cadre liminoïdal qui, en permettant l'inclusion, met en exergue ses contradictions, enrichissant la production de connaissances (4.3 ; 9).

J'ai montré en quoi l'Aria est un actant spatial (Lussault, 2007) et comment le Giussani, micro région de Corse dans laquelle elle s'est implantée, peut être considéré comme le territoire de l'Éducation populaire³⁸. Cependant, ce territoire n'est pas dépourvu d'antagonismes. Historiquement, le Giussani est un territoire agricole régulé par des relations de pouvoir très hiérarchiques, d'ailleurs inscrites dans l'espace ; le village d'Olmi-Capella se divise en deux : Olmi regroupe les notables, logés dans de belles maisons, tandis que les paysans se regroupent en bas, autour de la chapelle (a capella), dans de petits logements serrés les uns contre les autres. L'ancien instituteur du village explique que le premier fromage de chèvre était réservé au plus gros propriétaire, obligeant le petit chevrier à dégringoler un versant de la montagne pour en remonter un autre au galop, puis grimper au sommet d'Olmi pour apporter ce fromage encore frais. Cette hiérarchie n'empêchait pas une puissante solidarité pour survivre dans un paysage difficile.

Cette solidarité s'est retrouvée lors de la création de l'Aria, en 1998, qui a mobilisé une grande partie des habitants. « Implanter là un projet de développement m'apparaît comme un acte de résistance. Il faut savoir que la politique de décentralisation culturelle s'arrête à Marseille : la Corse est l'une des deux seules régions de France où il n'y a pas de scène nationale, c'est-à-dire pas de théâtre public, il n'y a pas non plus de conservatoire national. » (Renucci et Franck, 2014, p. 37) Dès le premier été, en 1998, 80 stagiaires prennent possession des rues et places des quatre villages, des champs etc. pour monter et présenter des pièces de théâtre en cinq semaines. Cette expérience a fait du Giussani le lieu de la liminoïdité, bouleversant durablement les habitudes des habitants. Ainsi, la venue chaque été d'une moyenne de 80 stagiaires transforme particulièrement la tranquillité du village d'Olmi-Capella où se trouve le bâtiment Battaglini qui les héberge. En s'institutionnalisant, l'Aria a produit des transformations durables : la proposition de formations toute l'année, la co-élaboration avec des enseignants de projets scolaires, la création d'un syndicat mixte qui a réhabilité et gère le bâtiment Battaglini

³⁸ ACL 10, 13.

et le théâtre, situé à Pioggiola. L'Aria procure ainsi un emploi à 10 personnes. En 1998, l'installation de Robin Renucci et sa famille dans le village a permis le maintien de l'école - alors menacée de fermeture. L'Aria, par ses activités scolaires, la mise en place d'ateliers de cirque hebdomadaires, l'organisation de stages estivaux pour enfants et adolescents, participe depuis plus de 20 ans à l'éducation par l'art et certains enfants sont aujourd'hui devenus artistes. Cette expérience contredit la liminoïdité comme phénomène individuel et met en exergue la rencontre comme un élément important de la création de ces espaces.

Mais l'Aria doit aussi faire face à des mécontentements et de fortes oppositions. Dans le Giussani, certains étaient d'emblée opposés à ce projet car ils refusaient l'ouverture de leur région ou considéraient l'activité proposée comme inutile ; d'autres, au fil du développement de l'association et de ses actions, se sont sentis dépossédés d'un projet alors qu'ils avaient grandement contribué à sa réussite... À l'échelle de l'île, l'Aria est régulièrement accusée de capter à son seul profit les subventions disponibles, contribuant aux difficultés des autres structures artistiques. La question du politique, au cœur même du projet artistique de l'Aria, continue de produire des effets politiques.

Fred, artiste intervenant, bilan, stage Le croisement des regards, samedi 26 août 2017

On ne pas séparer le lieu de ce qui nous rassemble et on ne peut pas séparer ce lieu de la philosophie qui le nourrit. Et donc, obligatoirement, on débarque là et Aude [une stagiaire] disait très justement « le matin, j'arrivais là... » Mais oui, tu as raison. Et ça, il faut le respirer, il faut l'aspirer, il faut s'en nourrir, pour qu'on puisse en repartir après, chacun chez nous, avec cette nourriture-là qu'on va distiller après, les uns les autres, avec nos différents métiers, nos différentes rencontres qu'on va faire plus tard. Mais je crois que, si on est là et si ce projet s'est développé ici, ce n'est pas pour rien. Il y a des conjectures qui sont faites pour que le projet réussisse. Et, en même temps, nous, là je me place en tant qu'artiste intervenant, quand on construit un projet, on le construit aussi avec le lieu. On le construit aussi avec la philosophie du lieu.

En 2010 est construit A Stazzona - la Forge - définie par le président de l'association comme un « outil théâtral ». Au sein de cet outil, la scène est le cœur du liminoïde. Turner (1982) compare le travail de transformation de l'acteur pour endosser un personnage à l'initiation des néophytes. Son analyse reste individuelle, centrée sur l'acteur. Or, l'espace théâtral est nécessairement collectif, même si l'acteur joue seul : il reste tributaire du metteur en scène, des techniciens etc. Les limites de la scène marquent aussi la frontière entre la personne et le personnage. Cette frontière revêt une importance particulière dans mes recherches sur l'inclusion. En franchissant le seuil de l'espace scénique, la personne en situation de handicap peut cesser de se définir – et d'être définie – ainsi : en endossant un rôle, elle montre ce qu'elle peut et sait faire ; les autres peuvent la considérer autrement, mais aussi montrer, eux, leurs faiblesses. Cet espace liminoïdal constitue un espace puissant de transformation – de soi, des

relations et des rapports de force. Il produit des effets à l'extérieur, par l'expérimentation individuelle et l'expérience commune, modifiant les représentations sociales intégrées par tous. Cependant, il serait naïf de croire que cet espace possède en soi un potentiel magique de réconciliation ou d'inclusion. C'est bien le dispositif de formation/recherche qui met en exergue ce potentiel. Il me permet aussi de dialectiser liminalité et liminoïdité, chacun, dans cet espace liminoïdal, éprouvant à un moment la liminalité. Célia, jeune femme en situation de handicap, sort parfois un cahier de mandalas et colorie avec un geste plus ou moins nerveux les espaces, selon le sentiment d'altérité qu'elle éprouve vis-à-vis du groupe. Ses retraits volontaires à l'intérieur d'une frontière marquée par son cahier traduisent sa perception, alors même que, socialement, elle est avec les autres. Ici, les rapports énoncés par Turner sont inversés : la liminalité devient un éprouvé individuel alors que la liminoïdité constitue une expérience et un espace collectifs et communs.

Le dispositif est lui-même un phénomène liminoïdal qui tient une place à part dans le catalogue de formation de l'Aria et doit toujours être négocié. On retrouve ici l'analyseur argent : la mobilisation d'un nombre d'intervenants supérieur à celui des autres stages (2 artistes intervenants, 1 intendant) entraîne des frais supplémentaires pour l'Aria, ce qui fragilise chaque année la reconduction du stage et la poursuite de la recherche. De même, la participation de deux chercheurs nécessite l'obtention de subventions, l'Université n'étant pas aujourd'hui en capacité de financer toutes les recherches menées en son sein. La date du stage constitue un autre élément important de négociation continue. Le directeur artistique souhaite la déplacer pour augmenter le nombre de stagiaires des *Formes brèves*. En effet, le bâtiment d'hébergement ne peut accueillir que 70 personnes (dont 5 encadrants pour le stage *Jouer, chercher, inclure*). Chaque année, nous devons convaincre les responsables de l'association de la pertinence de notre proposition, alors même que le stage est sans doute l'un des plus emblématiques de l'Aria, tant dans sa perspective formatrice qu'artistique et politique³⁹. Enfin, se pose la question de la collaboration scientifique car il n'existe pas, à ma connaissance, de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation travaillant spécifiquement sur cette double approche de la pratique théâtrale et de l'inclusion, que ce soit dans le cadre de la formation adulte ou dans le champ scolaire.

Les résultats de la recherche, déjà exposés dans différentes communications et publications, les retours qui en sont faits, la multiplication des propositions qui me parviennent, montrent l'utilité sociale de cette recherche. Mais les difficultés de renouvellement des chercheurs risquent d'en

³⁹ Robin Renucci l'a d'ailleurs explicité à la fin de la restitution publique du travail le 27 août 2022, affirmant à tous (intervenants, stagiaires, directeur artistique) : « *c'est ça l'Aria* ».

atomiser la richesse liminoïdale. C'est pourquoi, depuis deux ans, j'invite un étudiant en master Meef 4 à m'accompagner. Cela me permet aussi de nouer davantage les liens entre recherche et formation et de bousculer ma routine scientifique. C'est également pourquoi j'ai choisi de travailler sur un autre terrain.

8.2.2 Le Centre National pour la Création Adaptée

Je tiens à souligner ici l'importance de ma collaboration avec Marie Astier. Notre rencontre a constitué un tournant décisif dans mes travaux de recherche et ma pratique de terrain. Je nous considère comme un « binôme scientifique » extrêmement précieux pour moi, scientifiquement, artistiquement et humainement. Notre association nous permet une analyse multiréférentielle de nos données, qui enrichit la compréhension de l'inclusion, des phénomènes liminoïdaux et de l'art théâtral.

Marie pose en effet des questions qui rejoignent et complètent mon propre travail : « Le théâtre peut-il être le relais du regard ethnographique ou médical qui a pu se poser – et se pose encore – sur des personnes noires ou des personnes en situation de handicap ? Peut-il au contraire être le lieu et le vecteur d'un autre regard et d'un nouveau partage du sensible ? » (Astier, 2018, p. 352) Marie est aussi une praticienne-chercheuse, comédienne, metteuse en scène, docteure en arts du spectacle. Elle participe au volet adulte de la recherche avec l'Aria depuis sa création, d'abord en tant que stagiaire et chercheuse, puis assistante à la mise en scène et chercheuse, enfin en tant qu'artiste intervenante et chercheuse. Nous écrivons ensemble des articles, communiquons dans des colloques, lors de journées interprofessionnelles, et préparons l'écriture d'un ouvrage. C'est Marie qui m'a introduite auprès du CNCA et plus particulièrement auprès de son directeur et de sa secrétaire générale. La collaboration avec le CNCA est neuve (février 2022) et en cours d'élaboration ; il me semble tout de même important de présenter ce terrain ici, car il m'offre de nouvelles opportunités de recherche.

Le CNCA est le fruit d'une histoire née en 1984, quand Madeleine Louarn, éducatrice spécialisée, monte un atelier de théâtre amateur pour les travailleurs du Centre d'aide par le travail (CAT) des Genêts d'or de Morlaix. L'atelier Catalyse devient ensuite une troupe, ce qui en fait un des pionniers de ces structures, avec la Compagnie de l'Oiseau-mouche, située à Roubaix. Dix ans plus tard, M. Louarn fonde le théâtre de L'Entresort, ce qui lui permet d'embaucher ces comédiens. « L'Atelier Catalyse passe du statut amateur au statut professionnel. » (Astier, 2018, p. 59) La troupe est composée de sept comédiens en situation de handicap. Le nombre correspond au maximum de places disponibles dans le mini bus. Le recrutement d'un nombre supérieur d'acteurs entraînerait d'importants frais supplémentaires...

La troupe produit ces spectacles sur de grandes scènes nationales, lors du festival d'Automne à Paris, du festival d'Avignon... Elle est donc reconnue artistiquement par le milieu théâtral institué et obtient une visibilité exceptionnelle au regard des neuf autres États théâtre existant en France. Elle contribue ainsi à renouveler l'art théâtral en offrant un autre regard esthétique sur le handicap et sur la création théâtrale. En cela, le théâtre de L'Entresort est bien un lieu liminoïdal, une « fabrique d'utopie » (Plana, 2014, p. 166) qui, par sa créativité, participe à changer le monde. Comme l'Aria, ce théâtre est un théâtre éminemment politique, « le lieu d'un questionnement et d'une recherche sur l'état du monde et l'action des hommes dans leurs aspects politiques et publics. L'œuvre est la mise en acte, en processus, de deux réflexions politiques combinées, celle de l'artiste et celle du spectateur⁴⁰. » (Plana, 2014, p. 39) C'est bien cette proposition qui m'intéresse dans le cadre de mes recherches sur l'inclusion.

Depuis 2018, les comédiens de Catalyse participent à la création de pièces avec d'autres acteurs et d'autres metteurs en scène que Madeleine Louarn et Jean-François Auguste. Ils jouent ainsi *Opérette* de Gombrowicz avec les 20 élèves de la promotion 10 de l'école du Théâtre National de Bretagne (TNB). Depuis l'automne 2021, ils préparent avec des acteurs dits valides, en plusieurs résidences extérieures d'une semaine, un spectacle sur le Moyen-Âge sous la direction d'un metteur en scène extérieur à la troupe.

« En 2021, le Théâtre de L'Entresort devient le premier Centre National pour la Création Adaptée, un lieu pérenne de référence, qui ouvre une nouvelle étape pour repérer et soutenir des recherches artistiques réalisées avec des hommes et des femmes en situation de vulnérabilité. » (CNCA, 2022) Il s'installe dans l'ancienne Manufacture des Tabacs de Morlaix, devenu le SEW⁴¹. Ce nouvel équipement culturel se veut un lieu de vie réunissant cinéma, théâtre, danse, musique. « Pour la première fois des interprètes handicapés mentaux participent au projet d'un équipement culturel d'envergure. » (CNCA, Thierry Séguin, 2022) Le CNCA travaille autour de 4 axes :

- « - Une troupe permanente et un Phalanstère d'artistes. Pour accompagner les créations et la formation des interprètes de Catalyse, et participer à leur rayonnement.
- Un Centre National de création pour soutenir la création adaptée et inscrire cette pratique artistique dans un dialogue avec les enjeux esthétiques et contemporains.

⁴⁰ C'est en ce sens que je comprends la règle de la restitution publique, imposée par l'Aria, quels que soient l'objet, la durée et le public des formations proposées.

⁴¹ SEW : Salamandre (cinéma) ; Entresort (théâtre, danse) ; Wart (musique)

- Un Centre d'actions artistiques pour créer les conditions multiples de l'accès des personnes vulnérables et de tous les publics à l'expérience culturelle, aux pratiques artistiques et à l'appropriation du sensible.

- Un Centre National de recherche pour développer et relayer une ressource en animant la recherche et la pensée autour des pratiques adaptées et en diffusant cette connaissance. » (CNCA, 2022)

C'est dans le cadre de ce dernier volet que je suis devenue chercheuse associée au CNCA. Cela me donne l'opportunité de rencontrer sur un nouveau territoire de nouveaux professionnels et des chercheurs travaillant plus spécifiquement sur les questions artistiques. Nous préparons ainsi une journée interprofessionnelle sur la formation artistique tout au long de la vie qui se tiendra en 2023.

8.3./ Créer pour produire des connaissances

Je peux ainsi poser une des caractéristiques de ma posture d'enseignante-chercheuse-praticienne et de mon travail : la créativité, notamment par la création ou mon insertion dans des espaces liminoïdaux, des espaces de création, « des espaces présents pour réveiller, éveiller d'autres émotions chez ceux qui les traversent, les observent » (Le Gall et Rougé, 2014, p. 19). Selon Turner (1974b), l'Université est un lieu liminoïdal par son autonomie, l'expérimentation de comportements cognitifs, des formes d'action symbolique (les cérémonies par exemple). Je défends la créativité scientifique comme indissociable de la production scientifique. Je l'entends comme un processus qui engage un collectif dans un contexte donné, l'obligeant à accepter l'imprévu et à s'y adapter pour produire des connaissances. « La créativité doit être entendue au sens large comme à la fois un lieu de passage et un lieu de partage, comme un entre-deux, entre le "trouvé" et le "créé". » (Thouroude, 2022, p. 50) Dans le cadre de la « recherche avec », il s'agit pour moi de créer des espaces liminoïdaux scientifiques pour que les participants puissent produire des connaissances en situation.

8.3.1 La créativité en SCI

Lors d'une conférence donnée le 29 avril 2022 à l'Université de Tours, Roberta Romagnoli, professeur en psychologie à l'Université de Belo Horizonte, Brésil, insistait sur la créativité nécessaire dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation. J'évoque souvent le travail de l'Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo) qui propose d'inventer des contraintes d'écriture et définit l'écrivain oulipien comme « un rat qui construit lui-même le labyrinthe dont

il se propose de sortir » (Queneau, dans Bénabou et Roubaud, s.d.). Le labyrinthe est parsemé d'obstacles mais devient aussi un appui, un cadre qui développe la créativité et produit des formes littéraires inédites. J'envisage ainsi la SCI qui propose un cadre sans protocole fixe. Elle offre une créativité scientifique par la possibilité d'élaboration de dispositifs adaptés à chaque terrain, leur évolution en fonction des groupes, de la situation.

Ce cadre m'a permis d'initier l'analyse institutionnelle menée avec des enfants. Cela m'a conduit à discuter la question de l'autorité du chercheur auprès de ces enfants, que dénoncent Danic, Delalande et Rayou (2006). J'ai mis en évidence la nécessité pour le chercheur de tenir une autorité de recherche, à savoir de s'affirmer comme le garant du cadre de la recherche. J'insiste sur ce point : la créativité en SCI ne porte pas seulement sur la méthodologie mais produit des effets épistémologiques. Le dérangement méthodologique assumé par le chercheur, l'acceptation - voire la recherche - d'effets imprévus qui dévoilent les non-dits institutionnels comportent en eux un potentiel de créativité qui participe à la production de connaissances.

De ce point de vue, la créativité ne se situe pas uniquement du côté du chercheur. Elle est aussi à considérer du côté des participants. Lapassade et Lourau (1974[1971]) évoquent la créativité des groupes. C'est par la rencontre de regards différents que se construit une compréhension de la réalité. « L'interaction est créatrice ! » (Ardoino et Pasquet, 2021, p. 121)

3^{ème} SRC, mercredi 23 août 2017, thème : « la façon dont la question inclusive est travaillée dans le travail théâtral »

Fred (*artiste intervenant*) : Je suis très content de ça, ce matin : il y a là vraiment une prise en charge du groupe de la proposition artistique. Et ça, ça m'intéresse beaucoup. Ce serait facile de dire « bon, attends, à ce moment-là, quand machin avance, toi tu t'avances et après vous tournez... » Tout le monde sait le faire ça.

Davia (*assistante de Fred*) : C'est une exploration du groupe. C'est important pour que vous puissiez vraiment prendre votre temps pour explorer.

Marie (*stagiaire et chercheuse*) : Ça rejoint, dans la façon de travailler la question de l'inclusion, parce qu'on n'a pas de cadre, c'est à nous de le créer ensemble, de le bouleverser...

Lourau (1992) désigne du nom d'« agorisme » la créativité, l'invention dont fait preuve l'équipe de la structure psychiatrique de Roubaix, dans le moment de l'institutionnalisation de la sectorisation de la psychiatrie. Les dispositifs de SCI que je mets en place peuvent être considérés comme des espaces/temps liminoïdaux. La créativité du groupe de recherche constitué par les participants représente alors une force instituante, par les échanges qui suscitent des réactions surprenantes, des prises de conscience inattendues... Les effets de sens participent à la « production de connaissances pour “ici et maintenant” mais aussi pour “ailleurs et plus tard”. » (Monceau, 2004, p. 6)

Stage « le chœur à l'ouvrage », entretien individuel Céline, lundi 23 août 2021

Claire : Est-ce que tu peux préciser les questions que tu te poses, que tu as alimentées ? Est-ce que tu as des exemples précis ?

Céline : Oui, dans ma relation avec Célia, qui est donc une relation mère-fille... Chaque année, quand je viens ici, je m'interroge sur cette relation, sur ma manière de mener cette relation et puis, peu à peu, d'accepter que Célia est une jeune femme puisqu'elle a 29 ans maintenant, handicapée ou pas, et que j'ai parfois tendance à avoir une attitude avec elle qui est toujours celle d'une mère avec sa petite fille et non plus... et non pas celle d'une mère avec une jeune femme qui est devenue adulte et qui est capable de gérer des choses. Et je suis pas obligée d'être toujours sur elle. Et j'ai toujours tendance à lui dire : « *Est-ce que tu t'es brossé les dents ? Tu as pris tes médicaments ?* »

Et donc il y a des personnes que je rencontre sur les stages chaque année qui me permettent d'évoluer à ce niveau-là et qui me permettent, moi, de dire : « *bon, puisque tu es capable ici d'éviter de le faire...* » Même si j'arrive pas à l'arrêter complètement... mais d'éviter de le faire, il faut que, dans l'année, je puisse continuer à appliquer ce genre de chose, par exemple. Donc, ça, c'est un des questionnements importants.

Un autre questionnement, c'est que je vois Célia capable d'une grande autonomie ici. Elle a toujours aimé les relations avec les autres, mais là, je trouve que l'Aria lui permet, d'année en année, d'aller encore plus à la rencontre des gens tout en restant de plus en plus à une place comme n'importe quel être humain. Les premiers stages, Célia était très en demande d'affection, d'amour, de reconnaissance, il fallait qu'elle soit le centre du monde, il fallait que tout le monde l'aime. Et je trouve que, là, progressivement, elle n'est plus là-dedans. Elle a une place comme n'importe quel stagiaire, ni plus ni moins. À des moments, oui, elle a besoin qu'on lui dise « *On t'aime* » et puis, à d'autres moments, elle est capable de s'effacer, de disparaître dans le groupe. [...]

Après, il y a moi en tant qu'être humain qui n'est pas maman de Célia. Par rapport à mon travail et à ma posture d'être humain vis-à-vis des personnes handicapées ou des personnes porteuses de singularité, de différence, ce stage, chaque année, me nourrit et me permet de... quand je rentre, après, au niveau de mon travail, par exemple, si j'ai des élèves qui ont un handicap quelconque ou une difficulté quelconque... j'ai eu des élèves bègues, un jeune atteint... comment on dit ?... autiste Asperger. Le fait d'avoir fait les stages ici, à l'Aria, ça me permet de me questionner autrement vis-à-vis d'eux et d'agir et de travailler différemment, avec eux.

Dans le cadre spécifique de mes recherches, le concept de transduction autorisant une individuation rend compte de ces effets de sens. Les groupes constitués sont éphémères et n'ont pas vocation à se retrouver une fois la recherche finie, d'autant moins que chacun habite dans un endroit différent. Mais l'essaimage fonctionne et produit des changements réels, individuels mais aussi institutionnels : Céline expliquera ensuite qu'elle a convaincu le proviseur du collège où elle exerce d'ouvrir un atelier théâtre ouvert à tous, mais où l'accueil des élèves en situation de handicap est particulièrement recherché.

8.3.2. La créativité dans les dispositifs mis en place

J'ai commencé mon activité de recherche auprès d'enfants, dans le cadre du master 2 puis du doctorat. Ces « recherches avec » ont d'autant plus nécessité une réflexion méthodologique précise que le travail avec des enfants classés déficients intellectuels suscitait des *a priori*

négatifs ou craintifs. Ainsi, les enseignantes des Clis avec lesquelles je travaillais m'ont immédiatement mise en garde contre certains élèves avec lesquels il ne me serait pas possible de travailler, pour différentes raisons : mutisme, comportement difficile, incompréhension...

Appréhender le point de vue des enfants et des adolescents pour produire des connaissances développe des méthodologies complexes (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016 ; Gentès, 2020 ; Draghici et Garnier, 2020 ; Lansade, 2021 ; Leroy, 2020 ; Lignier et Pagis, 2017 ; Ployé, 2018a). La photo, que j'ai utilisée pour introduire auprès des élèves ma recherche doctorale, est notamment beaucoup utilisée comme support de verbalisation. En sociologie de l'enfance, la référence à la *Mozaic approach* de Clark et Moss (2011) est courante. Clark et Moss (2011) soulignent que cette approche comporte des défis pour le chercheur, qui se trouve face à l'imprévu, mais l'autorise à être créatif. Je peux me rapprocher de cette approche mais Garnier et Rayna (2017) rappellent que les points de vue des enfants sont toujours corrélés à ceux de leurs parents et des professionnels. Jusqu'à présent, pour des raisons matérielles, organisationnelles, mais aussi éthiques, je n'ai fait participer les parents qu'à la marge de certaines recherches, par le biais d'une exposition de la recherche présentée aux parents de la Clis Baudelaire dans le cadre de ma recherche doctorale, un questionnaire qui leur était adressé dans le cadre du PR 3.

Mon activité de recherche avec les enfants débute systématiquement par la création d'un espace que j'analyse aujourd'hui comme liminoïdal : espace spécifiquement consacré à l'activité de recherche. Initialement, j'avais prévu de mener les SRC de ma recherche doctorale dans le coin regroupement dont disposait chaque classe. Mais je me suis très vite rendu compte que cet espace est faussement collectif : les élèves sont rassemblés mais les échanges se déroulent principalement, sinon uniquement, avec l'adulte qui pose des questions auxquelles l'enfant sait qu'il doit donner une réponse attendue. Créer un espace propre à l'activité de recherche posait concrètement la différence avec l'activité scolaire. Les élèves de la Clis Baudelaire l'ont co-construit avec moi, dégageant les meubles gênants et imposant un cercle de chaises car ils ne voulaient pas s'asseoir par terre. Leur réponse collective montrait en acte leur appropriation et leur compréhension du processus de recherche. La créativité s'inscrit dans une réactivité à une situation. Elle s'exerce aussi continûment dans les cours que je donne ou les interventions que je fais. Elle permet une adaptation immédiate aux imprévus de la recherche avec. Autant dire que cela ne fonctionne pas toujours et c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles je préfère les recherches sur le long terme, car elles permettent de revenir collectivement sur les « ratés » de la recherche, de relancer son processus.

Je peux aussi utiliser la créativité comme une stratégie visant à surprendre les participants d'une recherche ou d'un séminaire, les étudiants d'un cours, selon la réalité du terrain, la situation. Il s'agit alors de les bousculer pour les mettre en état d'alerte, favorisant une réflexion collective. En avril 2022, je suis intervenue sur le concept d'inclusion devant 150 lycéens d'un lycée professionnel de Montargis. C'est un public que je ne connais pas et qui m'effrayait un peu. Agnès Pottier, initiatrice du projet, l'enseignante et moi avons décidé de débiter l'intervention auprès des lycéens par le recueil des représentations des élèves. Ils devaient utiliser leur portable pour répondre par un verbe à la question « *pour vous, inclure, c'est quoi ?* ». Les réponses apparaissaient simultanément sur un écran. Nous avons postulé que l'autorisation d'utiliser leur portable dans l'enceinte du lycée et sur un temps initialement consacré à un cours ferait comprendre aux lycéens qu'ils n'assistaient pas à un cours mais participaient à une intervention durant laquelle ils pouvaient s'exprimer. À la fin de la séance, les élèves ont proposé des définitions de l'inclusion et une qualité de réflexion montrant le déplacement qu'ils avaient opéré.

La première journée d'étude organisée par le groupe de travail *ApprEs* avait pour thème « hériter-inventer ». J'ai proposé d'entasser de façon aléatoire les tables et les chaises avant l'arrivée des participants. Le bouleversement initial de la salle, la création d'un environnement chaotique ont produit des effets. Après un premier temps de surprise, la proposition d'aménager collectivement la salle a incité les participants à agir. Ils ont d'abord installé les tables en U puis, l'arrivée de nouvelles personnes ayant rendu caduque cette organisation, ils ont interrompu le cours de la journée (suite de communications) au bout d'une heure pour demander à réorganiser la salle, modifiant l'emploi du temps prévu (ce temps de réorganisation a été considéré comme un temps de pause et celui initialement prévu a été supprimé). La nouvelle organisation des tables en îlots a permis à chacun de trouver une place, mais aussi à chaque groupe constitué par ces îlots d'échanger « en direct » lors de chaque intervention, de les commenter d'une phrase qui a instauré une interconnaissance. Alors que, dans le cours ordinaire d'une communication, les échanges se font entre l'intervenant et la personne, ils se sont ici étendus et multipliés. En devenant « auteurs » de l'aménagement spatial, les participants ont pu devenir acteurs des échanges. Je considère la créativité comme une perturbation méthodologique produisant des effets épistémologiques.

Mon immersion dans les terrains de recherche nécessite une créativité pour trouver une place juste dans le dispositif mais aussi pour permettre de mettre au jour les savoirs des participants (Amaré et Valran, 2017). Elle répond aussi à la créativité artistique.

8.3.3. *La pratique théâtrale, lieu de la création collective*

Mon expérience de comédienne amateur et de l'espace scénique nourrit mon activité de recherche.

« Le concept de scène peut être défini comme un découpage et un montage, sensé et sensible, de l'espace, du temps, de l'action, l'articulation d'un lieu et d'un événement placé sous le regard et l'écoute publics, mettant en jeu des acteurs et des spectateurs. La naissance d'une scène tient à un avènement, à un *avoir lieu d'être*. » (Freydefont, 2016, p. 16) Cette mise en situation est créativité toujours renouvelée. On ne joue jamais deux fois la même scène. Le jeu d'un acteur dépend toujours de celui avec qui il joue et de celui qui le regarde. L'espace scénique et l'espace de la recherche, le travail de l'acteur sur scène et celui du chercheur sur le terrain collaboratif sont, de ce point de vue, assez proches et inspirants pour moi. L'acteur ne peut pas perdre son personnage, qu'il a beaucoup travaillé, tout en s'adaptant aux imprévus de la représentation et au public. Je dois garder le cap de la recherche (son objet, ses références théoriques, les données à recueillir) tout en m'adaptant en situation à la réalité de la recherche avec. « Les changements, les agencements, parfois une nouvelle élaboration du cadre fixé préalablement, se construisent dans la temporalité de la recherche en travaillant sur les tensions et résistances qui la traversent. » (Bessaoud-Alonso, 2017, p. 28)

Oltra (2020) pose le temps du projet collaboratif entre artistes et chercheurs comme liminal, qui permet la rencontre, voire la confrontation de deux identités possédant leurs propres normes, leurs pratiques, leurs routines. Cet espace déstabilise chacun, ouvrant de nouvelles possibilités de recherche, de production de connaissances sans postuler de résultats. Je considère que cet espace liminoïdal n'est pas créé par la seule rencontre entre chercheurs et artistes, mais aussi par celle avec les stagiaires dans le cadre de la recherche adulte, avec les élèves et les adultes dans le cadre des projets scolaires. Une pratique artistique ne peut pas être close sur elle-même, elle appelle le regard extérieur. Le titre de l'article co-écrit avec Marie Astier n'est pas anecdotique : « Le théâtre pour éveiller un regard inclusif » (ACL 16). Cette considération m'incite désormais à porter mon analyse scientifique aussi sur le public qui assiste aux restitutions du travail produit à l'Aria. Lors de la prochaine session, nous allons aussi aller à la rencontre des habitants du Giussani dans le cadre de l'activité théâtrale.

Lors du PR 5, je n'ai pas voulu mener la recherche exclusivement avec les professionnels et j'ai également participé au volet « familles ». Je suis toujours entrée dans les recherches par l'appréhension des points de vue des « personnes concernées ». Je souhaite aujourd'hui explorer davantage cette démarche et créer les possibilités d'appréhender ceux qui sont à la marge de la recherche : les parents, les habitants du Giussani, les spectateurs... Il s'agit de saisir

concrètement les effets des dispositifs mis en place mais aussi d'approfondir la question des contradictions de l'inclusion.

Fabre (2021) lie la créativité à l'individuation. « Dans le cas de la pratique artistique, l'individuation se joue alors dans le rapport entre le travail d'élaboration d'une œuvre nouvelle et le constat en retour de cette œuvre, autonome mais produite par l'individu [...] L'accent mis par Simondon sur la métastabilité et sur la possibilité de prolonger l'individuation aide à interroger la manière dont les élèves artistes peuvent développer des pratiques de recherche et d'invention avec l'aide des enseignants. » (Fabre, 2021, p. 37-38) J'ai montré comment le collectif constitue une dimension essentielle de mon travail. Dans le cadre du PR 4, la création théâtrale collective produit des effets sur le processus scientifique qui agit en retour sur le travail artistique.

3^{ème} SRC, mercredi 23 août 2017, thème : « la façon dont la question inclusive est travaillée dans le travail théâtral »

Fabien : Pour moi, c'est assez clair. L'acte théâtral renvoie à la fois aux conditions et aux finalités de l'inclusion. Le fait de devoir jouer un personnage, c'est là qu'est la difficulté. Tu as les mêmes difficultés de faire jouer ces personnages, on est tous au même niveau.

Marie : Je ne suis pas d'accord. Ce matin j'ai eu du mal, parce qu'il y a eu l'échauffement au soleil et, du coup, d'un jour sur l'autre, toi par rapport à toi, ça varie et on n'est pas tous égaux...

Fabien : Par rapport à une personne identifiée dans le champ du handicap, il n'y a pas de différences. Il y a des moments où toi, – moi aussi ce matin, j'ai eu du mal – comme Célia peut avoir du mal à un moment donné, parce qu'il y a une création théâtrale.

Lisandru : Du coup, ça rend le processus inclusif. Peu importe ce qu'on est, on est tous des acteurs. Il n'y a que des acteurs et il n'y a que le travail qui compte.

Marie : Pour faire le contrepoint de ce que j'avais dit la dernière fois où, au plateau, il y avait quelque chose d'assez juste par rapport à Célia quand on avait joué ensemble, je me suis rendu compte qu'il y avait eu un autre moment, hors du plateau, où je me suis fait complètement « fait avoir ». C'était à propos du livre. J'ai dit, « *je le veux bien* ». Deux secondes après, Célia dit « *ah, mais moi aussi je le voulais* » et je n'ai pas pu m'empêcher de dire « *mais vas-y, Célia, prends-le* » [Rires de Céline] Ben non, enfin. En y repensant, je me suis dit « *mais en fait, non, je l'avais dit avant et non, en fait, c'est moi qui le prends ce soir !* » Et là, complètement inconsciemment et malgré moi, il y a un truc qui s'est rejoué qui ne serait pas joué au plateau. Et, on l'a vu ce matin dans le lâcher, au plateau, on arrive à lâcher ces choses-là et c'est plus dur dans la vie.

L'analyse de la place de chacun, des déplacements, des difficultés au plateau, des relations interpersonnelles fait écho ou contrepoint à la réalité hors plateau et suscite l'émergence de la réflexion collective, bousculant chacun par une opération de transduction qui favorise ces individuations. Par la mise en place de dispositifs prônant l'hétérogénéité des personnes participant ensemble à la recherche, la SCI provoque ces déplacements au sein d'espaces liminoïdaux.

Conclusion

Mettre en place ou inscrire les dispositifs de recherche dans des espaces liminoïdaux me permet d'enrichir la production de connaissances, d'une part en dépassant la théorie de Murphy, d'autre part en ouvrant la porte des possibles quant à l'insertion des personnes en situation de handicap dans la société. Étudier la liminoïdité ajoute à l'empan liminal les dimensions de créativité, de potentiel subversif, du politique.

Quentin (2019) appelle à la disparition de la situation de liminalité que subissent les personnes en situation de handicap. Au sein de l'école, les élèves en situation de handicap ont affirmé la pertinence de l'espace liminal de la Clis. Peut-être s'agirait-il de transformer ce type d'espace en espace liminoïdal ? Par mes travaux de recherche, je montre que de tels espaces, s'ils ne font pas disparaître la perception individuelle de liminalité, la dédramatisent et autorisent l'inclusion. C'est ce que je vais maintenant développer.

Chapitre 9. Enrichir le concept d'inclusion

« Et pour l'œuvre nouvelle, qu'on nous laisse un tréteau nu. ».

Jacques Copeau, 1913.

Lors de ma soutenance de thèse, Michel Desjardins me reproche de ne pas avoir adopté de posture critique vis-à-vis du concept d'inclusion. Je lui réponds qu'il m'était impossible de le faire, mon travail montrant l'inexistence de l'inclusion dans les écoles au sein desquelles j'ai mené ma recherche. Cependant, sa remarque fait son chemin. Le projet d'examiner les enjeux et les contradictions de l'inclusion m'intéresse, mais je ne peux le faire que dans un lieu inclusif. Or, le seul que je connaisse est l'Aria. J'en parle à Robin Renucci qui me donne carte blanche et c'est ainsi que naît ce projet, co-construit avec différents partenaires, qui continue et même se développe dans d'autres lieux.

Je cherche à analyser le concept de l'inclusion au prisme de ses contradictions pour mieux en repérer les obstacles et les richesses. J'ai ainsi l'ambition de proposer des éléments de réflexion pouvant participer à la compréhension des enjeux inclusifs dans l'éducation, la formation mais aussi dans toute activité ou structure mettant en présence des personnes en situation de handicap et des personnes dites valides.

Je m'intéresserai d'abord au concept d'inclusion avant de rendre compte de mes travaux dans les champs scolaire et universitaire. Puis, j'aborderai la question de l'inclusion par la pratique théâtrale, qui constitue aujourd'hui le centre de mes travaux.

9.1./ Mon intérêt pour un concept polémique

Le concept d'inclusion, analysé différemment selon qu'il concerne la très grande pauvreté ou le handicap, est actuellement remis en cause au profit de l'expression « société inclusive ». L'évolution de ma réflexion sur ce concept me permet de pointer différents apports dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

9.1.1 Deux champs distincts

Lors de ma recherche doctorale, j'ai orienté ma compréhension de l'inclusion par des lectures reliées aux champs qui m'intéressaient : le champ scolaire et celui du handicap (Armstrong, 2001 ; Ébersold, 2009 ; Gardou, 2012 ; Oliver, 1990 ; Plaisance, 2007, 2009, 2012). Or, au

cours de mes années d'enseignement – et notamment en tutorant des mémoires de master 1 et 2 de professionnels du travail social, je me suis aperçue que d'autres références existaient (Bouquet, 2015 ; Bouquet et Corbin, 2021 ; Luhmann, 2011 ; Jaeger, 2015), inconnues des auteurs étudiant l'inclusion des personnes en situation de handicap. L'article « inclusion » (ND 2), co-écrit pour le dictionnaire Éma avec Muriel Epstein, MCF au laboratoire EMA, et Julie Duval, doctorante dont je co-encadre la thèse, en rend compte.

Si l'inclusion concerne les personnes socialement discriminées (Blanchet, 2021), l'inclusion sociale concerne les personnes dans la très grande précarité et prétend agir spécifiquement sur les inégalités sociales et la pauvreté (Dautigny, Mahier et Stella, 2021). L'expression « inclusion sociale » exclut les autres catégories de personnes, contredisant le terme « inclusion » qui suppose l'insertion de tous dans la société. Cette distinction catégorielle constitue, à mon sens, une première contradiction de l'inclusion. La question de l'inclusion sociale pose la participation moins en termes de participation sociale ou culturelle que de participation à la productivité et à la société de consommation (Printz, 2020). J'ai tuteuré plusieurs mémoires de professionnels du travail social concernant les Ésat. La référence à l'inclusion sociale conduit ces étudiants à considérer la seule mise au travail des travailleurs comme une inclusion et l'Ésat comme une structure inclusive. La normalisation par le travail suffirait à signer cette inclusion. Mais cette normalisation n'est pas aboutie : les usagers d'un Ésat sont des « travailleurs » et non des « salariés », perçoivent une indemnité et non un salaire, ne bénéficient pas du droit à la formation... Les Ésat contribuent plus à la situation de liminalité des personnes qu'ils accueillent qu'à leur inclusion, des points de vue institutionnel, spatial, structurel.

Les auteurs s'intéressant à l'inclusion sociale vont alors toujours la définir en référence à l'exclusion (Lebrun 2009 ; Luhmann, 2011) par la rupture des liens sociaux. Dans le champ du handicap, ceux-ci ne sont pas rompus mais déconstruits et remodelés dans une situation de dépendance. L'inclusion vise à permettre aux personnes en situation de handicap d'avoir leur place dans la société et d'y être reconnues. En France, elle a conduit à s'intéresser d'abord à la scolarisation des enfants en situation de handicap. En ce sens, la logique inclusive contredit la logique intégrative qui la précédait. Lors de la conférence que j'ai tenue en février 2020 à l'Université ouverte de Cergy, j'affirmais que le contraire de l'inclusion est l'intégration, et non l'exclusion, contenue en germe dans l'inclusion (Weber, 2004). Blanchet (2021) souligne un écueil majeur de la terminologie qui induit nécessairement une frontière entre le dehors et le dedans, celui de toujours exclure quelqu'un. J'analyse cet écueil comme une contradiction fondamentale de l'inclusion.

2^{ème} SRC, stage *Le cœur à l'ouvrage*, samedi 24 août 2021, thème « le rapport entre inclusion/exclusion »

Céline : Une réflexion qui me vient, c'est que, si on le raccroche... si le point de départ, c'est le départ d'un stagiaire ou d'une stagiaire du groupe, on se rend compte que l'inclusion ne concerne pas que les personnes identifiées comme porteuses de handicap et que le fait qu'une personne du stage ne se soit peut-être... je ne sais pas... on n'a pas discuté avec elle, on ne sait pas exactement pourquoi elle est partie, mais peut-être qu'elle ne s'est pas sentie incluse et, du coup, elle s'est exclue. Est-ce que c'est elle qui s'est exclue ? Est-ce que nous avons contribué à ce qu'elle s'exclue du groupe ? Voilà. Il y a toutes ces questions et remarques qui me viennent.

Matt : Ça me fait rebondir parce qu'en même temps, dans ce rapport inclusion/exclusion, il y a cette idée que, dans un groupe, on peut aussi décider de s'exclure tout seul. Et à la fois le groupe a une responsabilité, je pense, qu'il peut pas nier par rapport au fait que quelqu'un sorte du groupe, ne soit plus inclus. En même temps, on ne peut pas forcer les gens à être inclus dans le groupe parce que, sinon, ce n'est plus vraiment de l'inclusion, ou alors ça devient un emprisonnement, un enfermement dans le groupe si on essaie de garder l'idée que chacun, chacune a son individualité. Et ça pose effectivement ce paradoxe ou, plutôt cette limite que, si des gens veulent pas être inclus, ils partent et, du coup, il y a une forme d'exclusion aussi qui peut être choisie, mais c'est peut-être une des limites de l'inclusion, en fait, justement, l'idée que, jusqu'à un certain point ou même à un certain moment, on a besoin de pas être dans le groupe, en tout cas.

La SRC, tout en dédramatisant un événement important pour le groupe, a mis en exergue le fait que l'exclusion peut être volontaire et que se sentir le droit de sortir temporairement d'un groupe participe de l'inclusion. Lors du stage de 2018, Drystan passait tout son temps libre avec un autre groupe de jeunes qui faisait également un stage à l'Aria. J'avais désigné par l'expression « inclusion externalisée » cette auto-exclusion temporaire et voulue.

Les différences recouvrant les termes « inclusion sociale », « inclusion », « inclusion scolaire », la dialectique inclusion/exclusion traduisent certaines contradictions de l'inclusion qui me semblent essentielles à saisir pour comprendre les situations et pouvoir les transformer.

9.1.2 Inclusion ou société inclusive ?

Dans l'ACL 9, Michel Desjardins et moi parlons d'une idéologie de l'inclusion. Pelletier (2020) parle d'une utopie de l'inclusion. Lors d'une conférence donnée dans le cadre du colloque *Situation de handicap et éducation inclusive* que j'ai organisé en 2018, Blanc précise que personne ne peut être contre l'inclusion. Son « évidence morale » (Pawloff, 2020, p. 22) en fait un concept idéologique. « En effet, l'inclusion est un concept qui se définit d'abord par ce contre quoi il entend lutter. » (Lebrun, 2009, p. 7) Elle constitue un enjeu crucial pour la démocratie (Ployé, 2016 ; Dautigny, 2021). Au sein de l'Éducation nationale, la circulaire de rentrée de 2015 précise que « tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser », posant ainsi le principe idéologique de l'éducabilité de tout individu. Ce que je peux appeler mon combat contre le rejet d'autrui – que d'autres

nommeraient ma surimplication idéologique – m’oblige à une vigilance constante et oriente ma réflexion : l’inclusion est-elle souhaitable pour tous les individus et surtout est-elle souhaitée par tous ? Suffit-il d’une société inclusive pour que l’inclusion se fasse ? On ne peut pas inclure sans faire du commun (Pillant, 2019) qui ne signifie pas l’uniformité mais reconnaît la puissance de l’altérité.

La complexité du concept tient au fait qu’il désigne à la fois un processus et un résultat. Aujourd’hui, l’inclusion tend à être opposée à son adjectif. Etymologiquement, l’inclusion, du latin *inclusio*, signifie emprisonnement (Rey, 1993). En raison de cette idée d’enfermement d’un élément étranger dans un groupe donné, Pelletier invite à une vigilance quant à l’emploi du terme « susceptible de dissimuler des formes subtiles de mise à l’écart » (Pelletier, 2020, p. 14). D’autres chercheurs (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015 ; Gardou 2012, 2020 ; Lapeyre, 2020) dénoncent cet emploi au profit de celui de l’adjectif « inclusif ». Une société inclusive « module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l’ensemble commun, un “chez soi pour tous” » (Gardou, 2012, p. 37). Effectivement, le substantif ne désigne pas exactement la même chose que l’adjectif : il ne suffit pas qu’un lieu soit inclusif pour que l’inclusion advienne. Cela ne fait pas pour autant disparaître les questions de l’étrangeté et de l’exclusion. Lors de la conférence donnée en avril 2021, *L’intersectionnalité au prisme de l’inclusion*, j’explicitais les contradictions de l’écriture inclusive qui, en voulant revaloriser une partie de l’humanité, en exclut d’autres et réduit la question humaine à une opposition entre genre masculin et genre féminin, ignorant d’autres catégories socialement construites (trans, etc.) qui posent des questions essentielles sur l’humanité. De plus, cette écriture est illisible pour certaines personnes en situation de handicap⁴². L’argument de Dupont (2020) me semble plus intéressante : une société inclusive « ferait en sorte que jamais aucun obstacle ne se dresse devant un individu présentant une spécificité : intellectuelle, physique, sensorielle, psychique ou autre » (Dupont, 2020, p. 12).

L’expression « société inclusive » ne fait pas pour autant consensus. Blanchet (2021) propose de remplacer le terme inclusion par celui d’hospitalité, qui contient la réciprocité des échanges, et le qualificatif « hospitalitaire » pour le distinguer d’hospitalier qui renvoie au champ médical. L’hospitalité marque la volonté d’effacer le dedans et le dehors et de faire de la diversité la

⁴² Je rejoins ici l’analyse de Liliane Pelletier : « Ce système d’écriture est présenté tour à tour comme la clé de l’égalité femmes hommes ou comme outil d’exclusion (sociale et culturelle ; Rastier, 2020). De façon concrète et pour illustrer, évoquer *un.e chercheur.e intervenant.e, considere.e comme acteur.trice au meme titre que le.la.les praticien.ne.s implique.e.s* etc., c’est finalement, dire les choses en prenant près de deux fois plus de temps, pour l’écrire et le lire. [...] 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”. » (Pelletier, 2021, p. 178).

règle. Dugas (2022) propose le mot « inclusivité » qui sous-tend une action commune des structures et des citoyens et restitue leur pouvoir d’agir aux personnes en situation de handicap. L’hospitalité, l’inclusivité seront peut-être les prochains paradigmes des politiques publiques et rendront compte d’une nouvelle réalité sociale. Mais le terme « inclusion » renvoie au fait qu’aujourd’hui, les personnes discriminées par la société sont toujours considérées à l’aune de leur altérité et de leurs défaillances dans le milieu ordinaire. C’est pourquoi je soutiens actuellement la pertinence du maintien de l’emploi du mot qui me maintient en éveil. D’une part, le renvoi à l’étymologie ne me semble pas tout à fait pertinent parce qu’aucun mot français ne garde sa signification originelle. D’autre part, parler d’inclusion, c’est considérer la nécessité de déconstruire les représentations sociales, mesurer l’écart entre ce qui est et ce qui devrait être, admettre les altérités, non comme des obstacles, mais comme des richesses rendant compte de la réalité d’une société, dénoncer la tentation de l’uniformisation. C’est aussi pouvoir mettre en exergue les contradictions inhérentes à toute institution.

9.1.3 Penser l’inclusion

Je relève ici les apports de mes travaux, sur lesquels je reviendrai plus précisément ensuite.

Ne plus « les parler »

J’ai déjà évoqué la nécessité de prendre en compte le point de vue des personnes en situation de handicap, y compris des enfants, question qui semble aujourd’hui de plus en plus considérée (Chevallier-Rodrigues et al., 2021 ; Lansade, 2016 ; Pelletier, 2020 ; Ployé, 2016). Ne plus « les parler » mais considérer les personnes comme des êtres capables et leur donner la parole est une condition *sine qua non* pour appréhender la complexité de l’inclusion et la réaliser.

Faire ensemble pour vivre ensemble

Le PR 4 s’est successivement nommé : « *la pratique théâtrale, vectrice de l’inclusion ?* », « *la pratique théâtrale, vectrice de l’éducation inclusive ?* » ; « *la pratique théâtrale, vectrice du processus inclusif ?* », pour finalement revenir au premier titre. Ces changements témoignent de la dynamique de ma réflexion, au fil des données produites par les terrains de recherche. L’emploi initial du mot « inclusion » tient au postulat de la possibilité de l’inclusion par la pratique théâtrale, au regard de ses difficultés, voire de son impossibilité, dans les champs scolaire et professionnel. L’expression « éducation inclusive » rend compte de la nécessité que je percevais, au moment de la mise en place du PR 4, d’une éducation de tous (et pas uniquement des professionnels et des personnes en situation de handicap) pour faire advenir

l'inclusion. J'analysais alors les résultats de ma thèse et cette expérience dans un lieu inclusif comme la nécessité de former chacun à la diversité et au vivre ensemble. Aujourd'hui, cette volonté didactique et présomptueuse me paraît bien artificielle et inadéquate. En fait, c'est le **faire ensemble** et non le vivre ensemble qui construit l'inclusion, dans une dynamique et une créativité collectives, marquées par l'emploi du mot processus. Les trois stages adultes et celui mené dans le cadre scolaire montrent finalement la possibilité de faire advenir l'inclusion par la pratique théâtrale. Je suis donc revenue au titre initial de la recherche. La mise en évidence du faire ensemble pour réaliser l'inclusion constitue le deuxième apport de mes recherches (9.3).

Penser les modalités de l'accueil et non l'accueil

Les recherches sur l'inclusion mettent en avant la nécessité de l'accueil (Garel, 2010 ; Plaisance, 2012 ; Janner-Raimondi, 2016). « Bien souvent pourtant le terme [d'inclusion] ne signifie rien de plus que le placement d'enfants handicapés et d'enfants sans handicap dans la même classe. » (Plaisance, 2012, p. 29) Mes recherches mettent en avant la nécessité de penser l'inclusion en termes de modalités de l'accueil. Rougerie (2017) précise que celui-ci ne peut pas être réduit à une technique mais comporte une dimension intégrative. Je remplacerais l'adjectif par « inclusive ». L'accueil ne peut pas être une simple procédure bureaucratique, administrative, mais doit aussi être pensé dans une dimension clinique : la logique relationnelle (Rougerie et Micor, 2016). Janner-Raimondi (2016) souligne la réciprocité entre accueillir et être accueilli et précise que l'accueil s'inscrit dans un espace-temps. Comment accueillir dans une classe un élève qui ne la fréquente qu'une heure par semaine ? Les discours des élèves montrent un manque de réflexion sur les modalités d'accueil dans les classes ordinaires. L'inclusion ne peut pas se réduire à l'accueil de personnes ordinairement écartées d'une institution. On peut très bien « y être sans en être » et créer des « “exclus de l'intérieur” faute d'être reconnus dans leur spécificité » (Garel, 2010, p. 154). Ce sont les modalités de l'accueil et sa continuité qui définissent l'inclusion.

Penser les relations entre personnes au sein des institutions

Plaisance (2009) définit l'inclusion comme la nécessité de modifier l'environnement social. Cette modification intéresse donc tous les individus. L'inclusion ne peut pas concerner que les adultes - professionnels, parents - prenant en charge la personne en situation de handicap. Dans le cadre scolaire, les recherches portent surtout sur les échanges interinstitutionnels, la collaboration entre école et secteur médico-social (Amaré et Martin-Noureux, 2012 ; Chauvière

et Plaisance, 2008 ; Guirimand et Mazereau, 2016 ; Ébersold, 2012), entre enseignants (Tremblay, 2015 ; Laville, 2016), les relations parents/enseignants (Larrivée, et al., 2006 ; Laville, 2018 ; Lesain-Delabarre, 2012 ; Mazereau et Pellissier, 2018 ; Thouroude, 2018 ; Suau, 2020), les relations avec les Assistants de Vie Scolaire (AVS) ou les Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) (Belmont et al., 2011 ; Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010 ; Nédélec-Trohel, Joffredo-Lebrun et Magnen, 2012 ; Toullec-Théry, 2019, 2020a). En 2012, Toullec-Théry, Assude et Pérez publient un dossier intitulé « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ». Les relations entre élèves en situation de handicap et élèves ordinaires ne sont pas abordées. Elles ne sont pas non plus considérées dans « l'agir ensemble » défini par Bélanger, Thomazet et Mérini (2013) ou le travail collectif étudié par Thomazet et Mérini (2014). Or, l'inclusion exige de considérer tous les professionnels **ET** les élèves dits ordinaires.

L'inclusion ne peut pas concerner uniquement les apprentissages et l'acquisition de connaissances. Elle porte sur tous les domaines de la vie scolaire et particulièrement la vie sociale. Mais la socialisation est souvent occultée dans le champ scolaire. L'inclusion constitue alors une illusion, « au sens où l'on tient pour réel ce qui ne l'est pas » (Lansade, 2021, p. 21). Elle ne renvoie pas à une réalité tangible. Lors du projet scolaire à l'Aria en mai et juin 2022, les discours des élèves de CM 1 ont mis en évidence la ténacité d'une approche déféctologique du handicap : les élèves de l'Ulis étaient désignés comme devant être assistés. Inclure les élèves ordinaires est nécessaire à la mise en œuvre de l'inclusion.

Celle-ci nécessite aussi de penser les relations entre personnes en situation de handicap. Lors du premier stage que j'ai fait avec mon fils à l'Aria, une autre personne en situation de handicap, Célia, était là. J'ai pu observer comment les deux développaient une rivalité visant à montrer aux autres stagiaires que l'autre était plus « handicapé » (ACL 15). Le stage d'août 2021 a également mis en relief les difficultés relationnelles entre personnes en situation de handicap au sein d'un milieu ordinaire.

Porter uniquement l'attention sur les liens entre professionnels, parents et personnes en situation de handicap, maintient le système assistanciel historique, conduit à une appréhension finalement uniquement techniciste de la situation, ne conduisant qu'à des réponses en termes de rééducation, de thérapie, de bonnes pratiques... L'attention première portée à la socialisation, aux relations entre tous les acteurs d'une institution, constitue un élément essentiel de mes recherches.

La participation et la rencontre

La question de la participation sociale est fondamentale dans la mise en œuvre de l'inclusion (Pelletier, 2020). Cet engagement contredit la passivité et l'incapacité souvent admises des personnes en situation de handicap. Mon engagement dans le PR 5, qui étudie la question de la participation des personnes concernées dans la Sauvegarde du Val d'Oise, m'a conduit à m'intéresser à la définition qu'en propose Zask (2011) qui distingue prendre part, apporter une part et bénéficier d'une part. L'inclusion est réalisée quand chacun peut bénéficier d'une part. Mes travaux s'intéressent aux conditions d'une véritable participation à la société des personnes en situation de handicap.

Celle-ci ne peut se faire que dans la rencontre : c'est elle qui permet de déconstruire les représentations sociales. Tous les terrains que j'ai faits dans le cadre du PR 4 le montrent : au début de la recherche, les protagonistes de la recherche, (stagiaires de l'Aria, nouveaux participants à l'atelier de l'association *DeNouzàVous*, élèves des classes d'expression artistique), tiennent un discours très convenu, consensuel et contradictoire sur l'inclusion : « on est tous différents et tous pareils ».

Journal de recherche, jeudi 12 mai 2022,

SRC CM 1/Ulis, thème « la réalisation d'un projet commun ». Indy (CM 1) : « *on apprend à être sociables* » ; c'est bien d'aider les autres en passant par l'exemple de la mémé qu'il faut aider à traverser la rue ; lien tacite avec les élèves d'Ulis qu'il faut aider sans que cela soit explicite. Puis, progressivement vient la phrase « *les Ulis c'est la classe pour les enfants qui ont des problèmes* » (Clara, CM 1) ; développement sur les difficultés. Perception très déféctologique : les élèves de CM 1 s'identifient comme devant aider ceux d'Ulis qui ont des difficultés. Cette énonciation d'une responsabilité renvoie à l'approche socio-historique du handicap par l'assistance. Alvin (Ulis/CM 2) dit qu'il a des difficultés en lecture, écriture, math. Très tranquille, il est allongé sur le ventre, la tête sur les bras et la relève pour parler. Enzo (CM1) parle des « *élèves différents* ».

Soudain, on me signale les larmes de Mandy (Ulis, CE 2) qui cache son visage avec sa main pour que je ne voie pas ces larmes, tournée vers les autres. Roaya (CM1) la console et Inès (CM 1) vient se placer devant elle ; je suis embêtée, lui parle en faisant des propositions : « *c'est le mot différent qui te gêne ?* » « *Tu ne veux pas être vue comme quelqu'un qui a des difficultés* ». Au début, elle ne répond pas puis, peu à peu répond par des hochements de tête ; j'arrive à verbaliser ce qu'elle ressent : la violence du rejet des autres parce que, du fait de son inscription dans le dispositif Ulis, elle n'est perçue que par ses difficultés et vue comme différente.

Ce moment constitue un tournant dans les échanges. Les élèves cessent de tenir un discours plus ou moins convenu sur la nécessité d'aider les faibles pour partager leurs expériences et réfléchir à partir de cette expérience. Énonciation des élèves qui rejettent les autres qui refusent la différence (Luc en CM2). Le théâtre permet la rencontre + de faire du commun. Dans les classes ordinaires, il y a aussi des élèves en difficulté, injustice de l'existence des Ulis (Alban, CM 1). Moad (CM 1) : « *moi aussi j'ai des difficultés* ». Ensuite, Clara fait le lien avec Yago qui est arrivé en CM 1 ne parlant que portugais et ne comprenait pas les autres. Extension : évocation du rejet de celui qui ne parle pas la langue, qui a une autre religion ; nécessité de la solidarité.

La réflexion collective a permis l'émergence d'une autre appréhension de l'altérité. Je relie la richesse de cette SRC au fait que les élèves s'étaient déjà rencontrés lors des interventions des artistes en classe, sur deux journées, puis au plateau. La rencontre s'était passée par le faire ensemble. Les SRC menées dans le cadre des stages adultes ou de l'atelier hebdomadaire montrent la même évolution. La rencontre, entendue comme espace d'échanges véritables, déconstruit les représentations des uns sur les autres, mais aussi l'intégration de ces représentations par ceux qui les subissent, par la conscientisation (Freire, 2021[1974]) qu'elle suscite.

Penser l'inclusion au prisme de la diversité et de l'individuation

Enfin, l'inclusion ne peut pas se réaliser tant qu'elle sera pensée en termes de différences entre les personnes. « On dispose aujourd'hui de fortes raisons pour penser les singularités individuelles en termes de *continuum* de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures. C'est parce que l'on est devenu capable de concevoir et de prendre en compte, non plus la différence, mais la singularité de chaque enfant, qu'on a pu envisager la scolarisation en milieu ordinaire. » (Benoit, 2012, p. 71) La différence introduit une hiérarchie qui établit, implicitement ou explicitement, une comparaison de valeurs (un plus et un moins) entre les individus. La diversité « s'oppose au rejet des différences » (Kohout-Diaz, 2018, p. 124), permet de considérer chacun dans sa singularité, reconnaît que nul n'est semblable à l'autre mais que tous ont un commun. 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). La question de l'hétérogénéité me semble essentielle, surtout dans le système éducatif où elle est déniée du point de vue institutionnel, par l'organisation de la scolarité par classe d'âge, qui promet une homogénéité illusoire contredisant la réalité scolaire (mais aussi sociale), mettant à mal les enseignants et les élèves. Pelletier (2021) invite aussi à repenser le système éducatif par la considération de la diversité et de l'altérité.

Considérer un groupe donné sous l'angle de la diversité et non plus de la différence contredit aussi l'individualisation qui constitue une des réponses institutionnelles apportées à la scolarisation des élèves en situation de handicap, mais maintient la logique intégrative (Payet, 2017) et dont j'ai montré dans mon mémoire de doctorat qu'elle produit finalement de l'exclusion car l'élève est alors désigné aux yeux des autres par ses seules difficultés. Je reviens alors au concept de Simondon, l'individuation, qui permet de penser l'inclusion, en liant la diversité et le commun, l'individuel et le social. Inclure, ce n'est pas individualiser, mais individuer. Individualiser, c'est mettre l'accent sur les différences et, implicitement,

volontairement ou non, imposer une hiérarchie qui, dans le cadre scolaire, se pose souvent en jugement de valeur quant à l'humanité de l'autre ; les élèves avec lesquels je travaille, dans ma recherche doctorale et dans le PR 4, l'ont montré. Individuer, c'est considérer la diversité dans le groupe.

9.2./ L'impossible inclusion scolaire

Ces différents résultats me conduisent à analyser l'inclusion scolaire comme une illusion, une impossibilité à la fois structurelle, sociale et institutionnelle. Je déploie ici cette question à partir de trois entrées : l'évolution lexicale, la mystification de l'inclusion et l'inclusion universitaire.

9.2.1 L'évolution lexicale

Le glissement du substantif « inclusion » à l'adjectif « inclusive » signe, à mon sens, l'échec partiel de la politique inclusive. Il reconnaît implicitement l'impossibilité de l'institution scolaire de réaliser l'inclusion.

L'inclusion scolaire

Le paradigme de l'inclusion scolaire s'ancre politiquement dans la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. En énonçant l'obligation de scolarisation pour tous les enfants, la loi produit des effets incontestables, notamment au sein des structures médico-sociales. Les Unités d'Enseignement (UE) y sont créées, avec l'obligation d'y scolariser, pour un temps variable, chaque enfant accueilli. Pour autant, le mot « inclusion » n'est pas mentionné dans la loi alors même qu'elle prétend la mettre en œuvre. Je montrais dans mon mémoire de doctorat comment cette longue absence de dénomination légitime une diversité de compréhensions qui produit des effets, dessine diverses pratiques localisées s'accordant sur une appropriation du mot comme un synonyme d'intégration, alors qu'il en est l'exact contraire. Dans les différentes communications et conférences que je fais, j'explicite en quoi l'emploi des expressions « classe d'inclusion », « temps d'inclusion », « aller en inclusion » en est un analyseur. Ces expressions vident l'inclusion de son sens : on est inclus ou on ne l'est pas. Ramel et Vienneau (2016) énoncent quatre perspectives de l'inclusion scolaire : organisationnelle, sociale et citoyenne, pédagogique et psychopédagogique, philosophique et morale. Cependant, l'inclusion scolaire est souvent appréhendée au seul prisme des apprentissages. « Le système fait dès lors souvent l'impasse sur la dimension existentielle et identitaire de l'expérience scolaire. » (Ébersold et

al., p. 37). Je défends l'idée que la définition même du concept d'inclusion, le vivre ensemble, met en avant deux préoccupations majeures : la participation sociale des personnes en situation de handicap à la vie sociale et la nécessité d'adaptations par la société. Fillion et ses collaborateurs (2016) prônent un mode de gestion de classe démocratique et participatif, l'encouragement à la délibération et la coopération en classe. Les « recherches avec » que je mène, d'abord avec les élèves de Clis, puis avec des élèves d'Ulis et des élèves de cycle 3 dans le cadre du PR 4, complètent ces recherches par l'apport de leurs perceptions et réflexions. Elles montrent la ténacité des représentations sociales et l'impossibilité de l'école de les surmonter par l'occultation du vivre ensemble, mais aussi la possibilité de les déconstruire par le faire ensemble.

L'inclusion scolaire légitime la diversité en éducation (Pelletier, 2020). Cependant, la réalité scolaire montre que l'attachement aux différences et à l'appréhension défectologique des élèves à BEP, la non considération de l'ensemble des élèves dans le processus inclusif, constituent autant d'obstacles à sa réalisation. Ployé (2018b) qualifie l'inclusion scolaire de processus inachevé. Les résultats de mes recherches tendent à montrer l'impossibilité de la réalisation de l'inclusion scolaire (9.2.2). L'expression, finalement très générique, ne dit rien de ses modalités. De ce point de vue, celle d'« éducation inclusive » est plus explicite.

L'éducation inclusive

L'Unesco présente l'éducation inclusive comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants » (Unesco, 2017, p. 7). Vienneau (2016) la conçoit comme le corollaire pédagogique de l'inclusion scolaire. Le Conseil de l'Union européenne affirme que « L'éducation inclusive prend en considération les différents besoins de tous les apprenants [...] » (Conseil de l'Union européenne, 2017). L'apprenant est toujours considéré sous l'angle de la protection par le mot besoin, n'est jamais envisagé au prisme de ce qu'il peut ou sait faire. Cette approche contredit d'emblée l'inclusion, parce que la focale portée sur les besoins isole de facto celui ayant des « besoins » des autres apprenants. Mon travail scientifique s'appuie sur l'autre comme sujet capable, quelles que soient ses caractéristiques.

On constate la prégnance de l'approche de l'éducation inclusive du seul point de vue des apprentissages et de la réussite scolaire. J'ai montré que l'école ne doit plus être le lieu de la normalisation où les élèves doivent seulement répondre aux normes d'apprentissages. L'éducation inclusive est une « position radicale » (Plaisance et al., 2007, p. 160) qui impose de considérer tant les apprentissages que les interactions entre tous les acteurs d'une institution

donnée, en tenant compte des potentialités de chacun, le regardant d'abord comme un sujet capable d'apprendre (Ployé et Barry, 2017).

Cependant, même si la focale reste centrée sur les apprentissages, l'éducation inclusive ouvre l'école à d'autres pratiques et professions par la nécessité de faire travailler ensemble différents professionnels (Perez, 2020) dans une logique de partenariat. Allenbach et ses collaborateurs (2021) titrent un article : « le travail collectif en situation d'intermétiers ». Ce travail ne va pas de soi et nécessite des négociations constantes (Allenbach et al., 2021), mais ouvre aussi à une intercompréhension. À cet égard, la recherche menée avec Gilles Monceau, qui réunissait différents professionnels d'un territoire donné pour réfléchir au décrochage scolaire (PR 6), a mis en évidence l'importance du travail en réseau, la nécessité d'espaces de réflexion communs pour comprendre les codes et le langage professionnels de chacun et pouvoir surmonter les résistances. Quand le partenariat est réussi, les effets sont visibles et positifs. Ce travail a fait l'objet d'un chapitre co-écrit avec Hicham Soufiane et Gilles Monceau : « Enjeux partenariaux et de santé mentale dans un projet de lutte contre le « décrochage scolaire ». » (OS 12).

Kohout-Diaz définit l'éducation inclusive comme « la prise en compte de chaque singularité, dans sa diversité » (Kohout-Diaz, 2018, p. 61). Initialement référée à la question du handicap, l'éducation inclusive est aujourd'hui admise dans une conception plus ouverte (Conseil de l'Union européenne, 2017 ; Zay, 2012). Par ce brassage, elle « vise, en effet, à répondre de manière plus équitable à la diversité des élèves, en s'organisant pour que tous trouvent leur place en son sein » (Zay, 2012, p. 11). Le projet « Il était quatre fois », co-construit avec l'Aria, l'enseignante de CM 1, la coordonnatrice de l'Ulis et les artistes intervenants, a montré comment la rencontre des enfants sur l'espace scénique a autorisé une interconnaissance créant de nouvelles amitiés pérennes entre des élèves qui, jusqu'alors, se croisaient dans l'école sans se rencontrer. J'appréhende l'éducation inclusive comme un levier pour former de futurs citoyens. La socialisation en devient un élément déterminant. L'éducation inclusive ne peut pas s'intéresser exclusivement aux enfants en situation de handicap. Elle concerne **tous** les élèves.

L'école inclusive

Aujourd'hui, ce n'est plus l'éducation mais l'école inclusive que mettent en avant tous les textes de rentrée de l'Éducation nationale depuis 2014. Cette dénomination m'interroge : elle centre la responsabilité sur un seul type d'acteurs, les professionnels de l'école, contredisant tous les textes prônant la nécessité du partenariat entre institutions, restreignant l'extension signifiée par l'expression « éducation inclusive » (Kohout-Diaz, 2020). La volonté politique se traduit par la mise en place de multiples instances de pilotage : comité national de suivi de l'école inclusive,

comité national de suivi de l'Université inclusive, comités départementaux de suivi de l'école... Cependant, ces comités ne disposent pas d'un pouvoir décisionnaire. La circulaire de rentrée 2019 met en place les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial), devant favoriser la coordination des ressources pour mieux accompagner les élèves en situation de handicap. Ces instances me semblent plus s'inscrire dans une logique gestionnaire d'évaluation et d'organisation des services que dans une mise en œuvre répondant réellement aux réalités de terrain. En février 2022, le Sénat publiait un bilan des Pial notant qu'ils constituent plus un outil de gestion des ressources humaines qu'un outil au service de la scolarisation des élèves.

Thomazet (2006, 2008) recense les caractéristiques de l'école inclusive : un lieu d'éducation de tous où chaque enfant est inscrit dans son établissement de secteur ; des réponses apportées à chaque besoin de l'élève ; l'élaboration avec tous les partenaires d'un plan d'intervention ; la recherche de solutions pour une scolarisation la plus ordinaire possible. Cependant cette appréhension de l'école inclusive reste centrée sur les apprentissages et les pratiques pédagogiques. Sans minimiser leur importance, je persiste à penser que l'école doit élargir ses préoccupations en se considérant comme un lieu de vie (ce qu'elle est). L'école inclusive repose sur deux postulats : l'hétérogénéité intrinsèque à tout groupe social et le rôle de l'environnement dans la situation de handicap (Pelgrims et Perez, 2016). L'environnement ne peut pas être réduit à l'espace de la classe.

En 2015, les Clis ont été remplacées par les Ulis-écoles, transformant ces classes en dispositifs et obligeant l'inscription des élèves dans une classe ordinaire. Ce point me semble essentiel car il inscrit l'élève en situation de handicap dans l'école au même titre que les autres. « Ainsi la scolarisation de ces élèves est-elle clairement référée aujourd'hui à la classe ordinaire, lieu de diversité, et non plus à un espace spécialisé parallèle. » (Benoit, 2012, p. 70) Néanmoins, les élèves de Clis avaient souligné l'importance de la classe spécialisée qui leur permettait de se considérer comme des élèves « normaux », alors que leur présence en classe ordinaire les identifiait comme « handicapés ». Quels effets produit la disparition de la classe spécialisée ?

9.2.2 La mystification de l'inclusion scolaire

L'un de mes premiers articles, paru en 2015 dans la revue *Recherches et Educations* « Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion » (ACL 3), montrait les difficultés de la mise en place de l'inclusion scolaire. La circulaire de rentrée 2021 sonne comme une profession de foi. « L'accueil de tous les élèves implique également que notre École soit réellement inclusive. En quelques années, un chemin considérable a été parcouru, et l'École de la République a su, une nouvelle fois, se transformer au service de ses élèves, avec

plus de 380 000 enfants en situation de handicap accueillis et plus de 100 000 accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) désormais recrutés. Nous pouvons être fiers d'avoir fait émerger un véritable service public de l'École inclusive ». Un examen scrupuleux de la réalité, s'il accorde des avancées significatives du processus inclusif à l'école, tempère cet enthousiasme.

Baligand (2020) montre que l'augmentation réelle du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés à l'école participe d'une dynamique ancienne, qu'elle est liée à l'allongement des parcours scolaires, aux diagnostics plus précoces en maternelle, à la reconnaissance de nouveaux handicaps, mais aussi à l'obligation de passer par la Maison Départementale pour les Personnes handicapées (MDPH)⁴³ pour bénéficier d'une aide, faisant ainsi entrer dans le champ du handicap un certain nombre d'élèves qui n'en relèvent pas.

Mes recherches mettent en avant les effets de la stigmatisation institutionnelle : être inscrit en Clis réduit l'élève à la seule identité de « handicapé ». Les SRC menées en mai 2022 avec des élèves de CM1 et ceux d'un dispositif Ulis montrent le maintien de cette approche déféctologique qui entretient les représentations sociales de tous les acteurs de l'école. Du côté des enseignants, « la situation inclusive est donc susceptible de produire les conditions d'une vulnérabilisation identitaire en écho de la vulnérabilité des élèves handicapés. » (Ployé, 2016, p. 295) De ce fait résultent deux stratégies : le rejet ou l'invisibilisation de ces élèves. J'ai montré comment la visibilité institutionnelle du handicap conduit à cette invisibilisation. D'autres travaux font la même analyse (Garel, 2010 ; Lansade, 2021 ; Pelletier, 2021 ; Ployé, 2016). Ainsi, les élèves de Clis se constituent en *Nous* qui les coupe du reste de la population scolaire et contribue aux perceptions négatives des uns sur les autres et des autres sur les uns. Pour autant, faut-il appeler à la disparition de ces lieux de l'entre-soi ? Ils permettent aux élèves d'affirmer leur place dans l'école, par la sécurité, la socialisation et la réussite scolaire qu'ils y éprouvent.

La loi de 2005 se décline en trois principes : la compensation, la participation et l'accessibilité. La compensation en constitue le premier principe, la participation et l'accessibilité apparaissant ainsi comme secondaires. La perpétuation de deux voies d'accueil pour les enfants en situation de handicap, la voie médico-sociale et la voie scolaire, contredit d'emblée le principe d'accessibilité de l'école. Le principe de compensation contredit la définition de l'inclusion, en renvoyant à l'idée de déficience indépassable (Kohout-Diaz, 2018). L'ambition inclusive repose sur l'impératif d'accessibilité qui considère tout individu comme capable et doit lui

⁴³ MDPH : Maison Départementale pour les Personnes handicapées, guichet unique ayant pour missions d'informer, accompagner, orienter les personnes en situation de handicap

permettre de déployer ses talents (Ébersold, 2019). Ramel (2018, 2022), considère l'accessibilité comme une condition essentielle pour la participation scolaire et la définit d'abord par la flexibilité : des choix offerts aux élèves, de l'aménagement de l'environnement d'apprentissage, des programmes.

Les différentes SRC menées avec les élèves, mes observations montrent que la question de la participation est centrale. Brossais et ses collaborateurs (2022), ayant mené une enquête dans deux collèges à base de photographies prises par les collégiens, reprenant la méthodologie que j'avais utilisée dans ma recherche doctorale, mettent également ce point en évidence. L'école est un lieu de vie qui fait de la participation « un enjeu majeur de l'inclusion » (Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p. 224). Il s'agit moins de développer des habiletés sociales ou de la rééducation que de mettre en place les conditions de la rencontre entre les uns et les autres.

Le projet inclusif ne peut pas s'accorder à la standardisation qui organise le système scolaire. L'école inclusive nécessite de « repenser le dispositif scolaire dans son ensemble et les rôles respectifs des professionnels » (Ramel, 2010, p. 386). La scolarité s'organise par tranches d'âge auxquelles correspondent des compétences à acquérir définies au niveau ministériel. « Appliquer un programme uniforme et des exigences uniformes à des groupes hétérogènes comprenant des enfants ayant des besoins et des compétences différentes est dénué de sens. » (Kron et Plaisance, 2012, p. 192) La majorité des élèves BEP ne peut pas répondre à ces injonctions. Cette organisation renforce le culte de l'évaluation, malgré ses faibles effets sur les pratiques pédagogiques (Conseil d'évaluation de l'École, 2022). La multiplication des évaluations standardisées et leur diktat placent l'école inclusive dans une injonction contradictoire impossible à résoudre, « entre dynamique inclusive et dynamique concurrentielle » (Laidi, 2020, p. 23). Cette standardisation manifeste un rejet de la diversité alors même que cette diversité est énoncée dans les textes officiels. Selon la psychothérapie institutionnelle, on ne peut soigner le malade sans soigner l'institution psychiatrique. L'inclusion ne peut pas advenir sans bouleverser fondamentalement l'école qui génère elle-même les obstacles qu'elle doit supprimer (Ramel, 2018), sans repenser son organisation et son fonctionnement. Le chemin est encore long « de l'inclusion en droit à la scolarisation en acte » (Toullec-Théry, 2020b, p. 7).

9.2.3 L'inclusion universitaire

En juin 2021, María-José García Oramas me sollicite pour une conférence sur l'inclusion universitaire lors du 2^o *Foro Internacional de Inclusión en Educación Superior* à l'Université de Veracruz (Mexique). Ce n'est pas mon objet de recherche, mais il s'inscrit dans l'un des

trois projets fédérateurs du laboratoire EMA, « pédagogie du supérieur ». J'accepte cette proposition et commence une recherche exploratoire par une monographie de l'inclusion universitaire au sein de CY Cergy Paris Université. Ma conférence s'intitulait « L'inclusion universitaire, un impensé des politiques publiques en France ? ». Il est par ailleurs intéressant de constater, comme dans le champ scolaire, que l'expression usuelle est celle d'« université inclusive et non d' « inclusion universitaire ». Ma première surprise a été de constater ma propre ignorance sur les dispositifs existant, notamment la nomination d'un référent handicap pour chaque composante et service. Cette recherche exploratoire m'a permis de tirer quelques fils d'analyse dont je propose de présenter ici les points saillants.

L'approche déféctologique et assistancielle du handicap reste prégnante. Je n'ai pas pu contacter directement les étudiants concernés, c'est la mission handicap qui s'en est chargé, au nom de la confidentialité et de leur fragilité. Je n'ai pas pu organiser des temps de SRC : mon adresse courriel a été communiquée aux étudiants sous réserve d'entretiens individuels exclusivement. Cette approche déféctologique conduit au maintien d'une approche médicale, puisque la reconnaissance institutionnelle du handicap, autorisant des aménagements adaptés et les spécifiant, dépend des décisions médicales. De plus, le renouvellement annuel de ces décisions peut inscrire l'étudiant dans un processus inclusif précaire, ne dépendant pas de ses seules potentialités. Cette vision médicalisée de la prise en charge contredit l'approche sociale du handicap. Le pouvoir médical reste prépondérant : lors de l'entretien, le médecin du Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS) précise que les aménagements proposés aux étudiants porteurs de troubles psychiques sont soumis à un engagement dans une démarche de soins : « *c'est du donnant-donnant* » dit-elle. Le lien entre accompagnement et contrôle perdure à l'université.

La reconnaissance du handicap procède du choix de l'étudiant, ce qui participe de son autonomie et de la possibilité de se détacher de l'identité de « handicapé », l'inscrivant dans un processus de normalisation, facilité par la confidentialité qui est respectée par les enseignants. Tous les étudiants qui bénéficiaient d'une reconnaissance institutionnelle de handicap durant leurs études primaires et secondaires en dénoncent les effets délétères : le regard malveillant des élèves, le refus de certains enseignants de considérer leur situation, l'étiquette qui les poursuit durant leur scolarité. Ils soulignent aussi la qualité de l'accueil à l'université, le respect de la confidentialité, l'écoute des enseignants. On peut avancer ici que, dans le primaire et le secondaire, la reconnaissance du handicap conduit à la stigmatisation de l'élève. À l'université cette reconnaissance conduit à l'accompagnement de l'étudiant. Cela complète les analyses d'Ébersold (2017), de Milon (2020), de Kennel et al. (2021).

La mise en œuvre de la politique inclusive à l'Université institue le bénévolat et l'initiative individuelle comme moyens d'actions majoritaires. Cela conduit à ce que je nomme une « inclusion informelle » reposant sur un « bricolage héroïque » (Ébersold, 2017). Cette inclusion informelle produit plusieurs effets : une négociation permanente : entre référents, le SUMPPS et la mission handicap ; entre les étudiants et ces services ; entre les étudiants et les professeurs ; entre enseignants. L'évolution sensible de la considération de la situation de ces étudiants par les enseignants ne conduit pas à une modification des contenus des enseignements, ni à des adaptations pédagogiques significatives. « L'université s'est construite en priorité comme un lieu d'excellence des savoirs issu de la recherche et non comme lieu d'accompagnement à la diversité des adultes ». (Garcia et al., 2021, p. 95) L'adaptation des contenus de formation relève de la volonté ou l'initiative de chaque professeur. L'impensé de la pédagogie inclusive universitaire développe une certaine créativité pédagogique et une solidarité qui inclut les étudiants mais ne peut se mettre en place qu'au prix de la surimplication des enseignants. Les adaptations nécessaires à la problématique d'un étudiant peuvent contredire les exigences d'un diplôme et la certification. La conception des programmes, des diplômes ne fait pas l'objet de la réflexion sur l'Université inclusive.

« La notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres : elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions. » (Ébersold et al., 2016, p. 9). L'école et l'université inclusive peinent à la réaliser pour des raisons socio-historiques et institutionnelles. Pour en étudier les contradictions, j'ai alors décidé d'orienter mes recherches vers la pratique théâtrale.

9.3./ À la recherche du *Snark*

A la fin de ma recherche doctorale, l'inclusion m'apparaissait comme le *Snark* de Lewis Carroll (2014[1865]) un concept mystérieux et insaisissable qui relevait plus de la fiction. Quel(s) lieu(x), quelle(s) pratique(s), quelle(s) situation(s) pouvaient-ils la rendre réelle ? Pour les enfants et les adultes placés en institution, les activités de loisirs constituent le seul moyen de s'insérer dans un groupe social dit ordinaire. J'ai déjà évoqué l'importance du théâtre et de l'Aria dans mon parcours. L'art possède une puissance éducative (Kerlan, 2021a) qui m'intéresse et c'est d'abord par cette perspective que j'ai entrepris mes recherches.

Questions sociales, voire politiques, et questions artistiques sont souvent liées et la revue *Vie sociale* y a même consacré un numéro en 2014. Mais alors, l'art est souvent « au service de

l'inclusion sociale » (Lacinga, 2015, p. 65), considéré comme une médiation autorisant l'insertion de catégories de personnes à participer à une vie sociale, ou comme un outil thérapeutique. D'autres projets considèrent l'art en tant qu'objet esthétique qui « se reflète et se termine en lui-même » (Sakaguchi, 2021). C'est dans cette perspective que je m'inscris.

J'expliciterai d'abord mon choix du théâtre et de la pratique théâtrale avant de détailler mes recherches faites, d'une part dans le champ scolaire, d'autre part au cours de stages « jouer, chercher, inclure ».

9.3.1 Théâtre et pratique théâtrale avec des personnes en situation de handicap

Par mes travaux, je m'inscris dans un champ peu exploité en sciences de l'éducation et de la formation.

Un champ peu exploré en sciences de l'éducation

Si la pratique artistique fait l'objet de recherches, le lien avec le handicap et l'inclusion est peu abordé. Juvenez (2021) s'intéresse aux ateliers d'arts plastiques proposés aux résidents de foyers de vie mais ne se situe pas dans une perspective inclusive. Depuis 2018, à l'Université Rennes-II, Valérie Vilaine prépare une thèse : « L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : articulation d'un enseignement de l'activité danse entre un dispositif Ulis et une classe ordinaire ». Elle étudie le travail conjoint d'une coordonnatrice d'Ulis-école, d'une enseignante de CE 2 et de la chercheuse, par la mise en place d'une ingénierie coopérative didactique. « L'enjeu est de construire un collectif pour renverser le principe intégratif en un principe inclusif. » (Vilaine et al., 2019, p. 190) Je peux me reconnaître dans cette approche, mais la recherche reste centrée sur l'espace de la classe.

Depuis 2021, à l'Université Montpellier 3, Oleksii Khaziiev prépare, sous la direction de Sylvie Canat, une thèse intitulée « Les paradoxes de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le champ de la professionnalisation des comédiens dans le cadre de l'ÉSAT ». Il s'intéresse à l'un des dix Ésat théâtre recensés en France, celui de La Bulle bleue dans lequel il travaille. Je suis en contact avec lui : il va peut-être participer à un stage « Jouer, chercher, inclure » et Marie Astier et moi nous rendrons à La Bulle bleue, dans des conditions qui restent à définir. Nous souhaitons dans un premier temps rencontrer les comédiens et les responsables de la compagnie et voir quel type de travail commun nous pouvons mettre en place.

Le nombre toujours croissant de demandes d'interventions sur la dialectique pratique théâtrale/inclusion témoigne de l'importance de poursuivre ce champ de recherche qui répond à des demandes et à une nouvelle réalité sociale. Marie Astier et moi avons ainsi contribué à

l'organisation scientifique du colloque *Créer en situation de handicap : quelles particularités du processus de création ? Quelles esthétiques ? Quelles réceptions ?* qui s'est tenu au théâtre 95 le 15 juin 2021. J'en ai fait la synthèse à la fin de la journée. En juin 2022, j'ai participé à un focus group organisé par Arts aNd Theatre for YounG peOple NEeds (A.N.T.Y.G.O.N.E), projet Erasmus+ axé sur le théâtre et les arts du spectacle comme outils d'inclusion sociale des jeunes défavorisés. Il s'agissait de discuter de nos expériences et des enjeux de coopération entre les secteurs culturel et social. Marie et moi avons également été sollicitées par l'association *Le Bal la Fabrique du regard* qui vise la formation à et par l'image des jeunes. Nous avons présenté notre travail à l'Aria dans le cadre de la journée interprofessionnelle *Création et handicap - mener des projets artistiques et culturels avec des jeunes présentant des troubles psychiques et/ou intellectuels. Quels enjeux, méthodologies et leviers ?* À la suite de cette présentation, la responsable des relations publiques du théâtre de la Colline, à Paris, nous a proposé une collaboration (10.1.1).

Avant de détailler les différentes recherches menées, je souhaite préciser mes choix du théâtre et de la pratique théâtrale comme champs d'investigation pour étudier l'inclusion.

Le théâtre

Le théâtre est d'abord l'art du collectif, le lieu du partage du sensible (Rancière, 2000) : il exige *a minima* trois personnes : « une personne qui regarde, une personne qui peut être seule, puis une troisième personne pour entrer en contact » (Brook, 1991, p. 25). En ce sens, le théâtre est rencontre, ce qui, dans l'étude du concept d'inclusion, m'intéresse beaucoup. Il est aussi un art « en présence », qui se joue entre les acteurs et les spectateurs, comportant une charge d'incertitudes selon les salles, les dispositions émotionnelle, physique, psychique de chaque acteur, le public. C'est un art de l'interrelation, « une forme de communauté exemplaire » (Rancière, 2008, p. 11), par le pouvoir du spectateur « de traduire à sa manière ce qu'il ou elle perçoit, de le lier à l'aventure intellectuelle singulière qui les rend semblables à tout autre pour autant que cette aventure ne ressemble à aucune autre » (Rancière, 2008, p. 21).

Selon Dubois, « le théâtre est un outil d'alerte, d'information, d'appel à l'esprit critique, à l'esprit d'initiative au niveau individuel comme au niveau des groupes sociaux. » (Dubois, 2017, p. 34) Cette dimension idéologique est mise à mal par Neveux (2019). Dans un pamphlet remarquable contre l'injonction faite au théâtre de parler du monde et de la nécessité du « vivre ensemble », il critique la confusion du théâtre et de la politique, qui dépolitise le théâtre et le vide de son sens. Dans l'ACL 16, Marie Astier et moi recensons les troupes travaillant avec des comédiens en situation de handicap et montrons que l'objectif politique, la dénonciation de la

(non) place sociale des personnes en situation de handicap, domine aux dépens des enjeux esthétiques. Ces pièces condamnent les comédiens à jouer leur propre rôle et les réduit à leurs déficiences. Le théâtre se dissout alors dans la politique et la politique se dissout dans la pédagogie. Choisir le théâtre pour étudier les contradictions de l'inclusion, c'est le considérer comme le lieu du politique parce que liminoïdal. Il peut créer la rencontre dans une opposition en acte à la politique soumise au diktat ultra-libéral qui contredit, dans sa mise en œuvre, ses injonctions inclusives. « Le théâtre crée, parmi d'autres, dans l'étouffement du présent, une brèche. » (Neveux, 2019, p. 270) Il « ne peut se contenter d'alerter, il doit aussi porter un espoir, créer et proposer » (Plana, 2014b, p. 207). C'est bien cette fonction qui m'intéresse.

Aujourd'hui, une plus grande visibilité est accordée aux personnes handicapées et à leurs œuvres artistiques par différents moyens : production, accessibilité, instances de légitimation, professionnels de la médiation, artistes handicapés porte-parole (Blanc, 2005). « Mais si la déficience s'expose, est-elle pour autant et mécaniquement accessible ? » (Blanc, 2005, p. 72) Le théâtre avec des personnes en situation de handicap ne va pas de soi. L'appréhension déféctologique reste prédominante. « Le décalage entre les normes "ordinaires" d'appréciation esthétique et celles qui président au développement du spectacle est parfois si important qu'il peut être un obstacle à la reconnaissance de la performance comme œuvre artistique. » (Leyens et al., 2016, p. 59). Lors du *focus group* auquel j'ai participé ont été évoquées les difficultés pour ces spectacles à trouver une salle, la stigmatisation dont ils font l'objet dans le milieu théâtral professionnel. Paul, un stagiaire de l'Aria, comédien, m'explique qu'une metteuse en scène professionnelle lui a déconseillé de faire un stage qui le disqualifierait dans le milieu artistique. On perçoit l'intérêt de mettre cette problématique sur le chantier de la recherche.

Le travail de Marie Astier (2018) m'intéresse particulièrement parce qu'elle est la seule à avoir posé la question de la présence et de la représentation du handicap mental sur la scène contemporaine française. Le théâtre produit par des personnes en situation de handicap bouscule, dérange, met mal à l'aise. « Au cours de mes recherches, j'ai pris conscience du fait que ce malaise était sans doute lié à la mise en échec de mon jugement esthétique plutôt qu'à une véritable condamnation morale, ou plutôt que mon incapacité à analyser esthétiquement ces spectacles me conduisait à les analyser d'un point de vue sociologique sinon moral. » (Astier, 2018, p. 13) Je m'intéresse ici au théâtre avec des personnes en situation de handicap en tant qu'art⁴⁴ et non en tant qu'art-thérapie dont Astier (2018) affirme qu'il prédomine en

⁴⁴ Au sens de Rancière (2000) qui définit la singularité de l'art par l'esthétique, qui « renvoie proprement au mode d'être spécifique de ce qui appartient à l'art, au mode d'être de ses objets » (Rancière, 2000, p. 31).

France. « Toute représentation théâtrale du handicap renvoie nécessairement à une réalité sociale, et donc à une visibilité. Le handicap mental radicalise la question des conditions d'émergence du théâtre. » (Astier, 2018, p. 50) Nos objets se complètent et notre collaboration peut enrichir les recherches menées en arts du spectacle et en sciences de l'éducation et de la formation.

La pratique théâtrale

« Les pratiques artistiques sont des “manières de faire” qui interviennent dans la distribution générale des manières de faire et dans leurs rapports avec des manières d'être et des formes de visibilité. » (Rancière, 2000, p. 14) Elles constituent une « expérience vécue » mais aussi une « réflexivité interne » qui se jouent dans le temps de la création (Kerlan, 2021b).

Plouffe (2011) définit plusieurs particularités de la pratique théâtrale. Elle nécessite une rencontre, s'inscrit dans le temps présent, est collective. « [...] La pratique théâtrale a lieu lors de rencontres où des acteurs, dans un espace vide, agissent ensemble pour traduire en langages une réalité sans langage ; ces langages étant conçus pour être montrés. » (Plouffe, 2011, p. 8) Une pratique théâtrale sans représentation reste inaboutie car il manque la réception de la création. Que ce soit dans ma pratique d'enseignante, quand je montais des spectacles avec les élèves, ou dans le cadre de mes recherches, je fais toujours attention à cet aspect : le regard du public est, pour moi, inhérent à la pratique théâtrale, parce qu'il place la dimension esthétique au cœur de la pratique. Cette exigence participe à l'exigence de qualité du spectacle préparé.

Marie et moi ne nous situons pas du côté de l'instrumentalisation de l'art à des fins thérapeutiques ou rééducatives. L'art peut posséder ces vertus, mais nous ne nous en soucions pas. Nous envisageons le théâtre, non comme un moyen mais comme un but. La pratique théâtrale est le moyen par lequel les comédiens, même amateurs, novices ou en situation de handicap, produisent une création de qualité, exigeant l'acquisition de techniques, une écoute, une « présence » sur lesquelles il n'est pas question de transiger. Ces exigences placent cette pratique du côté du renouveau de l'esthétique, parce que les singularités conduisent à un renouveau de la création théâtrale (Astier, 2018). Elles l'inscrivent aussi résolument et d'emblée dans la perspective inclusive, parce les personnes en situation de handicap sont appréhendées par leurs potentialités et participent en acte à une création, au même titre que les autres.

Dans le cadre des projets scolaires, les artistes intervenants sont recrutés à l'aune de cette exigence qui est aussi celle de l'Aria.

9.3.2 Pratiquer les arts à l'école

En 2018, le ministre de l'Éducation nationale affirmait la culture et la pratique artistique comme des clés de l'émancipation des élèves en se targuant d'avoir réussi à mobiliser Yves Duteil (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Depuis cette date, un plan d'action, *À l'école des arts et de la culture*, reconnaît l'importance de la pratique artistique à l'école. La pratique théâtrale à l'école primaire n'est cependant mentionnée que sous la forme de « promotion de la lecture à voix haute » (Nyssen et Blanquer, 2018, p. 12) alors même qu'elle est une des activités les plus prisées par les enseignants (Thoumelin et Touahir, 2020). Je soutiens l'importance d'une pratique artistique de qualité à l'école. L'expérience esthétique est formatrice, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants (Kerlan et Lemonchois, 2017). Dans les faits, la pratique théâtrale est très peu utilisée dans l'espace scolaire aux niveaux primaire et du collège (Sanchez et al., 2021). Elle ne fait pas partie d'une discipline instituée. Cela peut cependant constituer un avantage car elle peut alors être mise en place sur des temps variables.

Lors du colloque *L'école primaire au XXI^{ème} siècle*, j'ai été très surprise de ne voir qu'une seule communication portant sur l'art à l'école, en dehors du symposium que Françoise Ravez, Luc Dall'Armellina et moi avons organisé. Je pense néanmoins que l'analyse des pratiques artistiques à l'école contribue de façon importante à la compréhension de l'école. Rares sont les recherches portant spécifiquement sur les apports d'une pratique artistique par la mise en œuvre de projets. On peut citer l'ouvrage de Kerlan et ses collaborateurs (2015) qui étudie une expérimentation de classe artistique sur toute la durée du collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. La présence de l'artiste dans l'école croise les problématiques éducative et esthétique (Kerlan, 2021b), ce qui n'est pas le moindre de son intérêt. C'est dans cette perspective et celle du partenariat entre l'Aria et les enseignants que j'ai initié les recherches suivantes.

Le partenariat entre l'Aria et des établissements scolaires : analyses de classes extérieures d'éducation artistique

Si chaque projet scolaire mené au sein de l'Aria repose sur une collaboration spécifique à chaque enseignant et chaque classe, ils procèdent tous de la même démarche : sous la houlette d'un ou plusieurs artistes, les élèves participent à un véritable chantier de réalisation, en vivant toutes les phases d'une création artistique - de la construction de l'objet (l'écriture et l'improvisation) à sa finalisation (la représentation) -, dans une perspective collaborative. Ce partenariat engage tous ses acteurs et se fait dans un partage minimum de valeurs communes (Galle, 2015), ici l'éducation par l'art. Ce point est essentiel pour moi.

J'ai débuté ma collaboration avec l'Aria en participant à trois projets scolaires qui n'incluaient pas des élèves en situation de handicap. En 2015, les élèves d'une classe de 4^{ème} devaient écrire des nouvelles fantastiques sous la direction d'un dramaturge, à partir de la découverte des patrimoines culturel et naturel du Giussani. J'analysais le travail partenarial et les perceptions des élèves de cette pédagogie du détour par l'art. Comment appréhendent-ils ce projet ? Comment y répondent-ils ? Quels liens font-ils entre activité théâtrale et apprentissages scolaires ? Cette recherche a mis en exergue les difficultés de la confrontation entre expérimentation artistique et expérience professionnelle (Carraud, 2017) J'ai montré dans l'ACL 10 comment le manque de communication entre les différents partenaires - l'Aria, l'artiste, les enseignantes et moi - avait conduit à la scolarisation du lieu de l'éducation populaire, sans toutefois entraver la réalisation des objectifs fixés.

Je poursuis cette recherche, en suivant un projet de création théâtrale sur le thème de l'île en 2015/2016 avec des élèves de cycle 3 (1 CM 1/CM 2, 1 CM 2 et 1 classe de 6^{ème}) et un projet réalisé en 2016/2017 à partir du roman de Lewis Carroll (2010[1876]) *Alice au pays des merveilles*, réunissant 1 classe de 6^{ème} et 3 classes de cycle 3 de l'école primaire de 3 communes de Balagne⁴⁵. Ces projets étaient subventionnés par la Fondation de France et j'en ai écrit les rapports. Si le premier se déroule sans accroc, la réalisation du second est plus difficile. Le partenariat engageait plusieurs institutions : l'Aria, le Centre Méditerranéen de la Photographie de Bastia (CMP), une compagnie de théâtre, trois écoles, un collège, l'Université. Il a ainsi créé une collaboration entre de multiples professionnels : une salariée et deux bénévoles de l'Aria, un photographe et la référente pédagogique du CMP, deux comédiennes, une scénographe, cinq enseignants, une chercheuse. Cependant les divergences artistiques et pédagogiques entre les comédiennes et le photographe ont abouti à la réalisation de deux projets parallèles.

Ces différents terrains m'ont permis de dégager certaines analyses que j'ai développées au cours de communications⁴⁶ et dans les ACL 10 et 13. Je reviens sur les plus prégnantes. La mise en place de ce projet commun assure la continuité du parcours scolaire de ces élèves et participe à leur socialisation. La poursuite du partenariat avec les mêmes acteurs modifie les perceptions

⁴⁵ J'ai rendu compte de cette recherche dans l'ACL 13 et Marie-Laure Poveda, directrice de l'Aria et moi préparons l'écriture d'un chapitre pour l'ouvrage issu du symposium « L'art à l'école...comme expérience ? » Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, ouvrage que je dirige.

⁴⁶ de Saint Martin C. (2018). Les perceptions des élèves d'une classe transplantée artistique : apports pédagogiques et artistiques. *Colloque Scolarisation de l'art, artistisation de l'école, sociologie des enseignements artistiques et culturels*. Université Lyon 2, 18-19 janvier 2018.

de Saint Martin C., Poveda, M-L. (2021). *Le partenariat entre une association d'éducation populaire et des écoles pour éduquer par l'art*. Symposium L'art à l'école...comme expérience ? Colloque *L'école primaire au XXIème siècle*, Laboratoire Ema, Inspé, CY Cergy Paris Université, 12,13,14 octobre 2021.

de chacun, les préjugés, autorisant l'ouverture définie par Ruppin (2015), la décrispation de la logique identitaire (Filliod, 2010). Ces projets artistiques montrent également qu'il ne suffit pas d'être artiste pour pouvoir intervenir : dès lors qu'ils se déroulent dans le cadre scolaire, l'artiste, qu'il le veuille ou non, porte une responsabilité pédagogique, différente de celle des enseignants. C'est cette complémentarité qui participe à la réalisation des objectifs préalablement décidés collectivement.

Dans ce contexte, la présence de l'Aria est essentielle. Ces projets demandent un engagement, une disponibilité, un réseau, un savoir-faire que les enseignants ne possèdent pas toujours. L'association autorise la création artistique dans des conditions professionnelles, des points de vue spatial, matériel, artistique, pédagogique. Elle est aussi une instance de médiation, s'occupant du financement, régulant les différends entre les différents acteurs, assurant la réalisation des projets dans les meilleures conditions possibles.

Si les élèves considèrent les séjours comme une parenthèse enchantée et ne font pas nécessairement le lien avec les savoirs scolaires (Bonnéry et Renard, 2013 ; Giraud, 2017), ils reconnaissent l'apport de tels séjours dans leurs dimensions socialisatrice et personnelle qui leur donnent « cette possibilité de toucher à ce sentiment de puissance, collective et individuelle, sentiment de capacité, sentiment d'ambition et de réussite » (Choquet, 2016, p. 141). Toutefois, ces séjours ont développé un nouveau rapport au savoir que tous les enseignants ont souligné. Les discours des enfants montrent aussi les tensions entre projet pédagogique et finalité artistique (Carraud, 2017 ; Filliod, 2010). Surtout, ces projets les inscrivent dans une démarche artistique qui leur ouvre la porte à une véritable expérience esthétique partagée (Kerlan et Langar, 2015). L'éducation par l'art autorise cette expérience par l'entrée de l'enfant dans un univers distinct de celui dans lequel il évolue quotidiennement. Les potentialités d'une création théâtrale collective au sein de l'école ne peuvent pas se réduire à son instrumentalisation, un utilitarisme psychologique, rééducatif ou pédagogique comme le prônent certaines recherches (Sanchez et al., 2021).

Ces premières recherches ont eu un effet décisif sur ma collaboration avec l'Aria. Elles ont instauré une confiance mutuelle, m'ont fait passer du statut de stagiaire à celui de chercheuse, produisant des connaissances utiles à l'association, mais participant aussi à la régulation de conflits par les SRC menées avec les enfants. Elles m'ont alors permis de proposer mes propres projets.

Les stages scolaires mixtes

En 2019, avec l'association *DeNousàVous*, nous montons un projet associant l'IME des Mureaux et une classe de CP d'une école d'Aubergenville. Jean-Luc Ghesquière, le comédien de l'atelier devait intervenir sur un projet théâtral commun d'une semaine au Printemps 2020... Les mutations des enseignantes et la dissolution de l'association ne permettront pas la poursuite du projet.

En 2018, je sollicite une subvention de la Fondation de France pour la réalisation du programme de recherche « la pratique artistique, vectrice de l'inclusion ? », portant sur l'organisation de stages adultes et de projets scolaires mixtes, c'est-à-dire associant des personnes en situation de handicap et des personnes dites valides. Cette fois, j'oriente ma recherche sur l'inclusion. J'obtiens cette subvention et Marie-Laure Poveda et moi proposons un projet réunissant une classe de Segpa, une classe de 5^{ème} et les élèves du dispositif Ulis du collège d'Ile Rousse. La crise sanitaire avortera le projet, mais les négociations mêmes de sa réalisation m'intéressent. Généralement, ce type de projet se déroule sur l'année et donne lieu à deux séjours à l'Aria, le premier de 5 jours, pour créer la pièce, le second de 4 jours, pour la répéter. La directrice de l'Aria me fait part de l'impossibilité de tenir ce dispositif. Les enseignantes de Segpa et la coordonnatrice de l'Ulis craindraient de passer plusieurs nuits avec leurs élèves. En fait, la réalité est plus complexe : certains élèves présentent des pathologies nécessitant un traitement lourd ; la majorité des parents refuse de laisser leur enfant passer la nuit à l'extérieur ; les enfants eux-mêmes refusent le séjour. On trouve ici une dimension territoriale importante, exacerbée par la question du handicap : en Corse, les enfants passent rarement la nuit en dehors du cercle familial, je l'avais déjà observé lors des précédentes recherches. Ces obstacles nous obligent à réduire les séjours à 2 nuits pour le premier, à 3 pour le second. Le travail au sein du collège, du fait de la complexité des emplois du temps, de la disponibilité aléatoire des enseignantes, est difficile. Finalement, le Covid a raison du projet.

L'année suivante, la fragilité des établissements, due à la crise et aux injonctions ministérielles, nous persuade d'autant plus de laisser ce projet en suspens que les élèves et les enseignants ont changé. Nous le reprenons différemment en 2021/2022. Les difficultés liées au collège convainquent Marie-Laure de le proposer à une école élémentaire de Balagne. La coordonnatrice d'Ulis et l'enseignante de CM 1 acceptent. Nous retrouvons cependant les mêmes obstacles en ce qui concerne les séjours externés. Le premier se réduit à deux jours (les 12 et 13 mai 2022) et seuls 6 élèves du dispositif Ulis y participent. Le 2^{ème} séjour est adapté à ces contraintes : seuls les élèves de CM 1 restent sur place, ceux d'Ulis montent à Pioggiola les mardi, jeudi, vendredi. La subvention de la Fondation de France finance les allers/retours. Je

propose que des élèves du dispositif Ulis puissent avoir la possibilité de rester avec ceux du CM 1, sans suite.

Pour ce projet, j'ai demandé à Pascal Clerc, mon collègue géographe, pilote du collectif *ApprEs*, de m'accompagner. Cela m'incite à faire mes observations à l'aune de la problématique spatiale et de la liminoïdité. Je porte mon attention sur les postures corporelles, les déplacements, l'occupation des espaces, les relations. Le travail d'analyse est en cours, mais je peux déjà en proposer certaines. Le dispositif Ulis ne fonctionne plus comme une classe mais est encore considéré ainsi. Carmen, la coordonnatrice de l'Ulis fait remarquer que ce projet contredit l'inclusion car celle-ci aurait dû n'engager que les élèves du dispositif inscrits en CM 1. Mais, sur le temps du séjour, il permet à tous les élèves d'éprouver le vivre ensemble par le faire ensemble et produit des effets pérennes.

Journal de recherche, 13 mai 2022, midi

Elle (*Palmyre, élève du dispositif Ulis*) me parle de son frère Alvin qui la bourre de coups de poings, de sa solitude durant les récréations « *je n'ai pas d'amis* ». Indy et Lola [*élèves de CM 1*] lui disent que maintenant, elle en a...

Vilaine, Loquet et Toullec-Théry (2019) analysent une séance de danse au cours de laquelle un élève du dispositif Ulis travaille avec ceux d'un CE 2. Elles montrent comment le groupe chorégraphique abolit la frontière entre l'Ulis et la classe ordinaire et comment l'élève de l'Ulis s'inscrit comme les autres dans les savoirs étudiés. Je fais la même analyse. La première matinée, je n'identifie pas les élèves du dispositif, sauf un que l'enseignante tient serré contre elle.

Journal de recherche, 12 mai 2022, après-midi

Elle [*la coordonnatrice d'Ulis*] signale constamment, par son comportement avec Max, qu'il ne « peut pas » et s'empêche de voir la réalité de la situation. Sa compréhension de Max l'empêche, lui, d'être quelqu'un d'autre que ce qu'elle voit qu'il est. C'est frappant parce que, ne s'occupant pas des autres, elle leur donne, à eux, la possibilité de s'inscrire dans le groupe et d'y être vus comme des sujets et non comme des handicapés.

En le tenant constamment, l'enseignante l'empêche de rencontrer les autres, le signale comme « différent » et dépendant (d'ailleurs la mère de Max viendra passer la nuit avec lui). Cependant, dès qu'elle lui donne un peu d'autonomie, Max se place à la lisière du groupe, circulant autour mais restant en lien avec lui. Certains élèves viennent alors spontanément le voir. « Toute rencontre non empêchée est activité transformatrice des pratiques et stimulatrice des régulations sociétales. » (Pillant, 2019, p. 20) La liminoïdité de l'espace scénique permet les rencontres. Une élève d'Ulis dira, à la fin de la SRC du vendredi 13 mai : « *je suis contente, j'ai des amis maintenant* ». L'inclusion des élèves sur l'espace scénique se poursuit en dehors, les élèves se mêlant durant les temps informels (temps libres, repas), sans hiérarchie avérée : les élèves de l'Ulis ne sont pas assistés par ceux de CM 1, au contraire de ce qui peut être vécu à l'école.

La scène est un espace professionnel qui relève de l'autorité des artistes. Carmen intervient beaucoup, rompant alors la dynamique de la séance. Les deux artistes s'en ouvrent à Marie-Laure qui, lors du 2^{ème} séjour, demande à Carmen de ne pas monter sur scène. L'inclusion ne peut se faire que dans le respect des places et des fonctions de chacun, dans une complémentarité des actions menées. Cependant, la posture de Carmen renvoie à sa mission professionnelle : coordonner les différents partenaires, constituer une personne ressource ; à sa posture idéologique : elle milite pour l'inclusion et veut que Max fasse comme les autres ; à ses contradictions : elle affirme que finalement Max n'a pas sa place dans l'école. Sa posture, que j'analyse comme défensive, est un analyseur des représentations sociales et de leur intégration par chacun, y compris par ceux qui militent pour un changement de regard des enjeux, de la présence des élèves en situation de handicap au sein de l'espace scolaire.

Ce premier stage met en avant les tensions entre directives ministérielles, posture des professionnels, réalité des situations. Il montre les limites mais aussi les possibilités d'adaptation à ces situations, d'évolution des pratiques (des artistes, des enseignants, des enfants) et de changement des représentations sociales.

9.3.3 Les stages « Jouer, chercher, inclure »

Depuis 2017, je dirige le PR 4 qui met en place une situation inclusive en proposant un stage où les stagiaires participent conjointement à une formation sur le chœur et au processus de recherche. L'Aria nommait initialement le stage « stage d'inclusion ». Cette dénomination est impropre : les stages proposés par l'association sont ouverts à tous. Elle ne rend pas compte de l'importance de la recherche dans le stage. Enfin, elle contient une idée techniciste de « bonnes pratiques » que nous (artistes et chercheuses) refusons absolument. Je propose alors la dénomination « jouer, chercher, inclure ». Le dynamisme des verbes d'action correspond bien au dispositif mis en place et la recherche y prend la même place que la formation théâtrale.

Tous les stages proposés par l'Aria sont inclusifs. Mais ici, la mixité n'est pas seulement acceptée, elle est recherchée et pensée en amont. Ces stages sont liminoïdaux par leur inscription dans un lieu spécifique, le rejet explicite d'une société discriminante et la recherche créative d'un « faire autrement ».

L'originalité du projet de recherche

Les stages ont lieu en internat, imposant une vie collective continue à tous, y compris aux artistes et aux chercheuses qui sont logés dans le même bâtiment que les stagiaires. Cette immersion est importante pour la mise en place de l'inclusion et l'observation de ses effets en

dehors des temps du travail théâtral et scientifiques (SRC, entretiens individuels). Elle prolonge ce qui est vécu au plateau et durant les temps de SRC, mais transforme aussi les relations par l'opportunité d'une plus grande proximité, le partage de moments quotidiens banals, la liberté de former groupe ou non... Le fait qu'un autre stage se déroule parallèlement à celui-ci « élargit » le terrain d'enquête, car les repas sont pris en commun, les dortoirs et chambres sont partagés, rendant possibles les relations entre tous les stagiaires et modulant les frontières, entendues comme lignes de partage et création d'un espace nouveau (Thémines et al., 2021). L'espace constitue un analyseur des effets de la mise en situation inclusive en considérant les relations entre stagiaires du stage *Jouer chercher, inclure*, qui ont fait le choix de mettre au travail artistique et scientifique l'inclusion, et stagiaires des *Brèves* qui côtoient « par accident » les premiers.

L'organisation du stage se fait dans une multiréférentialité : l'Aria s'occupe de la logistique, les artistes de la formation théâtrale, les chercheuses du processus de recherche. La place de chacun est bien identifiée et respectée par chaque organisateur. Ces trois dimensions ne sont pas étanches les unes aux autres pour autant ; la complémentarité et les échanges enrichissent la partie de chacun par l'apport d'un regard extérieur. Chacun, y compris les stagiaires, peut être force de propositions, dynamisant le dispositif par des négociations permanentes.

L'originalité de cette proposition repose sur le lien entre recherche et formation théâtrale autour d'un objet, l'inclusion. À ma connaissance, aucune autre recherche portant sur cet objet ne se déroule de cette façon ni sur cette durée. Cette temporalité est importante car il se crée une mémoire collective du stage, du fait de la réinscription de certains stagiaires, de la permanence de la présence de l'Aria, de Marie Astier et moi. Chaque stage poursuit ce qui a été entrepris, s'enrichit de celui qui précède tout en créant sa propre dynamique, tant du point de vue de la formation théâtrale que de la recherche. Le lien entre les deux évolue à chaque stage, selon leur durée, la constitution du groupe, les intervenants. À la fin du premier stage, j'affirmais que les deux activités se faisaient écho, alors que maintenant, j'identifie leur indissociabilité qui participe à la spécificité du stage et de la proposition scientifique. Les effets produits autorisent une nouvelle compréhension du processus inclusif et l'examen des contradictions de l'inclusion dans un cadre liminoïdal sécurisant pour tous.

Il s'agit moins de vivre ensemble que de faire ensemble pour pouvoir être ensemble. Le dispositif du stage accorde la même place à tous, les adaptations se faisant en situation, sans préjugé lié aux caractéristiques des uns et des autres. Chaque événement imprévu est considéré du fait de la temporalité spécifique, à la fois très dense le temps des stages, et étirée entre deux. Un cinéaste est venu filmer les deux premiers stages, dans le cadre d'un projet documentaire

sur sa sœur qui était stagiaire⁴⁷. À partir des rushes, j'ai monté une vidéo que j'utilise régulièrement en formation et lors de colloques. À la fin de ces stages, nous avons constaté que nous n'avions pas vraiment inclus la caméra dans le dispositif. Dans le cadre du troisième, la vidéo a été utilisée à la fois dans le processus de création théâtrale et dans celui de la recherche, lors des SRC et des entretiens individuels. Timon, le vidéaste, partageait les temps informels avec le groupe, construisant une relation amicale avec tous. Selon Rouch (1979), la caméra vidéo favorise la communication avec le groupe étudié. Ici, elle a libéré la parole. « *Nous, les gens handicapés, on est exclus de la société. On se fait mettre dans des cases par le gouvernement.* » (Drystan, entretien individuel, 26 août 2021) La présence de la caméra a incité les interviewés à se montrer plus authentiques (González-Carpanetti, 2018), a tissé un lien plus étroit entre recherche et création artistique. Lors du quatrième stage, en août 2022, Timon est devenu artiste intervenant avec Marie.

Cette évolution du dispositif répond à la réalité du terrain, toujours le même mais chaque fois différent, dans la mise à l'épreuve de chaque projet et l'équilibre à toujours trouver entre proposition artistique et recherche scientifique. Sa temporalité particulière facilite les adaptations successives. Je compte ainsi réinsérer dans l'analyse du quatrième stage la question de l'empan liminal. Ce dynamisme évite que le dispositif ne s'épuise et permet, à chaque stage, d'enrichir les connaissances déjà produites.

L'espace scénique

Le Guern et Thémines (2017) évoquent les objets comme liens, opérateurs spatiaux pour rendre visible l'espace, condition du partage. Ici, c'est la scène nue, sans objets, qui crée un espace partagé. La rencontre se fait au plateau autrement que par les échanges verbaux habituels. Les stagiaires n'ont d'abord que le regard pour se rencontrer. Les premiers exercices proposés portent toujours sur les déplacements dans l'espace et les échanges de regards au hasard de ces déplacements, provoquant des transductions qui autorisent la mise en place du processus inclusif. La rencontre s'inscrit dans une appréhension inédite de l'autre qui change les regards. Thémines (2016) conceptualise l'agir spatial, à savoir la dimension spatiale de l'activité enseignante selon trois axiomes : dimensionnel, parce qu'il fait partie du social dans sa dimension éducative ; relationnel « parce que les spatialités des acteurs sont de l'ordre d'un faire avec l'espace, les contenus effectivement enseignés ou plus largement transmis et les contenus effectivement appris sont relationnels » (Thémines, 2016, p. 136) ; définitionnel, par

⁴⁷ Richaud, F. (2022). *Ma sœur forever*. Tiresias Films.

les enjeux et qualifications de soi et du social. L'agir spatial concerne donc les contenus d'enseignement, les places de chacun dans les interactions, les espaces de savoir d'apprentissages, les normes qui définissent l'action. L'espace scénique modifie l'agir spatial, non seulement des enseignants, des formateurs, mais aussi des élèves ou des stagiaires. Il redistribue les relations de pouvoir en accordant une place différente aux personnes en situation de handicap, ce qui permet à tous de produire une individuation. « Ce qui est un handicap pour la vie sociale ne l'est pas forcément pour la pratique théâtrale et peut, bien au contraire, constituer une force. » (Astier, 2018, p. 14) En s'appropriant le plateau avec les autres comédiens, les stagiaires en situation de handicap modifient les représentations sociales des autres, mais déconstruisent aussi les leurs. L'espace scénique restitue le pouvoir d'agir des « acteurs faibles » par la participation (Zask, 2011) : ils y prennent part (travail collectif), y apportent une part (propositions artistiques), en bénéficient (intégration des propositions à la création, reconnaissance des autres). La rencontre au plateau facilite la réflexion collective, par les prises de risque qui s'y font grâce à la confiance établie et l'exigence théâtrale.

Cet agir spatial ne s'opère pas magiquement du seul fait du plateau. Le choix du travail choral crée du commun par la primauté du collectif, une mise en espace et des déplacements spécifiques développant l'écoute, obligeant à faire attention à chacun. La posture artistique et pédagogique de Fred et Marie, tout comme celles des artistes intervenant lors des projets scolaires, est fondamentale. Il s'agit de concilier les exigences d'un art aux difficultés rencontrées. Cela nécessite, d'une part de penser les exercices proposés en fonction de la perspective de création, d'autre part de réfléchir à une progression ne laissant personne en chemin. Aucun exercice n'est fini tant que tous ne l'ont pas réussi. Ce principe produit plusieurs effets. Il permet à chacun de faire l'effort nécessaire à sa réalisation et d'y parvenir ; il suscite un élan de solidarité pour que la personne en difficulté y parvienne, participant à la création du collectif ; il autorise chacun à exposer ses difficultés, dévoilant les fragilités de tous et pas uniquement celles des personnes en situation de handicap et développant une confiance mutuelle ; il participe à la production d'une création de qualité, supprimant l'effet du cabotinage, chacun jouant avec les autres. Dans l'ACL 17, Marie Astier et moi montrons comment, dans l'activité théâtrale, les difficultés se déplacent : les personnes classées déficientes intellectuelles, non seulement ne sont ni ne font pas moins que les autres, mais peuvent être sources d'inspiration et créatrices d'une esthétique profitant à tous. Ce point est déterminant dans les SCR car il autorise une analyse en situation des déplacements de chacun, participant à une compréhension chaque fois renouvelée de l'inclusion.

« Nous laisser s'exprimer dans cette société »

Cette revendication de Drystan, lors de l'entretien individuel mené au cours du stage d'août 2021, renvoie au fondement même du stage dans lequel la parole est fondamentale, que ce soit lors du travail théâtral ou dans le processus de recherche. La recherche met ainsi en avant la négativité des institutions. Il dévoile le quotidien difficile vécu par les personnes en situation de handicap : Drystan parle des agressions verbales qu'il subit quotidiennement dans les transports en commun. Au début du stage, Patrick s'excuse toutes les deux phrases quand il parle à quelqu'un parce qu'il a intégré le fait qu'il dérange forcément. Durant les SRC, il n'a cessé de dénoncer la dévalorisation et l'ostracisme auxquels il est continuellement confronté. Jason affirme avoir été accueilli dans un groupe pour la première fois. Les conditions d'expression et la liberté de la parole des personnes en situation de handicap au cours des stages renvoient à la contrainte de cette parole dans leurs institutions habituelles, toujours soumise à l'autorité des professionnels. J'ai analysé l'importance de la parole dans l'ACL 12. La simultanéité des SRC et des entretiens individuels dans une vie collective continue croise différentes dimensions : une parole publique (retours sur les exercices théâtraux, SRC), une parole conviviale (échanges informels), une parole intime (entretien individuel). La prise de parole dans un espace favorise celle dans un autre. C'est parce qu'Olia avoue publiquement qu'elle ne peut pas entrer en contact avec Célia qu'elle va ensuite lui parler. Ce croisement des paroles, mis à l'épreuve des SRC, constitue à la fois un analyseur construit – par les temps d'échanges institués – et d'analyseur naturel, par la parole spontanée qui surgit et est ensuite mise au travail de l'analyse collective. Il favorise l'explicitation des implications de chacun et leur analyse.

La parole de Drystan, « *Nous laisser s'exprimer dans cette société* », renvoie à la logique d'assistance qui a longtemps présidé aux politiques publiques et perdure dans les pratiques. Cette logique a des effets sur la considération des personnes en situation de handicap au seul prisme de leurs défaillances ou de leurs besoins. La situation inclusive proposée par les stages, le travail sur le cœur, l'analyse collective de ce qui est vécu produisent des transductions transformant les représentations sociales – ici la faiblesse des personnes classées déficientes intellectuelles – qui sont des analyseurs de la négativité des institutions.

Les stages mettent en relief la force de l'hétérogénéité. Les partis-pris, la reconnaissance et la revendication de celle-ci, par l'accueil de personnes d'âge, de profession, de milieu, de fonction et de statut différents favorisent la réalisation de l'inclusion. L'hétérogénéité et la multiréférentialité créent une solidarité, une adaptation continue qui passent par l'étayage de tout le groupe et favorisent l'inclusion. Celle-ci peut alors sembler naturelle : « *ça s'est fait*

comme ça » (Aline, 15 ans, entretien individuel, 22 août 2017) alors qu'elle est bien construite par le dispositif.

La restitution publique est un analyseur de la réalisation de l'inclusion : les comédiens valides ne servent pas de soutien aux comédiens en situation de handicap ; chacun joue sa partition en relation avec les autres. Aucun ne défend une cause mais tous se mettent au service de la création artistique. De ce fait, et les commentaires à la fin des restitutions en témoignent, les spectateurs ne voient pas des comédiens handicapés accomplissant une performance, mais un collectif au service d'une création. Ainsi, la question centrale de la recherche « la pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ? » ouvre sur une nouvelle problématique : l'inclusion, vectrice d'une création esthétique.

Les contradictions de l'inclusion

Si les stages sont parvenus à réaliser l'inclusion, leur constitution en montre les limites. Les personnes sont volontaires pour le faire et disposent d'un bagage cognitif et social leur permettant de comprendre les enjeux de la proposition et d'y répondre. Nous nous heurtons à des difficultés financières pour pouvoir accueillir des personnes ayant besoin d'une assistance pour les gestes du quotidien. Diffuser l'information auprès des personnes en situation de handicap n'est pas aisé, les professionnels faisant écran (ACL 12). Je souligne ici l'importance des communications et des interventions pour cette diffusion.

Après ma recherche doctorale, je pensais que l'inclusion existe quand elle ne se pense plus. Les obstacles que nous avons rencontrés durant les stages me conduisent à l'analyser différemment. L'inclusion demande des adaptations permanentes. Si les imprévus obligent à une certaine créativité pour faire face à la réalité de certaines situations, certaines doivent être préalablement pensées, sans pour autant les réfléchir systématiquement au regard d'une nosographie médicale. L'équilibre est ténu et difficile à tenir. Nous avons initialement refusé l'aide d'un éducateur accompagnateur, arguant que cela renverrait à la réalité quotidienne vécue dans les structures spécialisées. Mais ce refus a parfois mis en danger une personne ou le groupe. Comment faire face aux agressions subites ? Ce constat me renvoie à la réalité scolaire où un seul enseignant fait face à un groupe de parfois plus de trente élèves. Oui, l'inclusion demande un effort constant, nécessite une présence humaine plurielle, des adaptations matérielles et organisationnelles pour favoriser la rencontre et le faire ensemble. Elle impose une réflexion continue pour être réalisée. On retrouve ici les modalités de l'accueil qui doivent être adaptées en permanence à la réalité.

Nous avons refusé d'établir un quota de personnes en situation de handicap. Le troisième stage en a accueilli 7 sur 12 stagiaires. Cette surreprésentation a défini le (dés)équilibre du groupe, incitant les personnes dites « valides » à assister les personnes en situation de handicap, celles-ci à parfois concevoir leurs relations avec les autres au seul prisme de l'assistanat. On est parfois passé d'une relation d'entraide à celle d'assistanat, restituant le quotidien des structures spécialisées. Non, inclure, ce n'est pas accepter n'importe qui, n'importe quand, dans n'importe quelles conditions.

Effectivement, l'inclusion exige de prendre en considération toutes les personnes et pas seulement celles en situation de handicap, pour que l'entraide ne soit pas imposée par la situation mais procède d'une logique relationnelle réciproque. « *Moi, concrètement, à plusieurs moments, je l'ai fait parce que je pensais que je devais le faire et non parce que j'avais spécialement envie de le faire.* » (Matt, bilan août 2021) L'attention soutenue aux personnes en situation de handicap, du fait de leur nombre, a parfois conduit à négliger les autres. Le départ de Gaëlle en est un analyseur. Sans doute n'avons-nous⁴⁸ pas suffisamment pris en compte son discours quand elle explicitait son impossibilité de travailler avec les personnes en situation de handicap. La surimplication des responsables du stage les a empêchés de voir, à ce moment, la réalité, tant le discours de Gaëlle heurtait leurs valeurs et la proposition même du stage.

Le rapport entre inclusion et exclusion ne procède pas nécessairement d'une situation dramatique. Inclure, c'est aussi autoriser l'exclusion volontaire, soit définitive, soit temporaire. Dans ce cas, elle peut constituer une « inclusion externalisée », c'est-à-dire la sortie choisie et temporaire d'un groupe pour en rejoindre un autre. Mais c'est bien l'inclusion dans le premier groupe qui crée ce mouvement.

Nous ne voulons pas considérer *a priori* les caractéristiques des personnes en situation de handicap. Il n'empêche, la préparation des stages se fait en tenant compte des fragilités soupçonnées. Par exemple, alors qu'habituellement les stages de l'Aria proposent une formation de huit heures quotidiennes, Fred, l'artiste intervenant des premiers stages, a institué le temps de travail théâtral de six heures au nom de la fatigabilité plus grande des personnes classées déficientes intellectuelles. Les pièces choisies traitent toutes, d'une façon ou d'une autre, de la différence, de l'étrangeté, de la discrimination, de la difficulté du vivre ensemble. Nous-mêmes, les organisateurs, pouvons parfois être pris au piège de notre objet. Marie et moi dénonçons le fait que le processus de création artistique avec des personnes en situation de handicap nécessite des aménagements spécifiques modélisables. Mais nous aménageons

⁴⁸ Le « nous » désigne les responsables du stage : chercheuses, artistes-intervenants, Aria.

constamment le dispositif de formation théâtrale/recherche. « Le théâtre transforme notre vision du handicap, tout comme le handicap change notre vision du théâtre. » (Astier, 2018, p. 50)

Conclusion

Étudier l'inclusion dans le cadre de la pratique théâtrale me permet d'en comprendre les contradictions, mais aussi les richesses. Ces résultats intéressent toutes les institutions promouvant l'inclusion :

- Si la pratique théâtrale est vectrice de l'inclusion, celle-ci renouvelle également les formes théâtrales.
- L'inclusion ne peut pas concerner uniquement les apprentissages et l'acquisition de connaissances. Elle porte sur tous les domaines de la vie et particulièrement la vie sociale.
- Elle exige de considérer les potentialités des personnes en situation de handicap et pas uniquement leurs défaillances ou besoins particuliers. Elle se réalise quand ce ne sont plus les différences qui sont mises en exergue, mais la diversité qui valorise aussi le commun de tous les êtres humains : la déficience cesse alors d'être un problème pour devenir une caractéristique comme une autre.
- L'inclusion est l'affaire de tous, responsables, enseignants, mais aussi personnel administratif, élèves et étudiants « ordinaires », concepteurs des maquettes, concepteurs des diplômes...
- L'inclusion ne peut pas se réduire à la présence de personnes ordinairement écartées d'une institution. Ce sont les modalités de l'accueil, la pérennité et la continuité de cet accueil qui permettent une participation pleine et entière de la personne dans une institution.
- Si l'accessibilité est indispensable à la réalisation, la participation ne l'est pas moins. Le faire ensemble est une condition *sine qua non* de l'inclusion, plus que le vivre ensemble. C'est par la participation effective des personnes en situation de handicap que peuvent être appréhendées l'altérité et l'individuation.
- Une situation inclusive permet de déplacer durablement les postures de chacun si elle ménage des « espaces de conflits » (Dhume, 2010) autorisant la parole dans un cadre sécurisant par la confiance mutuelle établie. Elle participe alors au changement de l'ordre du monde, même si c'est à une échelle individuelle, en autorisant une appréhension de l'altérité : la faiblesse cesse d'être une honte qu'il faut cacher parce que chacun comprend qu'il peut s'appuyer sur tous.
- Le rapport entre exclusion et inclusion est fondamental pour analyser et comprendre le concept et, peut-être, envisager un autre paradigme qui rendra compte d'une autre réalité sociale.

Conclusion de la 3^{ème} partie

L'étude de concepts dans le cadre théorique et méthodologique de la SCI constitue un élément de mon identité d'enseignante-chercheuse-praticienne. Le cœur de mon travail doctoral reposait sur celui de liminalité et m'a conduite à examiner ensuite les contradictions de l'inclusion en renouvelant mes terrains de recherche. Etudier la pratique théâtrale à l'Aria, conjoint à mon implication dans le collectif *ApprEs*, m'a incitée à m'intéresser au concept de liminoïdité et à prolonger ma conceptualisation de l'empan liminal.

Ces mouvements théoriques dynamisent mon activité scientifique et participent aux apports que je peux revendiquer en sciences de l'éducation et de la formation. Si, pour la clarté de ce travail, j'ai distingué ces concepts, ils s'enchevêtrent dans la « cuisine » de mes recherches et je ne les pense pas séparément. Ici, ce choix méthodologique de présentation m'a aidée à préciser l'épistémologie de mes recherches.

L'école place les élèves en situation de handicap en situation de liminalité, du fait de contradictions institutionnelles qui l'autorisent à devenir inclusive mais l'empêchent de réaliser l'inclusion. Les lieux de formation théâtrale mixtes modifient la liminalité des personnes en situation de handicap parce qu'ils se définissent comme des lieux liminoïdaux, du fait de la créativité qui les caractérise et de leur engagement politique. Ces lieux peuvent réaliser l'inclusion et participer à la production de connaissances sur ses contradictions, ce qui me semble essentiel pour sa mise en œuvre, dans quelque lieu que ce soit.

Ces résultats enrichissent le concept d'empan liminal dont les dimensions individuelle, structurelle, institutionnelle, sociale ne se réduisent pas uniquement à la durée d'insertion d'une personne en situation de handicap dans un groupe ordinaire, comme je le montrais dans ma thèse. L'attention aux personnes « ordinaires » dans l'interrelation rendue effective par la pratique théâtrale montre que celles-ci peuvent aussi se sentir en situation de liminalité. Pour autant, cette situation, en s'inscrivant dans un cadre liminoïdal, participe à la réalisation de l'inclusion, grâce au commun libérant la parole et le pouvoir d'agir de chacun. Dans ce contexte, la dialectique exclusion/inclusion est importante à étudier, car elle ne renvoie pas à une situation systématiquement dramatique mais met en évidence la possibilité d'une « inclusion externalisée ».

Publications à l'appui de la 3^{ème} partie

Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

de Saint Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité, dans *revue ¿ Interrogations ?*, n°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

de Saint Martin, C. (2015). Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion. *Recherches et Educations*. 83-95.

de Saint Martin, C. (2016). L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de CLIS 1. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 73, avril 2016, 239-252.

de Saint Martin, C. (2017). La place des élèves des classes spécialisées dans l'école élémentaire : un analyseur de leur construction identitaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 44 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017. <http://edso.revues.org/2157>

de Saint Martin, C. et Desjardins, M. (2018). Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles. *Recherches sociographiques*, LIX, 1-2, 2018, 169-193.

de Saint Martin, C. (2018). Les élèves analyseurs du dispositif partenarial d'une classe de 4^{ème} externée. *Agora débats/jeunesses* 2018/3 (N° 80), 25-40.

de Saint Martin, C. (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale. *La Nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 83, 79-91.

de Saint Martin, C. (2019). L'inclusion par la pratique théâtrale : analyse d'un dispositif partenarial. *Pensées plurielles*, 2019/2 (n°50), 109-120. DOI: 10.3917/p049.0109.

de Saint Martin, C. (2020). Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : exemple d'un espace scénique. *Géocarrefour*, 94/2, mis en ligne le 17 avril 2020. <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14741>

de Saint Martin, C. (2020). L'empan liminal, un analyseur d'une institution intermittente. *Nouvelle Revue de Psychosociologie* (30), 97-109.

de Saint Martin, C. (2021). Des dispositifs en socio-clinique institutionnelle pour penser l'inclusion. *Education permanente*, n°229, 13-24.

de Saint Martin, C et Astier, M. (2021). Le théâtre pour éveiller un regard inclusif. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Volume 31, 14-23.

de Saint Martin, C et Astier, M. (2022). Un dispositif liant théâtre et recherche, vecteur d'une dynamique inclusive ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*. *Accepté, à paraître*.

Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

de Saint Martin, C. (2021). Un processus d'émancipation des représentations stigmatisantes du handicap. Dans J. Cultiaux, P., Fugier, (dir.). *Face à la domination (Tome 2) : méthodes cliniques* (p. 69-82). L'Harmattan.

Thémines, J-F., de Saint Martin, C. (2023). « Ce que les limites spatiales disent de l'institution scolaire. Dans G. Labinal (dir.). *Géographie et pédagogie Penser et inventer les espaces d'apprentissage*, (Accepté, à paraître). Iste Group.

Monceau, G., de Saint Martin, C. et Soufiane, H. (2023). Enjeux partenariaux dans un projet de lutte contre le « décrochage scolaire ». (Accepté, à paraître).

Notices de dictionnaire (ND)

de Saint Martin, C., Duval, J. et Epstein, M. (2022). Inclusion scolaire. Dans G. Labinal et V. Tellier (dir.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. <https://dicoema.hypotheses.org/544>

Conférences

de Saint Martin C. (2020). *Education et handicap : de l'idéologie à la réalité du concept d'inclusion*. Université ouverte CY Cergy Paris Université, 13 février 2020. <https://universiteouverte.u-cergy.fr/education-et-handicap-de-lideologie-a-la-realite-du-concept-dinclusion/>

de Saint Martin C. (2021). *L'intersectionnalité au prisme de l'inclusion*. Symposium international du réseau Recherche Avec, Xalapa, Mexique, 28 avril 2021

de Saint Martin, C. (2021). *¿La Inclusión en la Universidad, un concepto impensado de la políticas públicas en Francia?* Universidad Veracruzana, Mexico, 2º Foro Internacional de Inclusión en Educación Superior, 2-3 décembre 2021.

Communications avec actes dans un congrès international (ACTI)

ACTI 3 de Saint Martin C. (2013). Les élèves scolarisés en CLIS 1 en situation liminale : que disent-ils de leur place dans l'école ? *AREF 2013*, 27-30 août 2013, Montpellier.

ACTI 4 de Saint Martin C. (2015). La scolarisation des élèves de CLIS 1 : un empan liminal. *ALTER*, Paris, EHESS, 2-3 juillet 2015.

ACTI 5 de Saint Martin C. (2015). La socialisation des élèves de classes spécialisées à l'école élémentaire. *Colloque Socialisations juvéniles : des espaces éducatifs en interactions*. ESPE / Université de Cergy-Pontoise, 19-20 octobre 2015.

ACTI 7 de Saint Martin C. (2016). La liminalité des élèves classés déficients intellectuels : une situation dramatique ? *11^{ème} Séminaire Interuniversitaire International Sur la Clinique du Handicap, SIICHLA*, Université Paris 7 Diderot 25, 26 novembre 2016

4^{ème} partie, Chapitre 10 : Perspectives de recherche et d'accompagnement des doctorants

Joue le jeu. Menace le travail encore plus. Ne sois pas le personnage principal. Cherche la confrontation. Mais n'aie pas d'intention. Évite les arrières-pensées. Ne tais rien. [...] Sois ébranlable. Montre tes yeux, entraîne les autres dans ce qui est profond, prends soin de l'espace et considère chacun dans son image. Ne décide qu'enthousiasmé. Échoue avec tranquillité. Surtout aie du temps et fais des détours. Laisse-toi distraire. Mets-toi pour ainsi dire en congé. Ne néglige la voix d'aucun arbre, d'aucune eau. Entre où tu as envie et accorde-toi le soleil. [...] Passe par les villages, je te suis.

Peter Handke, 1981, pp. 17-18.

Ma professionnalisation en tant qu'enseignante-chercheuse praticienne, mon expertise des objets que je mets au travail scientifique comportent le risque d'un assèchement, au sens où je ne serais plus surprise par les terrains, les résultats etc., où je m'enfermerais dans une routine méthodologique et épistémologique. Pour prévenir ces dérives, je déploie différentes stratégies, tant dans mon activité de recherche que dans celle d'enseignement.

Mon insertion dans le laboratoire Éma depuis mes années doctorales est très importante. Ce laboratoire participe à mon identité d'enseignant-chercheur-praticien et me donne la possibilité de travailler en multiréférentialité par l'accueil des enseignants-chercheurs en géographie, sciences du langage, sociologie, sciences de l'éducation et de la formation. Cette diversité pourrait mener à plusieurs écueils : une dispersion des travaux scientifiques, le repli sur soi et sa discipline, un manque d'identité du laboratoire. Mais celui-ci n'a jamais fonctionné en équipes cloisonnées. Ce choix définit une dynamique scientifique favorisant la rencontre entre chercheurs de disciplines différentes. Mes projets de recherche s'inscrivent dans cette multiréférentialité.

J'ai intégré le comité éthique de l'université avec une collègue, Stéphanie Genre. La réflexion éthique me semble constituer le cœur de notre activité professionnelle, mais la tentation peut être grande de la traduire par un ensemble d'injonctions bureaucratiques ou un référentiel de bonnes pratiques niant la réalité de la diversité des terrains. C'est dans la perspective de lutter contre cette tentation que j'ai accepté de participer à ce comité.

10.1 Mes projets de recherche

Je souhaite poursuivre le travail de recherche sur l'examen critique du concept d'inclusion en explorant de façon plus précise et systématique l'objet liminoïté de façon à développer le

concept d'empan liminal, dans le champ de la pratique théâtrale, avec des amateurs mais aussi des professionnels. Le nombre de demandes d'intervention que je reçois témoigne de l'intérêt social de ces recherches et de la nécessité de les développer en sciences de l'éducation et de la formation. Le réseau que je constitue au fil de mes terrains et de mes interventions me donne la possibilité d'exploiter ces objets sur différents terrains, scolaires et associatifs.

Je souhaite continuer à participer à ce que je nomme mes « recherches satellites » (PR 2, 5, 6), dont je ne suis pas responsable et qui ne se centrent pas sur mon objet de recherche. Ces recherches permettent de sortir de l'entre-soi de mes terrains de recherche et de mes objets tout en les nourrissant.

10.1.1 L'élargissement du PR 4

Actuellement, le PR 4 constitue l'essentiel de mon travail de recherche. Ce travail n'est cependant pas monolithique : je le considère comme un programme de recherche en rhizome car il me conduit, d'une part à travailler avec différents collectifs au sein de l'association, selon les projets artistiques montés, d'autre part à explorer d'autres terrains de recherche qui participent à l'émergence de nouvelles problématiques.

Le stage « jouer, chercher, inclure »

La pérennisation de ce stage, si elle confirme la pertinence de la proposition, outre la question financière, pose des questions méthodologiques et épistémologiques : à quel moment le processus scientifique va-t-il s'assécher ? Comment concilier pérennité et créativité ?

Je pense important de repenser l'accueil de stagiaires : jusqu'à présent, nous avons centré l'inclusion sur celle des personnes en situation de handicap. Cette restriction, qui met en exergue la dialectique inclusion /exclusion, est pour le moins contradictoire. Elle ne relève pas de notre seule volonté, dépend aussi des possibilités de diffusion dans des lieux adéquats, des financements obtenus etc. Il n'empêche, en me centrant sur l'inclusion des personnes en situation de handicap dans un contexte construit, j'exclus les autres personnes qui restent aux marges de la société, les minorités stigmatisées (racialisées, discriminées sexuellement etc...) limitant une appréhension de la complexité du concept d'inclusion.

Matt (stagiaire, 23 ans), bilan du stage « Le chœur à l'ouvrage », 28 août 2021

Mais je pense que c'est une volonté aussi qu'on sent, que ce serait bien en pratique de réussir à élargir ça à quelque chose de plus vaste, pas forcément dans le nombre de personnes dans le groupe, mais dans la diversité qu'il y aurait. Moi, par exemple, quelque chose qui m'a profondément choqué quand je suis arrivé ici à l'Aria, dès le début, c'est qu'il y a aucune personne racisée et que, quand Renucci me dit « Oui, on est dans l'inclusion, il y a de la mixité », ben non, il y en a pas. Voilà. C'est pas grave. C'est quelque chose... on peut pas se flageller du

fait que ces personnes racisées soient pas là, mais c'est quelque chose qu'il faut dire aussi et pas faire comme si c'était normal, parce que ça l'est pas, surtout en France... surtout en France parce que la majorité de la population est... enfin... c'est pas normal qu'il y ait 100 % de blancs, en fait. Voilà. Donc... Et voilà... D'où cette idée, pour moi, de travailler sur ça aussi dans... pourquoi pas dans le stage d'inclusion, en tout cas d'aborder l'inclusion....

Je négocie actuellement avec Marie Astier, en tant qu'artiste intervenante, pour ouvrir ce stage à d'autres catégories de population stigmatisée : personnes en très grande pauvreté, migrants... Cette ouverture ne va pas de soi et suppose de remettre au travail nos représentations sociales. Je suis en contact avec un groupe de travail de la Fédération Départementale du Rhône du Secours Populaire qui a mis en place un atelier théâtre avec des publics discriminés (immigrés, réfugiés, sans domicile fixe, demandeurs d'emplois, précaires, femmes isolées, personnes ayant vécu des situations de grandes difficultés économiques ou sociales).

Je souhaite aussi décentrer mon regard en devenant à mon tour stagiaire de ce stage. Cette nouvelle place, prolongeant mes recherches en immersion, bousculera ma routine scientifique et produira des effets qui me permettront d'enrichir la réflexion et d'éprouver « de l'intérieur » la puissance de la liminoïdité et de l'inclusion, leurs contradictions et leurs richesses.

Marie Astier et moi préparons la rédaction d'un ouvrage sur l'expérience des stages « jouer, chercher, inclure ». Je souhaite inclure dans cet ouvrage des chapitres écrits par ou co-écrits avec des stagiaires.

Être chercheuse associée au CNCA

C'est dans une perspective multiréférentielle que je suis devenue chercheuse associée au CNCA qui regroupe des chercheurs en arts du spectacle, en sociologie et même une généticienne ! Cela me donne l'opportunité d'échanger autour de questions plus directement liées à la création artistique adaptée qui nourrissent ma réflexion sur la liminoïdité et l'inclusion. Les 12 et 13 juillet 2022, j'ai participé pour la première fois au séminaire (en internat, je prolonge l'immersion !) du groupe de chercheuses associées au CNCA. Nous avons collectivement réfléchi au processus de création du dernier spectacle de la troupe Catalyse, « Gulliver, le dernier voyage », à partir de l'analyse de Marie Astier qui a accompagné cette création. Nous avons aussi défini nos actions pour l'année 2022/2023.

Un des objectifs du CNCA est de créer une banque de ressources par la documentation des processus de création de la troupe Catalyse. C'est ainsi que Marie et moi participons à la co-construction d'un projet de recherche autour de la préparation d'un spectacle qui réunit des comédiens « ordinaires » et ceux de la troupe Catalyse. Ce projet de recherche s'intitule provisoirement *une création théâtrale professionnelle mixte* (PR 9). Nous sommes en cours de

négociation avec le metteur en scène pour assister aux prochaines résidences et mettre en place la méthodologie de recherche. L'ambition du projet, les nombreux producteurs, le départ de plusieurs comédiens « valides » définissent des enjeux pour le metteur en scène qui rendent difficile cette négociation, notamment celle concernant les SRC. Le metteur en scène, qui avait accepté notre proposition s'est ensuite rétracté. La volonté du CNCA a permis de relancer la négociation et nous devons rencontrer le metteur en scène en septembre pour redéfinir la méthodologie de recherche.

Le travail avec une troupe de comédiens classés déficients intellectuels, ou porteurs de troubles psychiques, demande une autre temporalité que celui d'une création ordinaire (Astier, 2018). Dans le cadre d'un spectacle mixte professionnel, comment accorder ces temporalités dans un contexte institutionnel difficile et défavorable aux productions artistiques ? Comment les concilier avec les contraintes financières ? Jusqu'à présent, nous avons travaillé la question inclusive dans le cadre de stages réunissant des amateurs. Qu'est-ce que cette proposition professionnelle peut apporter en termes de connaissances sur les contradictions de l'inclusion ? Comment le processus inclusif transforme-t-il l'esthétique du spectacle ? Crée-t-il une nouvelle forme théâtrale ?

Ce projet me conduit à de nouvelles pistes de réflexion, notamment celles de la professionnalisation des comédiens en Ésat et leur statut. Ces comédiens ne sont pas salariés mais sont considérés comme des travailleurs et reçoivent, à ce titre, une indemnité. Ils ne sont pas soumis au code du travail, ne disposent pas des mêmes droits que les salariés (droit de grève, de se syndiquer). Leurs conditions même d'exercice sont particulières : ils travaillent toujours ensemble, ne choisissent pas véritablement leurs projets de création, vivent au foyer avec leurs collègues. Mais, par les spectacles, ils sont aussi davantage en lien avec la société que la majorité des travailleurs d'Ésat. Quels effets inclusifs produit cette troupe liminoïdale ?

Cette association m'aide à sortir de mes routines scientifiques, m'incite à me renouveler, sans renier les fondamentaux auxquels je tiens : la SCI, la « recherche avec », l'étude de l'inclusion au sein d'espaces liminoïdaux. Ce sont d'ailleurs ceux-ci qui ont intéressé le CNCA.

L'élaboration du projet « politique/pratiques artistiques/inclusion » (PR 10)

L'argumentaire de ce projet que l'on souhaite ANR est en cours d'élaboration et doit être le produit de nos échanges. Néanmoins, il s'inscrit dans la suite de mes travaux dans le cadre des PR 3 et 4. qui m'ont conduite à la proposition de ce projet international : quelle place peut prendre une pratique artistique dans le projet inclusif ? Il s'agirait d'étudier ce que cette pratique fait à l'inclusion et ce que l'inclusion fait à la pratique artistique, comment les artistes, les

participants s'en emparent, la réception de l'œuvre créée. Tout geste artistique peut être considéré comme un événement politique (Quiviger et Soubbotnik, 2014). L'art comporte un côté subversif qui vient interroger le politique, le contredire. Il me semble qu'alors, il peut être dialectisé avec le projet inclusif, ne serait-ce que pour affirmer la validité d'existences aux marges d'une société donnée, de la liminoïdité. Quelques structures sont d'ores et déjà intéressées pour collaborer à ce projet : l'Aria, le CNCA ; Le Bal, la Fabrique de l'image ; le théâtre de la Colline.

En initiant ce PR, j'ai veillé à ce que différentes disciplines artistiques soient représentées : théâtre, musique, danse, arts plastiques, écriture, photographie. Il s'agit pour moi de développer le PR 4 dans la perspective multiréférentielle, de proposer différents dispositifs de recherche autour d'un même objet que nous problématisons ensemble, à partir de nos différents cadres théoriques et pratiques de terrain. L'enjeu ici est de trouver une cohérence dans la diversité pour produire des connaissances en sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi dans les autres disciplines dans lesquelles s'inscrivent les différentes chercheuses.

La collaboration avec le théâtre de la Colline (PR 11)

Marie Astier et moi avons, à sa demande, rencontré la responsable des relations publiques du théâtre de la Colline qui a le projet de créer une troupe inclusive, réunissant des élèves du dispositif Ulis et ceux d'autres classes d'un collège parisien, projet auquel elle souhaite nous associer. Nous devons rencontrer en septembre le directeur de l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (Anrat), également associé au projet.

L'année 2022/2023 sera consacrée à une sensibilisation des élèves et des professeurs au théâtre et à la pratique artistique inclusive. Ils verront et analyseront collectivement deux spectacles proposés par le Théâtre de la Colline, participeront ensemble à une journée d'atelier de pratique. Le « faire » ensemble » guide cette année de sensibilisation. Parallèlement, je conduirai avec les enseignants des SRC, afin de mieux comprendre l'inclusion et ses enjeux. Marie et moi présenterons aussi le travail fait à l'Aria. Cette année a pour but de sensibiliser les enseignants (et les élèves) par l'expérimentation et non par un exposé nosographique des déficiences, ou magistral des vertus de l'inclusion par la pratique théâtrale.

L'année 2023/2024 verra la mise en place de la troupe inclusive, à raison de deux heures de travail hebdomadaire. Je ferai de l'observation participante, mènerai des SRC avec les collégiens, des entretiens individuels et collectifs avec les enseignants, les artistes intervenants. Le théâtre de la Colline développe aussi une réflexion autour du public et de l'accessibilité des œuvres. Par exemple, il est demandé à des metteurs en scène d'adapter la pièce qu'ils montent

pour la rendre accessible à tous. Se met aussi en place un travail de réflexion avec le public sur les conditions de réception : regarder un spectacle avec, à ses côtés, des personnes dont les réactions peuvent perturber son écoute... J'aimerais participer à un processus de création adapté et à la réflexion sur la réception collective des pièces. C'est aussi dans cette perspective que j'ai accepté d'être dans le comité scientifique d'une recherche sur le théâtre Facile à lire et à comprendre (FALC) initié par un comédien, Matt'K'Nett, du groupe *Zigzag*, qui mêle professionnels des arts vivants et du secteur médico-social, menant des projets artistiques avec des personnes en situation de handicap.

Ces recherches intéressent les sciences de l'éducation et de la formation par les pistes de réflexion et des résultats transférables à l'école et dans tout lieu de formation.

10.1.2 Dans les champs scolaire et universitaire

Je continue le projet scolaire avec l'Aria, mais souhaite aussi reprendre ma recherche doctorale dans le contexte des Ulis. Je développe aussi la recherche sur l'inclusion universitaire.

Les stages mixtes avec l'Aria

L'enthousiasme des enseignantes ayant participé au projet théâtral « il était quatre fois » cette année nous a convaincus de le renouveler l'an prochain, cette fois sur le temps de l'année scolaire et non sur les trois derniers mois. Les élèves du dispositif Ulis, du CM 1 et du CM 2 de l'école d'Île Rousse, ceux de la classe unique d'Olmi Cappella y participeront. Cette configuration est intéressante parce que les élèves d'Ulis et du CM 2 ont participé au projet 2022. Nous pourrions alors en étudier les effets sur le long terme.

Pascal Clerc et moi participerons à l'élaboration collective du projet, avec l'Aria, les enseignantes, les artistes intervenants (les mêmes que ceux du projet précédent) et une bénévole de l'association, Marie, qui conduira des ateliers d'écriture. La temporalité du projet précédent a mis en difficulté les artistes qui n'ont pas intégré les textes que les enfants avaient écrits dans l'écriture de la pièce. Nous postulons, forts des expériences précédentes, que la présence de Marie, ancienne professeure de français ayant déjà travaillé sur des projets scolaires avec l'Aria, permettra une écriture collective de la pièce.

Pascal et moi participerons aux séjours externés, dans les mêmes conditions que cette année. J'envisage ensuite l'organisation d'une journée d'étude au dernier trimestre 2023, à l'adresse des étudiants de l'Inspé de Versailles autour de l'élaboration de projets artistiques inclusifs.

Etudier la place des élèves d'Ulis dans l'école (PR 12)

La transformation des Clis en Ulis réorganise à la fois la scolarité des élèves en situation de handicap et les missions de l'enseignant spécialisé. La réforme a subdivisé les Clis 1 en 3 Ulis : Ulis Troubles des Fonctions Cognitives ou Mentales (TFC), Ulis Troubles Sévères du Langage et des Apprentissages (TSLA) et Ulis Troubles Envahissants du Développement (TED). Je rejoins Kohout-Diaz (2018) sur la défiance à l'égard des catégorisations instituées par la psychologie développementale. Cette classification m'interroge : outre qu'elle repose sur un diagnostic médical, perdurant une tradition historique française, ne risque-t-elle pas de faire des Ulis TFC des dispositifs « fourre-tout » dans lesquels sont placés les enfants ne répondant pas aux critères des autres Ulis ?

L'enseignant spécialisé devient un coordonnateur qui doit faire du lien entre le dispositif et la classe de l'enfant. Cette évolution lexicale me semble essentielle : elle signale que l'enseignant de l'enfant est celui de sa classe de référence. Mais l'activité d'enseignement du coordonnateur semble secondaire par rapport à celle de l'analyse de « l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves » (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015). Cette formulation revient deux fois dans le texte. Le coordonnateur doit organiser le travail de l'élève (emploi du temps), constitue une personne ressource pour les autres enseignants, est chargé des relations avec les partenaires extérieurs. Ces nouvelles missions ne risquent-elles pas d'en faire plus un gestionnaire qu'un pédagogue ? Quels en sont les effets pédagogiques, éthiques, sociaux sur les pratiques enseignantes ?

Ces nouvelles modalités semblent tendre à la disparition des rites de passage, notamment par la circulation plus affirmée et plus régulière de l'enfant entre dispositif et classe ordinaire et le lien plus explicite du coordonnateur avec ses collègues. Cependant cette évolution appelle plusieurs questions : transforme-t-elle réellement la classe en dispositif au niveau des pratiques ? En d'autres termes, l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire correspondant à son âge est-elle simplement administrative ou est-elle effective ? Quels effets produit cette transformation sur la place des élèves en situation de handicap dans l'école ? Autorise-t-elle la rencontre entre ces élèves et ceux dits ordinaires ? Fait-elle disparaître le *Nous* de la Clis ? Avec quels effets ?

Ce projet pose de nouvelles questions méthodologiques. Je souhaite continuer le travail entrepris avec les élèves. C'est l'un des apports de mes travaux aux sciences de l'éducation et de la formation. Mais ici quels élèves ? Ceux d'une classe accueillant des élèves en situation de handicap ? Comment aborder le déséquilibre numérique ? Se centrer sur les élèves du dispositif ? C'est contredire d'emblée la proposition inclusive...

L'inclusion universitaire (PR 8)

La monographie de l'inclusion au sein de CY Cergy Paris Université a initié une recherche que je souhaite poursuivre dans ce cadre spécifique et qui s'inscrit dans l'axe « pédagogies du supérieur » du laboratoire Éma. Cette recherche correspond aussi aux prochains travaux du collectif *ApprEs* qui a décidé de s'intéresser aux espaces d'apprentissage du supérieur et envisage la réalisation d'un atlas des espaces d'apprentissage. Cela me permet d'intégrer la question de la spatialité dans ma recherche. Comment l'espace est-il pris en compte dans la question inclusive ? Que dit-il des pratiques instituées et des pratiques instituant ?

Je suis en contact avec Julitte Huez⁴⁹, MCF en 33^{ème} section (chimie des matériaux) à l'Institut National Polytechnique de Toulouse, chercheuse associée à l'UMR - Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) de Toulouse Jean Jaurès et Ophélie Carreras, responsable du Service interUniversitaire de Pédagogie de l'Université de Toulouse. Nous souhaitons mettre en place une recherche sur la formation spécifique à l'université inclusive des néo-enseignants-chercheurs de l'Université de Toulouse.

10.2 Former et accompagner

Actuellement, le champ de la psychologie occupe une grande partie des recherches et de la production des savoirs produits sur le handicap et par extension sur l'éducation inclusive. La dominance de la psychologie cognitive dans le master ABRI BEP⁵⁰ de CY Cergy Paris Université en est une traduction. Il me semble essentiel que les sciences de l'éducation et de la formation résistent à ce champ et proposent d'autres analyses et d'autres pistes d'action aux acteurs de l'éducation et de la formation. À ma connaissance, je suis une des seules enseignantes-chercheuses en sciences de l'éducation et de la formation travaillant sur la dialectique pratiques artistiques/handicap/inclusion. De plus, je me situe résolument du côté des « usagers », des « bénéficiaires », mon projet étant de comprendre les mouvements institutionnels à partir de leurs perceptions. Cette entrée est peu utilisée, la majorité des recherches s'intéressant à ces objets des points de vue de la professionnalisation et des pratiques professionnelles.

⁴⁹ Julitte est membre du réseau *recherche Avec* d'où est issue cette recherche.

⁵⁰ ABRI BEP : Accessibilité pédagogique, remédiation, inclusion pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

10.2.1 Diffuser la recherche

J'attache une grande importance à la diffusion de la recherche, comme en témoignent le nombre de mes publications et ma participation régulière à des colloques, manifestations scientifiques mais aussi professionnelles. C'est aussi dans cette perspective que je rédige volontiers des notes de lecture d'ouvrages en sciences de l'éducation et de la formation.

Depuis ma thèse, je porte une attention particulière à la diffusion de mes recherches, par l'écriture d'articles dans des revues HCERES mais aussi dans des revues professionnelles ou interface. Je participe aussi bien à des colloques scientifiques qu'à des journées interprofessionnelles ou à des conférences ouvertes à tous. Je réponds aussi toujours favorablement aux demandes d'intervention dans le cadre de formations. En 2020, j'ai ainsi accompagné les étudiants en travail social de l'Université d'Ottawa qui, sous la direction de Marguerite Soulière, ont fait un voyage virtuel (pour cause de pandémie) de trois semaines en France. Je ne peux pas concevoir un savoir restant exclusivement dans le cadre scientifique.

Mon engagement dans différents collectifs de recherche, la coordination de séminaires, de journées d'études, les responsabilités scientifiques que j'assume dans l'organisation de colloques et la publication d'ouvrages collectifs ont affermi ma conviction de l'importance du collectif, d'une part pour produire des connaissances, d'autre part pour former les étudiants. Je ne conçois pas ces responsabilités comme une posture surplombante, mais comme un accompagnement au sens de Freire (2013[1996]). Cela ne signifie pas que je délègue systématiquement toute responsabilité : je tiens le cadre fixé collectivement et assume les décisions à prendre dans ce cadre, dans ce que j'espère être le respect d'autrui.

Les approches institutionnelles constituent une partie de mes enseignements et j'ai conscience de la difficulté de leur appropriation par des étudiants en reprise d'études, professionnels, sur un temps finalement assez court. La publication de l'ouvrage collectif que j'ai initié et dirigé *Analyser les implications dans la recherche et en formation*, procède d'abord de l'ambition de faciliter l'appropriation de la SCI par les étudiants. Dans la même perspective, à partir de ce travail d'écriture, je souhaite lancer un appel à des socio-cliniciens institutionnels et des scientifiques proches de l'AI pour concevoir un lexique de la SCI dont je pense qu'il peut intéresser les étudiants et les membres du réseau *RechercheAvec*.

La recherche exploratoire sur l'inclusion universitaire, les entretiens menés avec les référents handicap, les responsables de formations, toutes disciplines confondues, laissent entrevoir des besoins et des demandes que l'Université inclusive ne peut ignorer. Je souhaite proposer à CY Cergy Paris Université des temps d'analyse des pratiques autour de la question inclusive à

l'adresse des professionnels de l'Université. Actuellement, les enseignants-chercheurs ne bénéficient que de quelques heures de formation, proposées au catalogue CY.

10.2.2 Encadrer des doctorants

Depuis mon recrutement au laboratoire Éma, j'ai porté une attention particulière à l'accompagnement des doctorants. J'ai été membre du bureau de 2018 à 2021, m'intéressant plus spécifiquement aux doctorants et à la vie institutionnelle du laboratoire. Je participe activement à l'accueil des doctorants étrangers, notamment brésiliens, qui viennent passer plusieurs mois en France, quel que soit leur objet de recherche. J'entends l'accueil dans ses dimensions culturelle et sociale et pas uniquement scientifique. La production scientifique est aussi tributaire de l'environnement dans lequel vit le doctorant. Dans la continuité de mes actions et engagements précédents, je souhaite m'investir dans l'école doctorale *Education-Didactiques-Cognition n° 627*.

L'écriture scientifique

Ma proximité avec les doctorants m'a fait prendre conscience de leurs difficultés à concevoir l'écriture scientifique hors de celle de la thèse et à considérer l'importance de la publication d'articles au cours de leur parcours doctoral. La temporalité de celui-ci conduit à une certaine procrastination de ce point de vue, alors même que cette publication est nécessaire pour l'obtention de la qualification MCF en section 70. Souvent, les doctorants réfléchissent assez tardivement à l'écriture d'un article, ce qui les met en difficulté au regard des délais de publication dans une revue HCERES. En 2014/2015, j'ai participé à la recherche initiée par Dominique Samson, qui a donné lieu à trois articles : en 2016, « Mémoires professionnels et de recherche de niveau 1 et 2 : Rapport à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement » actes du *Colloque Printemps des ESPE*, « Perception étudiante de la commande d'écriture de mémoires et rapport à l'écriture » dans les *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (ACL 5), « Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps », *Education permanente* (ACL7).

À la demande de doctorants, j'ai proposé à la rentrée 2021 un séminaire doctoral sur l'écriture d'articles scientifiques que j'ai, à ma demande, co-animé avec Dominique Samson, spécialiste de la question de l'écriture. Le succès de ce séminaire montre la pertinence de la demande des doctorants. De ce fait, nous avons demandé à le reconduire en 2022-2023 en l'adaptant à la réalité du terrain : scission du séminaire en deux, l'un portant sur l'écriture d'articles scientifiques en sciences de l'éducation et de la formation, l'autre sur la publication. Nous le

proposerons également en hybride, un grand nombre d'étudiants du laboratoire et plus largement de CY Cergy Paris Université se trouvant très éloignés géographiquement du site de Gennevilliers. J'ai explicité ma posture d'enseignante en précisant que la formation est très importante dans l'exercice de ma profession. Ma propre expérience doctorale, la création de la « gang doctorale » m'ont convaincue de l'efficacité du collectif pour accompagner tout étudiant dans l'écriture scientifique. Tous les tutorats que je mène en master 1 et 2 sont d'abord collectifs : il s'agit de créer une dynamique de solidarité et d'entraide entre les étudiants. Cette dynamique n'exclut pas l'accompagnement individuel, mais il ne le surestime pas.

La direction de thèses

Je conçois ainsi l'accompagnement doctoral et souhaite instaurer une dynamique collective entre les doctorants travaillant sous ma direction. Le doctorat n'est pas une activité solitaire et le collectif participe à l'élaboration de la thèse. Ce collectif de pairs constitue une ressource non négligeable pour faire face aux obstacles rencontrés, permet la remobilisation de chacun dans les moments de doute et de découragement. Les doctorants portent un regard extérieur « naïf » sur les travaux de leur pair et, par leur non savoir, tel le staff tournant, font progresser la réflexion de chacun en bousculant ses allants de soi, en l'obligeant à préciser sa méthodologie, sa problématique... Le collectif de doctorants, à l'instar de la pédagogie institutionnelle, institue un tiers (Boumard, 2011) régulant la relation duelle entre le directeur de thèse et le doctorant, permettant au collectif de devenir un groupe sujet (Guattari, 2003). Cette dimension collective me semble essentielle dans l'accompagnement doctoral.

Je n'occulte pas pour autant la responsabilité du directeur de thèse. Je conçois moins la relation duelle avec le doctorant comme une direction que comme un accompagnement dans lequel il s'agit de le mener vers une autonomie scientifique qui lui permette d'assumer ses choix, ses analyses sans transiger sur les exigences scientifiques. Je co-encadre avec Pascal Clerc la thèse de Julie Duval, *Education inclusive, une perspective géographique sur les dispositifs de scolarisation collective du premier degré dans l'académie de Paris* qui étudie la manière dont des pratiques inclusives se traduisent dans l'usage de l'espace à l'échelle d'une académie. Chargée d'étude au Bureau de l'école Inclusive DGESCO⁵¹ du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Julie est une praticienne-chercheuse. Je conçois mon accompagnement au regard de cette posture et des concepts d'inclusion et d'hétérotopie qu'elle met au travail, sans pour autant exiger une adéquation avec mes analyses.

⁵¹ DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire

Je ne cherche pas à encadrer des thèses portant exclusivement sur l'inclusion, la liminalité ou la liminoïdité. Le tutorat de mémoires portant sur des objets variés m'a appris à me détacher de mes objets de prédilection et à élargir ma palette d'intervention. Je peux ainsi diriger des recherches portant sur le travail social, dans le champ de l'AI, questionnant les politiques publiques à partir de l'analyse d'une situation et surtout travaillant avec des acteurs de terrain autres que les professionnels, notamment les enfants en situation de handicap. Le développement des « recherches avec » m'intéresse aussi particulièrement. Laurine Ponthieu, l'étudiante de master 2 qui m'accompagne actuellement durant les stages adultes de l'Aria, envisage de faire une thèse sous ma direction. Elle souhaite travailler sur les pratiques théâtrales inclusives avec des personnes en situation de handicap dans le cadre de la médiation culturelle. Diriger des travaux portant sur les pratiques artistiques inclusives intéresserait particulièrement les sciences de l'éducation et de la formation car il existe actuellement peu de recherches sur cet objet dans ce champ.

Encadrer des doctorants ne se réduit pas à l'encadrement de la thèse. Je conçois la responsabilité du directeur de thèse de façon holistique, à savoir favoriser la socialisation des doctorants dans le laboratoire et le milieu scientifique des sciences de l'éducation et de la formation, leur offrir des opportunités de créer un réseau de chercheurs, leur permettre de donner des cours à l'Université. Il s'agit d'accompagner l'étudiant pour qu'il pense son projet de thèse dans la perspective de l'après-thèse. Ma proximité avec les doctorants du laboratoire Éma, du fait de mon engagement auprès d'eux pour ma mission au sein du bureau, me convainc de la nécessité d'envisager la direction de thèse dans les perspectives sociale, culturelle, pédagogique. Au-delà de la réalisation de la thèse, il s'agit de participer à la professionnalisation d'enseignants-chercheurs par la formation à la connaissance de l'université et de ses enjeux institutionnels. Je l'entends comme la possibilité d'enrôler le doctorant dans des projets de recherche qui permettent la transmission en acte de méthodologies, par la prise de responsabilités : représentations de doctorants, contribution à l'organisation de manifestations scientifiques, prise en charge de cours.

Publications à l'appui de la 4^{ème} partie

Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

Samson D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2016). Perception étudiante de la commande d'écriture de mémoires et rapport à l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n°2, 73-94.

Samson D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps. *Education permanente* n° 212/2017-3, 143-152.

Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

de Saint Martin, C. (dir.). (2019). *Analyser les implications dans la recherche et en formation*. L'Harmattan.

Communications avec actes dans un congrès national (ACTN)

Samson, D., de Saint Martin C., Monceau G. (2016). Mémoires professionnels et de recherche de niveau 1 et 2 : Rapport à la commande d'écriture et pratiques d'accompagnement. *Colloque Printemps des ESPE*, Paris, 21, 22 mars 2016.

Notes de lecture dans une revue à comité de lecture

Dugas, É. et Sivilotti, L. (dir.). (2021). *Inclure dans et hors l'école, accessibilités, accompagnement et altérités*. EME Editions. *Recherche et formation* [En ligne], Notes critiques, mis en ligne le 02 juin 2022, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/7338>

de Saint Martin, C. (2018). Cultiaux, J., Fugier, P. (2017). *Face à la domination : dévoiler, résister, s'émanciper*. Paris : L'Harmattan. *Nouvelle Revue de Psychosociologie* (26), 204-208.

de Saint Martin, C. (2017). Bruno Robbes. L'autorité enseignante. Approche clinique. Paris : Champ social, 2016, 260 p. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, (1), 181-199.

de Saint Martin, C. (2015). Prades, J-L., Figure de la sociopsychologie De la critique de Taylor à l'actepouvoir de Gérard Mendel (note de lecture). *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n°19, avril 2015.

de Saint Martin, C. (2013). Monceau, G. (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan. *¿ Interrogations ?*, 16, [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/Gilles-Monceau-dir-L-analyse>

Conclusion

J'assume la posture de l'enseignant-chercheur-praticien comme une posture politique. Le choix même de mes objets de recherche en rend compte. Je défends l'idée de l'éducabilité de tout être humain et la potentialité des personnes en situation de handicap, dont Gardou et Plaisance (2014) affirment l'importance historique dans le champ des savoirs et pratiques pédagogiques. Étudier les contradictions de l'inclusion vise aussi à faire advenir une société plus équitable, sans occulter la complexité des réalités de terrain et des situations éducatives et formatives.

La posture éthique de l'enseignant-praticien-chercheur est une préoccupation centrale de mes travaux. Il ne s'agit pas de produire des connaissances hors sol, mais d'accompagner les acteurs de terrain dans cette production en les considérant comme des partenaires de recherche à part entière. Ce point est particulièrement important dans le développement de mes recherches en immersion. La « recherche avec » dans laquelle je m'inscris oblige à réfléchir à ses enjeux méthodologiques et épistémologiques, à questionner continuellement ma place de chercheuse au sein des collectifs créés. Elle me maintient en éveil. L'illusoire neutralité du chercheur ne peut qu'occulter son implication et sa surimplication. Mon inscription dans la SCI prend tout son sens ici : la création de collectifs menant une analyse institutionnelle m'aide à réguler ma surimplication par l'attention portée aux processus institutionnels et aux enjeux politiques des situations étudiées.

Une des richesses des sciences de l'éducation et de la formation réside dans la possibilité de travailler avec des chercheurs et des partenaires de terrain de différentes disciplines, professions, statuts, fonctions. Ma participation au réseau *RechercheAvec*, au collectif *ApprEs*, à l'atelier « recherches collaboratives », au groupe de chercheuses du CNCA en témoigne. La multiréférentialité, en bousculant mes routines de travail, mes allants de soi scientifiques, m'incite à renouveler sans cesse ma réflexion dans une perspective institutionnelle qui ne sépare pas mais permet de construire une analyse enrichie d'autres références que les miennes.

Au terme de ce travail d'écriture, qui fut un vrai plaisir pour moi, je peux formaliser ainsi ma posture d'enseignante-chercheuse-praticienne : celle d'une socio-clinicienne institutionnelle qui entend participer à la production de connaissances en sciences de l'éducation et de la formation :

- en ne séparant pas le champ de la recherche du champ de la formation
- en valorisant la multiréférentialité

- en menant des recherches avec tous les acteurs d'une institution et pas uniquement les professionnels
- par l'étude de l'inclusion et ses contradictions
- en créant des projets de recherche sur des terrains liminoïdaux qui peuvent réaliser l'inclusion
- en réfléchissant au sein de divers collectifs scientifiques multiréférentiels aux enjeux méthodologiques et épistémologiques des « recherches avec » et de la SCI.

En effet, je veux contribuer à montrer la pertinence de la SCI pour penser des questions de société, en mettant notamment au travail la question des espaces d'apprentissages. Chaque terrain de recherche apporte de nouvelles connaissances mais aussi de nouvelles pistes de travail : ici, les relations entre personnes en situation de handicap dans un milieu inclusif, l'attention portée aux personnes dites valides. L'évolution de mes terrains de recherche – de l'école aux milieux associatifs – m'a permis d'enrichir la compréhension de l'inclusion par l'étude de ses contradictions sur des terrains qui peuvent la réaliser. Cela m'incite à poursuivre cette recherche dans le milieu artistique. Les résultats déjà obtenus apportent des connaissances, à la fois expérientielles et théoriques, pouvant intéresser les professionnels de l'éducation et de la formation. À cet égard, le fait qu'au fil des stages « jouer, chercher, inclure », davantage d'enseignants et de travailleurs sociaux s'y inscrivent constitue un indicateur de cet apport.

Cela m'incite à développer d'autres projets de recherche, sur différents terrains : le processus de création d'une pièce de théâtre inclusive, l'accompagnement d'une troupe de théâtre inclusive au collège. La mise au travail collectif du PR 10 politique/pratiques artistiques/inclusion participe de cette motivation : ce travail élargit mon coefficient de transversalité par l'apport de chercheurs de disciplines, références théoriques, méthodologies différentes des miennes, s'intéressant à d'autres pratiques artistiques que la pratique théâtrale. Il me maintient en mouvement.

Bibliographie

Alaoui, D. (2018). Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (3), 124–158.

Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur.

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collaboratif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 92, 87-104.

Amaré, S. et Martin-Noueux, P. (2012). La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 181-196.

Amaré, S. et Valran, M. (2017). Les recherches-actions participatives : un dispositif participatif illusoire ou porteur de transformation sociale ? *Vie sociale*, 20, 149-162.

Anadón, M. (dir.). (2011). *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

Ardoino, J. (1988). Vers la multiréférentialité. Dans R. Hess et A. Savoye (dir.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (p. 247-258). Méridiens Klincksieck.

Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, n° 55-56-57, 63-68.

Ardoino, J. (1990). Les postures et impostures du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans Actes du colloque *Les nouvelles formes de la Recherche en éducation* (p. 22-34). Matrice Andsha.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, n° 25-26, 15-34.

Ardoino, J. (2000a). *Les avatars de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. (2000b). De l'« accompagnement », en tant que paradigme. *Pratiques de formation-analyse*, n° 40, 5-19.

Ardoino, J. et Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. et Pasquet, G. (2021). La multiréférentialité n'est pas un pari inutile. Dans N. Veyrié (dir.), *Penser la formation en travail social* (p. 111-129). Champ social.

Arléo, A. et Delalande, J. (dir.) (2010). *Cultures enfantines : universalité et diversité*. Presses Universitaires de Rennes.

Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (2016). Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. *Recherches Qualitatives*, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, Hors-série, 311-329.

Armagnague, M. et Ebersold, S. (coord.) (2021). La fabrique du besoin éducatif particulier. *Agora Débats/Jeunesses*, n° 87.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, n° 134, 87-96.

Arnaud, G et Bouilloud, J-P. (2012). Entretien avec Vincent de Gaulejac Le sujet au cœur des paradoxes du management. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 13, 265-275.

Arnould, M., Gilon, C. et Ville, P. (2021). La socianalyse institutionnelle ravivée par une nouvelle génération. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 65-82.

Astier, M. (2018). *Présence et représentation du handicap mental sur la scène contemporaine française*. Thèse de doctorat en Arts du spectacle, Université Toulouse-Jean Jaurès. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02371201/document>

Baligand, P. (2020). *Le nombre d'élèves handicapés scolarisés a-t-il réellement augmenté ?* <https://ecole-et-handicap.fr/augmentation-eleves-inclusion-scolaire/>

de Barros Conde Rodrigues, H. et Benevides de Barros, R. (2003). Socioanalyse et pratiques groupales au Brésil : un mariage hétérogène. *L'Homme et la Société*, 147, 55-70.

Barthes, R. (2002[1978]). *Leçon. Texte de la leçon inaugurale prononcée le 7 janvier 1977 au Collège de France*. Seuil.

Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36, 9-13.

Barus-Michel, J. (2012[2007]). Implication, significations et engagement. Dans V. De Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (dir.), *La sociologie clinique Enjeux théoriques et méthodologiques* (p. 218-225). Érès.

Basaglia, F. (1970). *L'institution en négation*. Seuil.

Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? *Spécificités*, 5, 241-256.

- Bayet, B. (2020). *Récits de jeunes en situation de handicap : comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle ?* Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Université Paris Nanterre.
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M-J. (2006). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 377-395.
- Beckett, S. *En attendant Godot*. Les Éditions de Minuit.
- Becquemin, M. et Montandon, C. (2014). Conclusion. Dans M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 187-193). Presses universitaires de Rennes.
- Beillerot, J. (2003). L'aide individualisée : Une affaire à deux ! *Éducation et formations*, n° 65, 115–118.
- Beillerot, J. et Collette, S. (2003). Les actes d'éducation et de formation (1989-2002) : Première partie. *Carrefours de l'éducation*, 15, 160-202.
- Bélangier, J., Thomazet, S. et Mérini, C. (2013). L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Éducation & Formation* e-300-05. 39-51.
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174 | 2011, 91-106.
- Bénabou, M. et Roubaud, J. (s.d). *Oulipo*. <https://www.oulipo.net/fr/oulipiens/o>
- Bénévent, R. et Mouchet, C., (dir.) (2014). *L'école, le désir et la loi : Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Bensa, A. (2016). Le dessous des mots. *Sensibilités*, n° 2, 2016, 164-175.
- Bergonnier-Dupuy, G. (coord.) (2005). *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès.
- Bessaoud-Alonso, P. (2007). Figure du père, figure du silence : Non-dit familial et étatique à propos de la décolonisation algérienne. *La clinique lacanienne*, 12, 95-99.
- Bessaoud-Alonso, P. (2010). Des éducateurs à contre-courant entre mémoire et histoire. *Les Études Sociales*, 152, 171-183.

- Bessaoud-Alonso, P. (2012). Dans l'après coup d'un dispositif au long cours ; une parole adolescente impliquée et en mouvement. Dans G. Monceau. (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*, (p. 57-67). L'Harmattan.
- Bessaoud-Alonso, P. (2017). Collaborations et tensions entre parents et professionnels. Un dispositif d'élaboration d'une parole audible. Dans G. Monceau (dir.), *Enquêter ou intervenir : Effets de la recherche socio-clinique* (p. 19-29). Champ social.
- Bessaoud-Alonso, P. (2020). *L'institution familiale entre continuité et ruptures. Enquêter auprès des familles et des professionnels*. L'Harmattan.
- Besse, J-M. (2013). *Habiter Un monde à mon image*. Flammarion.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Armand Colin.
- Blanc, A. (2010). Handicap et liminalité : Un modèle analytique. *Alter, European Journal of Disability Research* 4, 38–47.
- Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. Dans S. Korff-Sausse (dir.), *Handicap : une identité entre-deux* (p. 61-76). Érès.
- Blanc, A. (2018). L'éducation inclusive, un mythe contemporain. Colloque *Situation de handicap et éducation inclusive*, Université de Cergy-Pontoise, site de Gennevilliers, 9-10 avril 2018.
- Blanchet, P. (2021). Analyse du terme « inclusion » et de ses significations en contextes d'intervention socioéducatives. Dans S. Dautigny, J. Mahier et S. Stella (dir.), *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (p. 45-63). Érès.
- Bodart, Y. (2016). *Méthodologie de l'analyse institutionnelle Quelles valeurs pour vivre ensemble ?* Groupe et société. C.D.G.A.I.
- Boltanski. L (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 17-43.
- Boltanski, L et Thévenot, L. (1991). *De la justification Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bonnéry, S. et Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et politiques*, n°70, 135-150.

- Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Dans Les chercheurs ignorants (dir.) *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (p. 36-43). Presses de l'EHESP.
- Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation Interactions Education*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Toulouse Jean Jaurès, 2015. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01495743/document>
- Borgès, F. A. (2019). Un processus d'éducation permanente pour le chercheur. Dans C. de Saint Martin (dir.), *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p. 65-78). L'Harmattan.
- Bosisio, R. et Ronfani, F. (2020). Children as rights holders. *Revue des sciences sociales*, 63 | 2020, 28-35.
- Boumard, P. (2011). La juste place du maître dans le dispositif de la pédagogie institutionnelle. Dans C. Xypas (dir.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique : Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (pp. 43-55). De Boeck Supérieur.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(3), 15-25.
- Bouquet, B. et Corbin, S. (2021). L'inclusion : un nouveau mot remplaçant insertion, intégration ? Quel sens lui donner ? Dans S. Dautigny, J. Mahier et S. Stella (dir.), *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (p. 29-44). Érès.
- Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (2012). Introduction. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales* (p. 13-46). Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales* (p. 13-46). Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2017). Accompagner les groupes de recherche collaborative : en quoi consiste ce « faire avec » ? *Phronesis*, 6, 60-73.
- Bousquet, F., Barbat, V. et Cooren, F. (2021). La difficile intégration des individus liminaires. *Management et Sciences Sociales* 30 (30), 162-178.

- Bradbury-Jones, C et Taylor, J. (2015), Engaging with children as co-researchers: Challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 18, n° 2, 161- 173.
- Brecht, B. (1978). *Grand-peur et misère du IIIe Reich*. L'Arche.
- Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M. et Piron, F. (dir.). (2019). *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Éditions science et bien commun.
- Brook, P. (1991). *Le Diable, c'est l'ennui Propos sur le théâtre*. Actes sud.
- Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É. et Savournin, F. (2022). Espaces inclusifs en collège vus par des élèves. Dire son expérience en photographies. Dans G. Suau (dir.). *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s)* (p. 77-88). Champ social.
- Cairo Crocco, M., Félix, C. et Saussez, F. (2022). Édito - Questionner les milieux éducatifs par les dispositifs et l'activité. *Recherches en éducation* [En ligne], 47 | 2022, 2-10.
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, Vol. 12, 1, 61-88.
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39 (2), 83-89.
- Carraud, F. (2017). Expérimentation artistique et expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 86 | 2017, 13-25.
- Carroll, L. (2010[1876]). *La chasse au Snark*. Gallimard.
- Carroll, L. (2014[1865]). *Alice au pays des merveilles*. Livre de poche jeunesse.
- Castel, R. (1976). *L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme*. Éditions de Minuit.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Catini, L. et Monceau, G. (2000). Le staff-tournant. *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 3,145-150.
- Centre National pour la Création Adaptée, CNCA. (2022). <https://cnca-morlaix.fr/>
- Char, R. (1980). *Fureur et mystère*. Gallimard.
- Charlot, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. Dans R. Hofstetter (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 147-167). De Boeck Supérieur.

- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 17-30.
- Charlton, J. (2000). *Nothing about us without us Disability oppression and empowerment*. University of California Press.
- Charmillot, M. (2013) Penser l'écriture de la science. Dans S. Kapp et M. Hunsmann (dir.), *Ecrire une thèse en sciences sociales : approches, positionnements, outils* (p. 155-169). Editions de l'EHESS.
- Chauvière, M. et Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, 31-44.
- Chédid, A. (1991). *Poèmes pour un texte, 1970-1991*. Flammarion.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42, 215-239.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2021). Les représentations de l'école pour des élèves en situation de handicap. *Bulletin de psychologie*, 573, 203-220.
- Choquet, C. (2016). *L'art au collège : Quels effets pour les élèves ? Un observatoire dans une classe expérimentale*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumières Lyon 2. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/choquet_c/pdfAmont/choquet_c_these_udl.pdf
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Clark, A. et Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (Second edition.). National Children's Bureau.
- Coad, J. et Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children and Society*, 22(1), 41-52.
- Cohen, J. (2014). Après Levinas, l'éthique aujourd'hui. *Cités*, 58, 39-60.
- Conolly A. (2008) Challenges of generating qualitative data with socially excluded young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(3), 201-214.
- Cook-Sather, A. (2006). Newly Betwixt and between: Revising Liminality in the Context of a Teacher Preparation Program. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 37, No. 2, 110-127.

- Coquelle, C. (2017). Introduction. Dans V. de Gaulejac et C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous : Sociologie clinique et psychothérapies* (p. 7-18). Érès.
- Corsaro, W. A. (2010). Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression. Dans A. Arleo et J. Delalande (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité* (p. 59-73). Presses Universitaires de Rennes.
- Corsaro, W. A. (2015[1997]). *The Sociology of childhood*. London, Sage.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981[1977]). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Seuil.
- Dale, K. et Burrell, G. (2008). *The Spaces of organization and the organization of space: Power, identity and materiality at work*. Palgrave.
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dartiguenave, J. (2012). Rituel et liminarité. *Sociétés*, 115, 81-93.
- Daumézon, G. et Koechlin P. (1952). La psychothérapie institutionnelle française contemporaine. *Anais portugueses de psiquiatria*, 4, 271-312.
- Dautigny, S. (2021). Propos introductif. Dans S. Dautigny, J. Mahier et S. Stella (dir.), *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (p. 19-27). Érès.
- Dautigny, S., Mahier, J. et Stella, S. (2021). Introduction. Dans S. Dautigny, J. Mahier et S. Stella (dir.), *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (p. 7-18). Érès.
- Dayer, C. (2009). Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence. *Pensée plurielle*, 20, 63-78.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école ; un défi mondial ?* Armand Colin.
- De Gaulejac, V. (2015). La fondation du réseau international de sociologie clinique : enjeux épistémologiques, politiques, institutionnels et existentiels. Actes du colloque fondateur du Réseau International de Sociologie Clinique *Actualités de la sociologie clinique : pensée critique, pratiques d'intervention*, Paris, 8-10 avril 2015. https://www.sociologie-clinique.org/wp-content/uploads/2018/02/1_Gaulejac_conf%C3%A9rence-introductive-fondation-du-RISC1.pdf

- De Gaulejac, V. (2017). Construire un espace clinique entre sociologie et thérapie. Dans V. de Gaulejac et C. Coquelle (dir.), *La part de social en nous : Sociologie clinique et psychothérapies* (p. 37-60). Érès.
- De Gaulejac, V., Hanique, F. et Roche, P. (2012[2007]). *La sociologie clinique*. Érès.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives- hors-série- n°3*. Actes du colloque « Bilan et prospectives de la recherche qualitative », 28-43.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*, 4 [En ligne]. <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=1927>
- 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*, vol. 23, n° 2, 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (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.
- Desjardins, M. (2002). *Le jardin d'ombres La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- De Stexhe, G. (2015). IV - L'expérience du handicap comme seuil d'humanité. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74, 131-171.
- Devereux, G. (2012[1980]). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dhume, F. (2010[2001]). *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Editions ASH.

- Douglas, M. (2004[1986]). *Comment pensent les institutions*. La Découverte.
- Draghici, C. et Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39 | 2020, 17-29.
- Drouard, H. (2006). *Former des professionnels par la recherche – initier à la démarche Scientifique*. L'Harmattan.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme. *Education et sociétés*, 1 n° 25, 14-34.
- Dubois, J. (2017). Enjeux, principe cathartique, protocoles et limites des usages sociaux du théâtre. *Sociétés*, 138, 29-40.
- Dubost, J. (1987). *L'Intervention psychosociologique*. Presses Universitaires de France.
- Dufournet-Coestier, V. (2017). *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : Problème pédagogique ou politique ?* Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
- Dugas, É. (2022). Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The Conversation*, 26/01/22. <https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373>
- Dupont, H. (2020). Introduction. L'inclusion ou la fin de la discrimination pour les personnes handicapées : Chimère ou réalité ? *Les cahiers de la LCD*, 11, 11-19.
- Durkheim, E. (2010[1895]). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion.
- Ébersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, n°61, 71-83.
- Ébersold, S. (2017). *Education inclusive : privilège ou droit ?* PUG.
- Ébersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 55-64.
- Ébersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44, 29-47.
- Ébersold, S., Plaisance, É. 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.
- Enriquez, E. (2014[1992]). *L'organisation en analyse*. Presses Universitaires de France.

- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. De Boeck.
- Fablet, D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative Les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer*, 43-53.
- Fabre, S. (2021). Le silence au cœur des enseignements artistiques : Accompagner une pratique créative. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 67, 35-47.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- Filiod, J-P., (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°4, vol. 43, 77-94.
- Fillion, J-P., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J. A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 153-166). De Boek supérieur.
- Fontan, J-M, Alberio, M., Belley, S., Chiasson, G., Houssine, D., Lafranchise, N., Portelance, L., Tremblay D-G. et Tremblay P-A. (2018). Activités de « recherche avec » au sein du réseau de l'Université du Québec. *Recherches sociographiques*, Volume 59, n° 1-2, 195–224.
- Fonvieuille, R. (1960). Les schématisations abusives. *L'éducateur de l'Île-de-France*, n° 34.
- Fonvieuille, R. (1988). Éléments pour une histoire de la pédagogie institutionnelle ; dans R. Hess et A. Savoye (dir). *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, (p. 33-46). Klincksieck.
- Fonvieuille, R. (1989). *L'aventure du Mouvement Freinet*. Klincksieck.
- Fonvieuille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Anthropos.
- Fonvieuille, R. (1999). *Face à la violence : participation et créativité*. Presses Universitaires de France.
- Forquin, J-C. (2000). Les sciences de l'éducation, la recherche et les pratiques. Dans M. Froment (dir.), *30 ans de Sciences de l'Éducation à Paris V* (p. 177-188). Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.

- Foucault, M. (1994) *Dits et écrits (1954-1988) III : 1976-1979*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits (1954-1988), II : 1970-1975*. Gallimard.
- Fourny, M-C. (2013). La frontière comme espace liminal. *Journal of Alpine Research / Revue de géographie alpine*, 101-2 | 2013, <http://journals.openedition.org/rga/2115>
- Fourny, M-C. (2018). Travailler en ville et habiter en montagne : une relation liminale pour les habitants de la métropole alpine. Dans M-C. Fourny et S. Gal (dir), *Montagne et liminalité. Les manifestations alpines de l'entre-deux XVIe-XXIe siècles* (p.61-76). Presses Universitaires de Grenoble.
- Fourny, M-C. et Gal, S. (2018). Introduction générale. Dans M-C. Fourny et S. Gal (dir), *Montagne et liminalité. Les manifestations alpines de l'entre-deux XVIe-XXIe siècles*, (p. 7-17). Presses Universitaires de Grenoble.
- Freinet, C. (1946). Prises de position. *L'Éducateur*, n° 10, 169-180.
- Freire, P. (2013[1996]). *Pédagogie de l'autonomie*. Érés.
- Freire, P. (2021[1974]). *Pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freydefont, M. (2016). Scène, scènes, essaimage d'un mot. *L'Observatoire*, 47, 14-16.
- Fugier P. (2013) Le principe de neutralité axiologique et le rapport au savoir scientifique des sociologues. Une exploration compréhensive à partir de l'expérience de cinq professeurs d'un département de sociologie. *Spiral-E.*, Supplément au n° 51, 59-70.
- Gadchaux, C. (2016). *Inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université : approches croisées anthropologique et didactique, analyse de données d'entretiens cliniques et de données vidéo*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Rouen.
- Galasso-Chaudet, N. et Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11, 127-145.
- Galle, P. (2015). Le partenariat, condition de la réussite de la scolarisation des collégiens sourds et malentendants. *Empan*, n° 100, 2015/4, 199-205.
- Garcia, A., Parayre, S., Olivier, A., Zigliara, L. et Mutuale A. (2021). Vers une pédagogie universitaire inclusive : entre prescription et réalité. Dans É. Dugas et L. Sivilotti (dir.). *Inclure dans et hors l'école ?* (p. 93-107). EME Editions.

- Gardou, C. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, vol. 4, n° 14, 6-17.
- Gardou, C. (2009[2005]). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Érès.
- Gardou, C. et Plaisance, É. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. Dans C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (p. 289-306). Érès.
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- Gargiulo, M. (2016). Handicap, figure de stigmatisation. *Cliniques méditerranéennes*, 94, 125-138.
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Éducation et sociétés*, 36, 159-173.
- Garnier, P. et Rayna, S. (2017). Introduction : prendre au sérieux les points de vue des enfants ? Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 9-20). P.I.E. Peter Lang.
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets : Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la Société*, 147, 71-93.
- Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. Dans G. Monceau (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 37-55). L'Harmattan.
- Gentès, D. (2020). *Lorsque à hauteur d'enfant paraît l'enfant auteur : le point de vue (sur) des enfants dans l'analyse des dispositifs de pratiques artistiques et ludiques, à l'école, au musée et dans l'espace public*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Université Paris 8.
- Gilon, C. et Ville, P. (2014). Clefs pour l'analyse institutionnelle. *Le sujet dans la cité*, 3, 87-98.
- Gilon, C. et Ville, P. (2018). *Le manuel de socialanalyse*. Réveiller les loups – tanière d'édition.
- Gilon, C. et Ville, P. (2022). *Socialanalyse*. <http://www.socialanalyse.net/index.html>
- Gilmore, S., Harding, Helin, J. et Pullen, A. (2019). Writing differently. *Management Learning*, Vol. 50(1) 3–10.

- Giordano, Y. et Jolibert A. (2019). Pourquoi je préfère la recherche quantitative. Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue Internationale PME*, Editions Management et Société (EMS), 29 (2). halshs-01230943
- Giraud, F. (2017). La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école. *Agora*, n° 76, 23-37.
- Godelier, M. (2010). *Les tribus dans l'Histoire et face aux Etats*. CNRS Editions.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Editions de Minuit.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- González-Carpanetti, M, (2018). *L'institutionnalisation du pilotage par la qualité des établissements scolaires chiliens. La boîte à outils des consultants*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
file:///C:/Users/cdesaint/AppData/Local/Temp/44039_GONZALEZ_CARPANETTI_2018_archivage.pdf
- González Carpanetti, M, (2019). Le travail de l'implication est pensée transductive. Dans C. de Saint Martin (dir.), *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p. 127-141). L'Harmattan.
- Goody, J. (2018[1886]). *La Logique de l'écriture*. Armand Colin.
- Grim, O. R. (2009). De Caroline à Robert F. Murphy : L'infirmier comme représentation de mort. *Ethnologie française*, 39, 415-423.
- Guattari, F. (1980). Entretien. Dans J. Ardoino et al., *L'intervention institutionnelle* (p.109-142). Payot.
- Guattari, F. (2003). *Psychanalyse et transversalité*. La Découverte.
- Guillier, D. (2003). L'analyse des implications dans les pratiques socianalytiques : celles de l'analyste ou/et celles de son client ? *L'Homme et la Société*, 147, 35-53.
- Guillier, D. et Samson, D. (1997-1998). Implication : des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui. *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 1, 17-29.
- Guirimand, N. et Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42, 47-60.

Gurvitch, G. (1963). *La vocation actuelle de la sociologie*. Presses Universitaires de France.

Handke, P. (1983[1981]). *Par les villages*. Gallimard.

Hedjerassi, N. (2017). Gaston Mialaret (1918-2016) ou « l'effort d'institutionnalisation » des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 85-103.

Heinich, N. et Gelsi, G. (2017). Radicalisation idéologique dans le monde de la recherche. *Humanisme*, 315, 37-41.

Heinich, N. (2021). *Ce que le militantisme fait à la recherche*. Gallimard.

Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Érès.

Hess, R. et Authier, J-Y. (1981). *L'Analyse institutionnelle*. Presses Universitaires de France.

Hess, R. et Savoye, A. (1988). *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Méridiens Klincksieck.

Hess, R. et Schaepelynck, V. (2013). Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 125-146.

Ionesco, E. (1972). *La cantatrice chauve*. Gallimard.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Seuil.

Jaeger, M. (2015). L'inclusion : un changement de finalité pour le travail social ? *Vie sociale*, 11, 43-54.

Janner-Raimondi, M. (2016). Penser l'accueil : de la diversité à l'altérité, place de l'éthico-politique pour construire du commun. *Le sujet dans la cité*, 7, 41-52.

James, A. et Prout, A. (1997), *Constructing and reconstructing childhood*. Farmer Press.

Jenny, J. (2002). Le gai savoir des sociologues (1977). Dans A. Lamihi et G. Monceau (dir.), *Institution et implication L'œuvre de René Lourau* (p.127-136). Syllepse.

Joselin, L. et Scelles, R. (2014). Rites de passage et handicap, Un apprentissage parental partagé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 141-160.

Juvenez, P. (2021). *Les ateliers de pratiques artistiques en foyer de vie : contribution aux théories de la reconnaissance*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Université de Nantes. <https://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/fichiers/download/1a3186a9-4191-446a-a114-2c3d14ae5372>

Kasper, M. S. (2022). *Repercussões da Nova Gestão Pública nas práticas de enfermeiros na atenção básica no Brasil e nos cuidados primários na França*. Tese (Doutorado em cotutela) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo - Escola de Doutorado em Educação, Didática e Cognição, CY Cergy Paris Université.

Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC, UK.

<http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>

Kerlan, A. (2021a). Présentation. *Le Télémaque*, 60, 45-50.

Kerlan, A. (2021b). Portrait(s) de l'artiste en pédagogue. *Le Télémaque*, 60, 81-94. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/tele.060.0081>

Kerlan, A. et Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Editions Fabert.

Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience : Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 86(3), 93-113.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M-P. Mackiewicz, (coord.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). L'Harmattan.

Kohn, R. C. (2013a). Une démarche clinique en recherche. Dans R. C. Kohn, (coord.), *Pour une démarche Clinique engagée* (p.25-38). L'Harmattan.

Kohn, R. C. (2013b). Les trois écoutes. Dans R. C. Kohn, (coord.), *Pour une démarche Clinique engagée* (p. 87-89). L'Harmattan.

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive un processus en cours*. Érès.

Kohout-Diaz, M. (2020). Rhétoriques inclusives et subversions de la déféctologie. *Psychologie Clinique*, 50, 15-24.

Kohout-Diaz, M., Noël, I. et Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 45-54.

Koltès, B-M. (1987). *Dans la solitude des champs de coton*. Les Éditions de Minuit.

- Korff-Sausse, S. (2010[1996]). *Le miroir brisé, L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Fayard.
- Kron, M. et Plaisance, É. (2012). Pratiquer l'inclusion. Principes fondamentaux et questions ouvertes. Dans M. Kron et É. Plaisance (dir.), *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance* (p. 190-205). INS HEA.
- La Boîte noire. (2022). <https://www.boitenoire.net/qui-sommes-nous>
- Lacinga, J. (2015). L'art au service de l'inclusion sociale : Expérience au sein d'un groupe d'entraide mutuelle. *Le Journal des psychologues*, 327, 65-69.
- Laidi, L. (2020). L'inclusion face à l'élitisme scolaire : le cas du dispositif ULIS au collège. *Les cahiers de la LCD*, 11, 21-39.
- Lamihi, A. (1994). *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*. Ivan Davy.
- Lancy, D.F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren* 2. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1253>
- Lansade, G. (2021). *La vision des inclus Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire (Ulis)*. INSHEA.
- Lapassade, G. (1974). *Les chevaux du diable une dérive transversalité*. Editions universitaires.
- Lapassade, G. (1975). *Socialanalyse et potentiel humain*. Gauthier-Villard.
- Lapassade, G. (1980). L'intervention dans les institutions d'éducation et de formation. Dans J. Ardoino, J. Dubost/A. Lévy, F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, G. Mendel, *L'intervention institutionnelle* (p. 145-195). PBP.
- Lapassade, G. (1998[1963]). Problèmes de pédagogie institutionnelle. Dans R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire* (p. 117-125). Anthropos.
- Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie essai sur l'inachèvement de l'homme*. Anthropos.
- Lapassade, G. (2006[1965]). *Groupes organisations institutions*. Anthropos.
- Lapassade, G. et Lourau, R. (1974[1971]). *Clefs pour la sociologie*. Seghers.
- Lapeyre, M. (2020). L'école inclusive : le grand écart entre ambitions humanistes et réalisations ? *Empan*, 117, 39-44.
- Larrivée, S.-J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte

d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. n° 32, n° 3, 525-543.

Laroche, H. (2018). Raconter le qualitatif : quelques sources d'inspiration non conventionnelles. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXIV, 157-178.

Lartigot-Hervier, L. (2019). Néo-institutionnalisme sociologique. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques : 5^e édition entièrement revue et corrigée* (p. 390-398). Presses de Sciences Po.

de La Sale, A. (1978[1456]). *Jehan de Saintré*. Droz.

Laval, C. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales. *Revue du MAUSS*, 48, 275-292.

Lavigne, C. (2007). Analyse qualitative du rapport du chercheur à son objet, le handicap : Le chercheur impliqué dans une situation de handicap et travaillant sur le handicap, est-il un chercheur handicapé ? *Recherches Qualitatives*, Hors-série n° 3, pp. 76-97.

Laville, M. (2016). *L'enseignant référent : une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Caen.

Laville, M. (2018). Accompagner les familles : les « savoir-faire discrets » des Enseignants référents. *Questions vives, recherches en éducation*, 29.

<http://journals.openedition.org/questionsvives/3649>

Laville, M. et Saillot, É. (2019). Un collège français à l'épreuve de l'inclusion : une situation d'entre-deux source de dilemmes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 305–325.

Lebrun, N. (2009). Cohésion et inclusion sociale Les concepts. *Think tank européen pour la solidarité*, 4-11.

Leclercq V. (2008). Docteurs et doctorants en sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques. *Recherches et éducations*, n° 1, 27-45.

Le Gall, J. et Rougé, L. (2014). Oser les entre-deux ! *Carnets de géographes* [En ligne], 7 | 2014, 1-22. <http://journals.openedition.org/cdg/496>

- Le Guern, A-L .et Thémines, J-F. (2017). La spatialité des objets ordinaires dans les salles de classe. Dans Y. Bonny, N. Bautès et V. Gouëset (dir.), *Monde en partage ou espace de domination* (p. 254-271). Presses universitaires de rennes.
- Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en éducation*. <http://journals.openedition.org/rec/289>
- Lesain-Delabarre, J. (2012). Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 79-92.
- Les Cahiers de l'implication. (01/02). *L'analyseur argent*. n° 5.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. Livre de Poche.
- Lévy, J. et Lussault, M. (dir). (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Leyens, S., Gernay, M., Mercier, C. et Schumacher, C. (2016). Art, handicap mental, reconnaissance sociale. *La Revue Nouvelle*, 3, 56-62.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not Working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Lignier, W. et Pagis, J. (2014). Inimitiés enfantines : L'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, 96, 35-61.
- Lignier W. et Pagis J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Seuil.
- Lobrot, M. (1988). Les voies du changement social. Dans R. Hess et A. Savoye (dir.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (p. 215-229). Méridiens Klincksieck.
- Lourau, R. (1964). Le poète devant les institutions. *La tour de feu*, Paris, n° 82, 123-129.
- Lourau R. (1969a). *L'illusion pédagogique*. L'Épi.
- Lourau, R. (1969b). *L'instituant contre l'institué : essais d'analyse institutionnelle*. Anthropos.
- Lourau R. (1970a). *L'analyse institutionnelle*. Editions de Minuit.
- Lourau R. (1970b). Pour une sociologie des contre-institutions, à propos de deux ouvrages récents. *L'Homme et la société*, n° 17, 281-295.

- Lourau R. (1973). Analyse institutionnelle et question politique. *L'Homme et la société*, n° 29-30, 21-34.
- Lourau, R. (1974). *L'analysteur Lip*. 10/18.
- Lourau R. (1976). *Sociologue à plein temps Analyse institutionnelle et pédagogie*. Epi.
- Lourau, R. (1978). *L'État-inconscient*. Editions de Minuit.
- Lourau, R. (1980a). Bilan de l'intervention socianalytique. Dans J. Ardoino, J. Dubost/A. Lévy, F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, G. Mendel, *L'intervention institutionnelle*, (p. 199-231). PBP.
- Lourau, R. (1980b). *Autodissolution des avant-gardes*. Éditions Galilée.
- Lourau, R. (1981). *Le lapsus des intellectuels*. Privat.
- Lourau, R. (1983). Quelques approches de l'implication. Genèse du concept d'implication. *Pour*, n° 88, 14-17.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche*. Editions Méridiens Klincksieck.
- Lourau, R. (1990). Implication et surimplication, *La revue du Mauss*, n° 10, 110-119.
- Lourau, R. (1992). *La psychiatrie ça se soigne ! Rapport sur une « structure intermédiaire » en psychiatrie L'Agora 1983-1990*. Exemple dactylographié.
- Lourau, R. (1994a). Traitement de texte. *Communications*, 58, 157-166.
- Lourau, R. (1994b). *Les actes manqués de la recherche*. PUF.
- Lourau, R. (1996). *Interventions socianalytiques Les analystes de l'église*. Anthropos.
- Lourau, R. (1997a). *Implication transduction*. Anthropos.
- Lourau, R. (1997b). *La clé des champs Introduction à l'analyse institutionnelle*. Anthropos.
- Lourau, R. 99/00. Dispositif et champ d'intervention. *Les Cahiers de l'implication*, n° 3, 129-142.
- Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux : Esquisse d'une théorie générale*. Presses Université Laval.
- Lussault, M. (2007). *L'homme spatial La construction sociale de l'espace humain*. Seuil.
- Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Grasset.

- Lyet, P. (2016). Les transactions partenariales dans le travail social : des institutions incertaines. *Pensée plurielle*, 43(3), 15-22.
- Lyet, P. (2021). Travail social et résistance : les leçons de recherches conjointes. *Reflets*, 27(1), 64–86.
- Mackiewicz, M-P, (coord.). (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. L'Harmattan.
- Mackiewicz, M-P. (2001). Passer d'un métier à un autre. Dans M-P. Mackiewicz, (coord.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 71-82). L'Harmattan.
- Malksoo, M. (2015). The Challenge of liminality for international relations theory. Dans A. Horvath, B. Thomassen et W. Harald, (eds), *Breaking boundaries: Varieties of liminality* (p. 226-244). Berghahn Books.
- 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. (2016a). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. Dans J-F Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (p. 23-33). Éducagri éditions.
- Marcel, J-F. (2016b). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). Dans J-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (p. 223-230). Éducagri éditions.
- Marcel, J-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives* [En ligne], N° 33 | 2020 : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4691>
- Marpeau, J. (2018). *Le processus éducatif La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Érès.
- Martin, N. (2016). *Les Âmes sauvages : face à l'Occident, la résistance d'un peuple d'Alaska*. La Découverte.
- Martin, N. (2019). *Croire aux fauves*. Verticales.
- Mazereau, P. et Pellissier, A. (2018). La place des parents et leur travail dans le parcours éducatif et thérapeutique de leur enfant en situation de handicap. *Anthropologie et Santé*. <http://journals.openedition.org/anthropologiesante/3977>

- Meyer, JHF. et Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge 2: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388.
- Mialaret, G. (2012[1988]). *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Michelot, C. (2002). Commande. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 324-328). Érès.
- Michelot, C. (2016). Demande. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (p. 341-345). Érès.
- Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'Université : sens des études, socialisation, temporalité*. Mémoire de doctorat, Université de Lorraine. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03097548/document>
- Monceau, G. (2001). Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999). *Les Etudes sociales*, n°133, 101-117.
- Monceau, G. (2002). Innovation, institution, résistances. Dans A-M. Bériot, J-M Blanchard (coord.), *L'innovation levier de changement dans l'institution éducative* (p. 125-139). Centre National de documentation Pédagogique.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'homme et la société 1 n° 147*, 11-33.
- Monceau, G. (2004). Analyser la pratique (des autres) pour produire des connaissances : quels enjeux, quels effets ? Actes du colloque, *Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Lyon, novembre 2004, 1-8.
- Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et professionnalisation des enseignants. https://pdfs.semanticscholar.org/1bb6/9d88cb52948e3da23bff6f43785ea6fceba5.pdf?_ga=2.195129196.1523464958.1648139392-1282161924.1646145316
- Monceau, G. (2006a). Éthique et idéologie professionnelles Apports socio-cliniques. *Recherche et formation*, n° 52, 55-70.
- Monceau, G. (2006b). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2006/4 no 66, 23-30.

Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 145-159.

Monceau, G. (2009a). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Paris 8. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03140718/document>

Monceau, G. (2009b). Socio-clinique des pratiques professionnelles et des processus institutionnels Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, 25,26 juin 2009.

Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos es pesquisas em psicologia, Psicologia*, vol. 10, n°1, UERJ, Brésil, 13-30.

Monceau, G. (2011). Des dispositifs socio-cliniques pour comprendre comment les parents sont impliqués dans la politique de la Parentalité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 15-33.

Monceau, G. (2012). Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques. Dans G. Monceau (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 15-35). L'Harmattan.

Monceau, G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche. Dans R.C. Kohn, (coord.), *Pour une démarche Clinique engagée* (p. 91-103). L'Harmattan.

Monceau, G. (2014). Analyser les interférences entre dispositifs politique, opératoire et analytique dans les institutions. Dans M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 175-185). Presses universitaires de Rennes.

Monceau, G. (2015). 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). Presses de l'EHESP.

Monceau, G. (2017). Introduction Les effets de la recherche de type socio-clinique : questionnement pour la « Recherche avec ». Dans G. Monceau, (dir.), *Enquêter ou Intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (p. 9-18). Champ social.

Monceau, G. (2018). Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité. Dans D. Broussal, K. Bonnaud,

J-F Marcel et P. Sahuc (dir.), *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (p. 153-169). Cépaduès.

Monceau, G. (2019). Préface. Dans C. de Saint Martin (dir.), *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p. 9-12). L'Harmattan.

Monceau, G. (2020a). Institution et organisation chez Lourau et Lapassade. Séminaire *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel*, 11 mars 2020. <https://videos.u-cergy.fr/permalink/v125f4bfdda1dvkpegs5/>

Monceau, G. (2020b). Raymond Fonvieille, l'analyse institutionnelle et l'autogestion pédagogique. Séminaire *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel*, 25 novembre 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=HMt99WoCN7wett=60s>

Monceau, G (coord.). (2021). L'analyse institutionnelle en formation. *Education permanente*, n° 229.

Monceau, G. et Fortuna, C. M. (2020). Le pouvoir des sujets dans les institutions : de sa négation à sa reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30, 111-127.

Monceau, G. et Prades, J-L. (dir.). (2020). L'institution revisitée Actualité et perspectives de l'intervention. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30.

Monceau, G. et Spagnol, C. (2015). Accompagnement ou analyse ? : Quelques enjeux de l'accompagnement socioclinique d'une équipe d'action sociale. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 139-149.

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45.
<https://journals.openedition.org/edso/2525>

Monceau, G., Soulière M. et Fortuna, C. M. (2020). Aliénation et émancipation en recherche, détour par la santé mentale et la recherche « avec ». *Questions Vives* [Online], N° 33 | 2020, <http://journals.openedition.org/questionsvives/4646>

Montandon, C. (2014). Pour une épistémologie de la notion de dispositif. Dans M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 29-49). Presses universitaires de Rennes.

Murphy, R. F. (1990[1987]). *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Plon.

- Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 29, 161-180.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. et Magnen, M. (2012). Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 155-136.
- Neveux, O. (2019). *Contre le théâtre politique*. La fabrique éditions.
- Nicolas-Le Strat, P. (1994). Politiques de la surimplication. *Multitudes, Futur antérieur*, 22, 1994/2. <https://www.multitudes.net/politiques-de-la-surimplication/>
- Nicolas-Le Strat, P. (1996). *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*. L'Harmattan.
- Nind, M. (2017). The Practical Wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, vol. 17(3) 278–288.
- Oliver, M. (1990). *The Individual and Social Models of disability*. Paper presented at Joint Workshop of the living options group and the research unit of the Royal College of physicians. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, handicap and society*, 7(2), 101–114.
- Olivier De Sardan, J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia Bruylant.
- Oltra, V. (2020). De la liminarité des collaborations arts-sciences. *Plastir*, 52, 03/2020, 50-65.
- Ounoughi, S. (2018). Analyse du discours de la liminalité : voyageurs britanniques les Alpes au XIX^e siècle. Dans M-C. Fourny et S. Gal (dir), *Montagne et liminalité. Les manifestations alpines de l'entre-deux XVIe-XXIe siècles* (p. 45-60). Presses Universitaires de Grenoble.
- Oury, F. et Pain, J. (1972) *Chronique de l'école caserne*. Maspero.
- Oury, J. Guattari, F. et Tosquelles, F. (1985). *Pratiques el l'institutionnel et politique*. Matrice. [file:///C:/Users/cdesaint/AppData/Local/Temp/Pratique%20de%20l'institutionnel%20et%20politique%20by%20Jean%20Oury,%20F%20C3%A9lix%20Guattari,%20Fran%20C3%A7ois%20Tosquelles%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/cdesaint/AppData/Local/Temp/Pratique%20de%20l'institutionnel%20et%20politique%20by%20Jean%20Oury,%20F%20C3%A9lix%20Guattari,%20Fran%20C3%A7ois%20Tosquelles%20(z-lib.org).pdf)
- Paquot, T. et Lussault, M. (2012). Introduction : Étymologies contrastées et appel au

franchissement des limites. *Hermès, La Revue*, 63, 9-15.

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Payet, J-P. et Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. Dans J-P Payet, F. Giuliani, Frédérique et D. Laforgue, *La voix des acteurs faibles* (p. 9-25). Presses Universitaires de Rennes.

Payet, J-P. (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *Sociologies* <http://journals.openedition.org/sociologies/3629>

Payet, J-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école* (p. 3-18). Presses universitaires d'Ottawa.

Pawloff, S. (2020). Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion : Remarques d'anthropologie psychanalytique sur la condition postmoderne des politiques d'inclusion. *Empan*, 117, 21-27.

Pelgrims, G. et Perez, J-M. (2016). Introduction L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. Dans G. Pelgrims et J-M Perez (dir.), *Réinventer l'école, Politique, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 9-18). INSHEA.

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. *Ressources*, n° 22, 10-29.

Pelletier, L. (2021). *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. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03207179>

Pepin, 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, 126-139.

Pereira, I. (2017). *Paolo Freire, pédagogue des opprimés*. Libertalia.

Perec, G. (2000[1974]). *Espèces d'espaces*. Galilée.

Perec, G. (1989[1969]). *La disparition*. Gallimard.

- Pérez, J-M. (2019). Éléments de réflexion sur la relation entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 27-41.
- Pérez, J-M. (2020). Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires. *Ressources* n° 22, 30-38.
- Périlleux T. et Cultiaux J. (2009). *Destins politiques de la souffrance. Intervention sociale, justice, travail*. Érès.
- Perraut-Soliveres, A. (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Presses Universitaires de France.
- Petry-Genay, I. (2017). *Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université Cote d'Azur-Comue.
- Piéroni, R. (2017). Frontières urbaines et constructions identitaires. Dans J-F. Staszac (dir.), *Frontières en tout genre Cloisonnement spatial et constructions identitaires* (p. 61-80). Presses Universitaires de Rennes.
- Pillant, Y. (2019). Le paradigme de l'inclusion ou la société des singularités pour horizon. *Pensée plurielle*, 49, 11-24.
- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Study in Education*, 16(2), 175-196.
- Pilotti, A. (2016). *Masseurs-kinésithérapeutes salariés à l'ère numérique : ce que leurs usages du courrier électronique disent de leur professionnalisation*. Mémoire de doctorat, Université de Cergy-Pontoise. <http://www.theses.fr/2016CERG0827>
- Pilotti, A. et Borgès, F. A. (2019). Un séminaire doctoral instituant. Dans C. de Saint Martin (dir.). *L'analyse des implications dans la recherche et en formation*, (p. 145-160). L'Harmattan.
- Pimor, T. (2014). *Zonards : Une famille de rue*. Presses Universitaires de France.
- Piron, F. (2019). L'amoralité du positivisme institutionnel L'épistémologie du lien comme résistance. Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin, M. et F. Piron (dir.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (p.135-168).Éditions science et bien commun.
- Plaisance, É. (2007). Intégration ou inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 159-163.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Editions Autrement.

- Plaisance, É. (2012). Réflexions sur le concept d'inclusion. Dans M. Kron et É. Plaisance, *Grandir ensemble : l'éducation inclusive dès la petite enfance* (p. 33-40). INS HEA.
- Plana, M (2014a). *Théâtre et politique Modèles et conceptions Tome 1*. Orizons.
- Plana, M (2014b). *Théâtre et politique Pour un théâtre politique contemporain Tome 2*. Orizons.
- Plouffe, M-J. (2011). *La pratique théâtrale des personnes handicapées*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en études et pratiques des arts. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/5082/1/D2208.pdf>
- Ployé, A. (2016). Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. <http://www.theses.fr/2016PA080087/document>
- Ployé, A. (2018a). Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : vivre et fantasmer l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 47-62.
- Ployé, A. (2018b). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 78, 137-146.
- Ployé, A. et Barry, V. (2017). Concilier la transmission de connaissances et la construction de compétences dans un contexte d'école inclusive. Une étude en histoire et en mathématiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 79-80, 245-259.
- Pommerat, J. (2010). *Cet enfant*. Actes Sud.
- Preston-Whyte, R (2004) The Beach as a liminal space. Dans A. Lew, M. Hall, A. Williams (eds), *A Companion to tourism* (p. 349–359). Blackwell Publishing,
- Printz, A. (2020). L'inclusion : clarification d'un champ notionnel. *Mots. Les langages du politique*, 122, 75-92.
- Pritchard, A. et N. Morgan, N. (2006). Hotel Babylon? Exploring hotels as liminal sites of transition and transgression. *Tourism Management*, 27, 762–772.
- Prochasson, C. (2002). Les jeux du « je » : aperçus sur la subjectivité de l'historien. *Sociétés et Représentations*, 13, 207-226.

- Puaud, D. (2011). Les usages du savoir anthropologique en travail social. *Journal des anthropologues*, 126-127 | 2011, 165-184.
- Quentin, B. (2019). *Les invalidés Nouvelles réflexions philosophiques sur le handicap*. Érès.
- Quiviger, P. et Soubbotnik, M. (2014). Art et politique. *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 39, 3-4.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 11 | 2013, <http://journals.openedition.org/aad/1526>
- 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). Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 7-13.
- Ramel, S. (2022). Mise en œuvre de politiques inclusives : quelles réalités locales ? *A.N.A.E*, n° 177, 212-222.
- Ramel, S et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 25-37). De Boek supérieur.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible Esthétique et politique*. La Fabrique édition.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique édition.
- Renucci, R. et Franck, I. (2014). *Tous ces hasards qui n'en sont pas*. Presses de la Renaissance.
- Recherche Avec. Réseau international interdisciplinaire francophone.
<https://rechercheavec.com/notre-projet/>
- Recherche Avec. (2014). *La place respective des différents acteurs*.
<https://rechercheavec.com/compte-rendu-ateliers-du-vendredi-2-mai/>
- Rey, A. (dir.), (1992). *Dictionnaire historique de langue française*. Le Robert.
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, vol. 41, n° 1, 195-215.

Riondet, X. (2019). Réception et dilution des apports de la pensée Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation* 41 (2), 404-422.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. ESF.

Robbes, B. (2017). Enjeux épistémologiques dans les démarches socio-cliniques : quels effets sur la production des savoirs ? Dans G. Monceau (dir.), *Enquêter ou intervenir ? Effets des recherches socio-cliniques* (p. 155-1166). Champ social.

Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 29 | 2020.

<http://journals.openedition.org/dms/4707>

Robin, P., Mackiewicz, M., Goussault, B. et Delcroix, S. (2015). Une recherche par les pairs pour renouveler les formes de connaissance en contexte de disqualification. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (p. 138-146). Presses de l'EHESP.

Robin, P., Join-Lambert, H. et Mackiewicz, M-P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Online], 18 | Printemps 2017. <http://journals.openedition.org/sejed/8282>

Roubaud, J. (1967). *€ Poèmes*. Gallimard.

Rouch, J. (1979). La caméra et les hommes. Dans C. de France (dir.), *Pour une anthropologie visuelle* (p. 53-72). Mouton Éditeur/EHESS.

Rougerie, C. (2015), *L'accueil : Un analyseur des implications professionnelles dans le travail social*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise. [file:///C:/Users/cdesaint/AppData/Local/Temp/44227 ROUGERIE 2015 diffusion.pdf](file:///C:/Users/cdesaint/AppData/Local/Temp/44227_ROUGERIE_2015_diffusion.pdf)

Rougerie, C. (2017). L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6, 166-176.

Rougerie, C. et Micor, M. (2019). L'accueil, un territoire inclusif. L'exemple de la parentalité. *Pensée plurielle*, 49, 133-145.

Rougerie, C. et Monceau, G. (2021). Former les cadres du travail social à la recherche par l'analyse institutionnelle : Exemples de dispositifs à plusieurs entrées. *Éducation Permanente*, 229, 109-120.

Ruffin, D. et Payet, J-P. (2021) À quoi sert le besoin éducatif particulier ? *Agora Débats/Jeunesses*, n° 87, 65-79.

Ruppin, V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école. *Education et sociétés* 2015/1 (n° 35), p. 151-167.

Sada, D. et Perraut-Soliveres, A. (97/98). La surimplication. *Les cahiers de l'implication*, n° 1, 85-103.

Sakaguchi, Aline do Socorro Martins Pacheco. (2021). Art et inclusion : l'impact de l'éducation artistique sur la perception mondiale des personnes handicapées. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. An 06, Ed. 03, Vol. 08, 104-118.

Saillot, E. (2022). Approches compréhensives des dispositifs en éducation : regards croisés entre analyses de l'activité et perspectives critiques. *Recherches en éducation* 47 | 2022, 111-123.

de Saint Martin, C. (2011). *Les microviolences en CLIS 1 : manifestations, rôles et enjeux au sein de l'institution scolaire*. Mémoire de master 2 EERBEP, Université de Cergy-Pontoise. Non publié.

de Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Mémoire de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01150931/document>

de Saint Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap « On sait marcher droit, mais de travers »*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

de Saint Martin, C. et Desjardins, M. (2018). Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles. *Recherches sociographiques*, LIX, 1-2, 2018, 169-193.

de Saint Martin, C., Duval, J. et Epstein, M. (2022). Inclusion scolaire. Dans G. Labinal et V. Tellier (dir.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. Laboratoire EMA. <https://dicoema.hypotheses.org/544>

de Saint Martin, C., Pilotti, A. & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité, dans *revue ¿ Interrogations ?*, n°19. Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, décembre 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

de Saint Martin, C. et Queiroz, D (2017). Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18 | Printemps 2017, mis en

ligne le 03 octobre 2017. <http://sejed.revues.org/8342>

Samson, D. (2005). Les technologies de l'implication : une dérive productiviste dans la présentation de soi. *Éducation permanente*, n° 162, 51-64.

Samson, D. (2012). Rapports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle. Dans G. Monceau, (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 83-98). L'Harmattan.

Samson, D. (2018). *Écrire la recherche « avec » et effet goody : De quelques apports de l'analyse institutionnelle*. <https://rechercheavec.com/ecrire-la-recherche-avec/>

Samson, D. (2019). Conclusion. Dans C. de Saint Martin (dir.), *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p. 191-193). L'Harmattan.

Samson, D. (2020). La notion de transversalité : de Guattari à Lourau, quelle(s) continuité(s) et quelle(s) rupture(s) ? Séminaire *Le concept d'institution*, 5.

<https://www.youtube.com/watch?v=XECqkYD8LHc&list=PLD8MpArtoF6ArmjaaOeHlf7ZLqzyDqEk2>

Samson, D. (2021). L'analyse institutionnelle et la formation continue à Paris 8. *Éducation permanente*, n° 229, 9-21.

Sanchez, L., Creissen, S. et Blanc, N. (2021). Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ? *Enfance*, 2, 161-175.

Santana Da Silva, S, Fortuna, C. M., Monceau, G. (2021). De la recherche à la formation des professionnels de santé. L'institutionnalisation de la naissance par césarienne au Brésil et en France. *Education permanente*, n° 229, 55-66.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherches en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action Research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Savoie, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? *L'Homme et la Société*, 147, 133-150.

- Savoye, A. (2019). Lourau et le projet d'une contre-sociologie. Dans P. Vannier (dir), *La sociologie en toutes lettres* (p.173-196). Presses Universitaires du Midi.
- Savoye, A. (2021). La dynamique sociale au prisme de l'institutionnalisation. Séminaire *Le concept d'institution*, 11. <https://www.youtube.com/watch?v=b60x6Ro5kXcett=5374s>
- Schaepelynck, V. (2013). Institution. *Le Télémaque*, 44, 21-34.
- Schaepelynck, V. (2018). *L'institution renversée Folie, analyse institutionnelle et champ social*. Eterotopia France.
- Schaepelynck, V. (2019). Entre Lourau et Deleuze et Guattari : de la contre-institution à la machine de guerre. Séminaire *Le concept d'institution, dans les pratiques de l'institutionnel*, 13 novembre 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=PA711Icab2Y>
- Schneider, C. (2006). *L'intégration scolaire des enfants avec besoins éducatifs particuliers en France et en Allemagne : les relations entre pairs*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Descartes V.
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu : L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et sociétés*, 20, 149-166.
- Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques. (1^{ère} édition américaine : 1983).
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux l'origine en partage*. Seuil.
- Simondon, G. (1995[1964]). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Presses universitaires de France.
- Simondon, G. (2007[1989]). *L'individuation psychique et collective A la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*. Aubier.
- Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.
- Solé, A. (2018). Le chercheur écrit. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXIV, 91-106.
- Shortt, H. (2015). Liminality, space and the importance of 'transitory dwelling places' at work. *Human Relations*, 68(4), 633-658.
- Söderlund, J. et Borg, E. (2017). Liminality in management and organization studies: Process, position and place. *International Journal of Management Reviews*, 20, 880-902.

- Soulière, M. (2019). Postface. Dans C. de Saint Martin (dir.), *Analyser les implications dans la recherche et en formation* (p.197-200). L'Harmattan.
- Soulière, M. (2021). Rester critique ou faire avec ? un usage de l'analyse institutionnelle dans la formation en travail social à l'université. *Education permanente*, n° 229, 33-42.
- Soulière, M. et Caron, C. (2017). Faire de la recherche avec des adolescents pour résister au discours des « jeunes à risque » : un exemple québécois. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Online], 18 | Printemps 2017. <http://journals.openedition.org/sejed/8369>
- Spriggs, M. et Gillam, L. (2019) Ethical Complexities in child co-research. *Research Ethics*, vol. 15(1) 1–16.
- Spyrou, S. (2011). The Limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, vol.18, n°2, 151-165.
- Staszak, J-F. (dir.). (2017). *Frontières en tout genre Cloisonnement spatial et constructions identitaires*. Presses Universitaires de Rennes.
- Stiker, H-J. (2005[1982]). *Corps infirmes et sociétés*. Dunod.
- Stiker, H-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap : La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*, 45(1), 7-23.
- Strnadová, I. et Walmsley, J. (2018). Peer-reviewed Articles on inclusive research: Do co-researchers with intellectual disabilities have a voice? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 132-141.
- Stone A. (1992). Le « néo-institutionnalisme ». Défis conceptuels et méthodologiques. *Politix*, vol. 5, n°20, 156-168.
- Suau, G. (2020). *Pratiques enseignantes inclusives : Place de l'élève et accessibilité aux savoirs*. Champ social.
- Tedesco, S. (2017). L'orientation éthique de la recherche socio-clinique. Dans G. Monceau (dir.), *Enquêter ou intervenir ? Effets des recherches socio-cliniques* (p. 147-154). Champ social.
- Thémines, J-F. (2016). Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 117-150.

Thémines, J-F., Philippot, T. et Le Guern, A-L. (2021). Introduction. Dans J-F. Thémines et T. Philippot (dir.), *Aux frontières du travail enseignant Géographies de professionnalités mouvantes* (p. 9-20). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Thèse.fr.

Thomassen, B. et Balle, M. (2012). From Liminal to limivoid: Understanding contemporary bungee jumping in a cross-cultural perspective. *Journal of Tourism Consumption and Practice*, 4(1), 59-93.

Thomassen, B. (2014). *Liminality and the modern. Living through the in-between*. Ashgate.

Thomassen, B. (2015). Thinking with liminality to the boundaries of an anthropological concept. Dans B. Thomassen, H. Wydra et A. Horvath (eds), *Breaking boundaries: Varieties of liminality* (p. 65-95). Berghahn Books.

Thomassen, B., Wydra, H. et Horvath, A. (Eds.). (2015). *Breaking boundaries: Varieties of liminality*. Berghahn Books.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123-139.

Thomazet, S. et Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* [Online], n° 21 | 2014. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1509>

Thoumelin, C. et Touahir, M. (2020). L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019 : État des lieux. *Culture chiffres*, 3, 1-20.

Thouroude, L. (2018). La participation parentale à l'école maternelle à l'épreuve du handicap. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 83-84, 71-83.

Thouroude, L. (2022). *Prévenir les handicaps et les violences : La posture de l'entre-deux en éducation*. Champ social.

Törrönen, M. et Petersen, K. E. (2021). Ethical Reflections on sensitive research with young people living in conditions of vulnerability. *Social Work et Society*, Vol 19, Issue 1. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330676/2437.pdf?sequence=2>

Toullec-Théry, M. (2015). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? une contribution didactique*. Cnesco.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 19-36.

Toullec-Théry, M. (2020a). L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire. *Ressources*, 64-72.

Toullec-Théry, M. (2020b). Il/elle va en inclusion De l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive.. *Ressources*, 6-7.

Toullec-Théry, M., Assude, T. et Pérez, J. (2012). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 7-11. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/nras.057.0007>

Tremblay, P., (2015). *Le co-enseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes*. CNAM.

Turner, V. (1974a). *Dramas, fields, and metaphors symbolic action in human society*. Cornell University Press.

Turner, Victor. (1974b). Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: An Essay in comparative symbology. *Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies*, 60, n° 3, 53-92.

Turner, V. (1977). Frame, flow and reflection: Ritual and drama as public liminality. Dans M. Benamou et C. Caramello (ed.), *Performance in postmodern culture* (p. 33-57). Coda Press et Center for Twentieth Century Studies.

Turner, V. (1980). Social Dramas and stories about them. *Critical Inquiry*, 7(1), 141–168.

Turner, V. (1982). *From ritual to theatre The human seriousness of play*. PAJ Publication.

Turner, V. (1990[1969]). *Le Phénomène rituel. Structure et contre structure*. Presses Universitaires de France.

Valentim, S. (2016). *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension*. Mémoire de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise. <https://hal.science/tel-01536338/document>

Valentine K. (2011). Accounting for agency. *Children et Society*, 25, 347-358.

- Van Bockstaele, J. et Van Bockstaele, M. (2004). *La socianalyse Imaginer - Copter*. Anthropos.
- Van Gennep, A. (2011[1909]). *Les rites de passage*. Picard.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1990 [1967]). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Matrice.
- Vie sociale, n° 5. (2014). *Pratiques artistiques et intervention sociale*. Érès.
- Vienneau, R. (2016) Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 21-24). De Boek supérieur.
- Vilaine, V., Loquet, M. et Toullec-Théry, M. (2019). Quelles avancées pour l'inclusion d'un élève en situation de handicap L'activité danse avec un élève d'Ulis en classe ordinaire, ou comment chorégrapier "fort" ? TACD 2019, vol.4, 189-198.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Vinel, V. et Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des sciences sociales*, 63 | 2020, 12-25.
- Viné-Vallin, V. (2020). *Handicap cognitif et formation Parcours d'élèves de 10 à 18 ans dans l'accès aux savoirs et à la qualification*. Mémoire de doctorat en science de l'éducation et de la formation. Université Sorbonne Paris Nord.
- Walmsley, J., Strnadová, I. et Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 31 (5), 751-759.
- Weber, P. (2004). Travail social et handicap : de l'inclusion à la participation sociale. *Développement humain, handicap et changement social*, vol. 1, n°1-2 10-20.
- Weislo, E. (2012). *Le handicap a sa place*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Williams, V., Simons, K., et Swindon People First Research Team. (2005). More researching together: The role of nondisabled researchers in working with people first members. *British Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 6-14.
- Witeska-Młynarczyk, A. (2020). Can the children speak? *Revue des sciences sociales*, 63 | 2020, 46-57.
- Zarb, G. (1992). On the road to Damascus: First steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap and Society* 7 (2): 125-138.

Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le bord de l'eau.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* L'Harmattan

Zola, É. (1898). J'accuse... ! Lettre au Président de la République. *L'Aurore*.

Littérature grise

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015. *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019 *École inclusive*.

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm?cid_bo=142545

Circulaire de rentrée 2021 *L'école de la République notre maison commune*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm>

Commission nationale Culture et Handicap du 02 novembre 2021.

<https://handicap.gouv.fr/commission-nationale-culture-et-handicap-communique-de-presse>

Conseil européen. (2000) *Conclusions de la Présidence*, Conseil européen Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

Conseil de l'évaluation de l'École. (2022). *2021 Pour une compréhension éclairée de notre École*. <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>

Conseil de l'Union européenne. (2017). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'inclusion dans la diversité afin d'assurer une éducation de qualité élevée pour tous*.

<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/fr/pdf>

Conseil d'évaluation de l'École. (2022). *Évaluation des acquis des élèves Document de travail 22-02*. <https://www.education.gouv.fr/media/113198/download>

Décret n°86-487 du 14 mars 1986 *relatif au recrutement et à la formation des instituteurs*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006093782>

Décret n° 2004-287 du 25 mars 2004 *relatif au conseil de la vie sociale et aux autres formes de participation* institués à l'article L. 311-6 du code de l'action sociale et des familles.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT0000000437022>

Loi organique n° 2001-692 du 1er août 2001 *relative aux lois de finances (1)*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT0000000394028>

Loi du 2 janvier 2002 *rénovant l'action sociale et médicosociale*.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT0000000215460/>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT0000000809647etdateTexte=etcategorieLien=id#JORFARTI0000001871122>

Loi n° 2020-1674 du 24 décembre 2020 *de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur*.<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042738027/>

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Ensemble pour l'école de la confiance*.

<https://www.education.gouv.fr/media/10709/download>

Nyssen, F. et Blanquer, J-M. (2018). *À l'école des arts et de la culture*.

<https://www.education.gouv.fr/media/15161/download>

Plan national d'action français *contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. (2001).

https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/PNAI_fr.pdf

Plan pluriannuel *contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale* 21 janvier 2013.

<https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/DP-PAUVRETE-janvier2013-2.pdf>

Sénat. (2022). Bilan des mesures éducatives du quinquennat. <https://www.senat.fr/rap/r21-543/r21-5438.html>

Unesco. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Unesco.

Vallaut BelKacem, N. (2014). Pour une école toujours plus inclusive. *Huffintonpost*, 05/12/2014. https://www.huffintonpost.fr/najat-vallaudbelkacem/handicap-pour-une-ecole-toujours-plus-inclusive_b_6267644.html

Films et chansons

Beucarne, J. (2013). Et vous me revenez par intermittence. *Mon terroir c'est les galaxies*. ©

EPM

Desjardins, R. (2003). Eh oui ! c'est ça la vie. *Kanasuta*. Foukinic Inc.

Leprest, A. et Galliano, R. (1992). Je viens vous voir. *Voce a mano*. Saravah.

Richaud, F. (2022). *Ma sœur forever*. Tiresias Films.

Table des matières

Vive le(s) collectif(s)	2
Index des sigles	4
Introduction	6
1^{ère} partie : D'un parcours de vie à la recherche	10
Chapitre 1. Genèse d'un parcours : analyse de mon implication scientifique	11
1.1./ L'engagement de l'enseignante.....	11
1.1.1 L'École normale d'instituteurs	11
1.1.2 L'enseignement	13
1.1.3 L'ancrage de mes questionnements scientifiques dans ma pratique professionnelle	13
1.2./ La sociologie de l'enfance	15
1.2.1 « Mon enfance passa »	15
1.2.2 L'agency.....	15
1.2.3 L'enfant acteur	16
1.3./ Les élèves en situation de handicap	17
1.3.1 Un ancrage familial et professionnel de mon questionnement.....	17
1.3.2 Nommer, catégoriser	19
1.4./ Lire, dire et jouer.....	20
1.4.1 Une formation littéraire	20
1.4.2 Le théâtre amateur	21
1.4.3 La construction de projets de recherche	23
Conclusion.....	24
Chapitre 2. L'implication du praticien-chercheur	25
2.1./ Une posture éthique.....	26
2.1.1 Considérer l'autre comme un sujet.....	26
2.1.2 Créer des espaces d'écoute et de parole	27
2.1.3 La responsabilité du chercheur.....	28
2.2./ Une posture politique	30
2.2.1 L'importance de Paulo Freire.....	30
2.2.2 L'autre comme sujet de la recherche.....	31
2.2.3 Le et la politique.....	31
2.3./ Une posture épistémologique	33
2.3.1 La démarche qualitative	33
2.3.2 L'emploi du « je »	34
2.3.3 La « neutralité » scientifique	36
Conclusion.....	37
Chapitre 3. Du praticien-chercheur à l'enseignant-chercheur-praticien	38
3.1./ Individu et collectif	38
3.1.1 L'individualisation	38
3.1.2 L'individuation.....	39
3.1.3 Le collectif dans mon travail.....	40
3.2./ L'inspiration des pédagogies institutionnelles	42
3.2.1 Raymond Fonvieille	42
3.2.2 La pédagogie autogestionnaire.....	44
3.3./ L'évolution de mes cadres d'enseignement et de recherche	45
3.3.1 Enseigner à l'Université	45

3.3.2 Mon activité de recherche	46
Conclusion.....	47
Conclusion de la 1 ^{ère} partie.....	49
Publications à l'appui de la 1 ^{ère} partie	50
2^{ème} partie : un cadre de référence épistémologique et méthodologique : la socio-clinique institutionnelle	53
Chapitre 4. Une démarche dynamique	54
4.1./ Mon appropriation de l'analyse institutionnelle	54
4.1.1 Une contre-sociologie.....	55
<i>Une contre-institution.....</i>	55
<i>L'indissociabilité de l'individu et de l'institution</i>	56
<i>L'institutionnalisation</i>	57
4.1.2 Une pratique de l'intervention.....	58
<i>L'apport de la psychanalyse.....</i>	59
<i>Félix Guattari et l'importance de la transversalité</i>	59
<i>Georges Lapassade et la pratique d'intervention.....</i>	61
4.1.3 Actualité de l'AI.....	62
<i>Différentes références.....</i>	63
<i>L'institutionnalisation de l'AI en sciences de l'éducation.....</i>	64
4.2./ La SCI : une sociologie d'accompagnement.....	65
4.2.1 L'héritage de l'AI.....	66
<i>L'analyse de la commande et des demandes</i>	66
<i>L'analyste.....</i>	67
<i>La restitution.....</i>	69
<i>Les éléments socio-historiques</i>	70
4.2.2 Une socio-clinique.....	71
<i>L'importance de la clinique dans mes travaux</i>	71
<i>La proximité avec les acteurs de terrain.....</i>	73
<i>La temporalité.....</i>	74
4.2.3 L'implication	75
<i>Une dimension institutionnelle</i>	75
<i>Genèse du concept d'implication.....</i>	76
<i>Les dimensions de l'implication</i>	77
<i>L'usage du concept en SCI et dans ma pratique.....</i>	79
<i>L'attention aux interférences.....</i>	81
4.3./ Le dispositif, un élément central de la SCI	83
4.3.1 Les dispositifs d'intervention socianalytique	83
<i>Le dispositif socianalytique</i>	84
<i>Le dispositif en AI.....</i>	85
<i>Les dispositifs SCI</i>	86
4.3.2 Quelques dispositifs SCI	87
<i>En formation.....</i>	87
<i>Le dispositif doctoral.....</i>	88
<i>Le travail avec l'Aria.....</i>	90
4.3.3 La posture du socio-clinicien institutionnel	91
<i>Les résistances.....</i>	91
<i>L'accompagnement.....</i>	92
<i>La négociation</i>	93
Conclusion.....	94
Chapitre 5. Mon inscription dans la « recherche avec »	95
5.1./ Ma pratique de recherche : intervenir, collaborer, accompagner ?	95
5.1.1 La recherche intervention (RI)	96
5.1.2 Les recherches collaboratives.....	97
5.1.3 La recherche avec.....	99

5.2./ L'importance de la multiréférentialité dans ma compréhension des recherches avec	102
5.2.1 Mon intérêt pour la multiréférentialité	102
<i>Rendre compte de la complexité d'une réalité</i>	102
<i>Des principes de la multiréférentialité</i>	103
<i>La multiréférentialité, une nécessité scientifique de mon activité</i>	104
<i>La multiréférentialité en AI : une puissance transductive</i>	104
5.2.2 Mon engagement dans les collectifs scientifiques.....	106
<i>Construire des réseaux</i>	106
<i>Ma place dans le réseau RechercheAvec</i>	107
<i>Le collectif ApprEs</i>	108
5.2.3 La multiréférentialité dans mes dispositifs de recherche.....	109
<i>Le PR « la pratique théâtrale, vectrice de l'inclusion ? »</i>	109
<i>La multiréférentialité dans mes interventions SCI</i>	110
<i>Les moyens mobilisés</i>	111
5.3./ Les acteurs de terrain, des « co-chercheurs » ?	112
5.3.1 Un partage des savoirs.....	112
5.3.2 Faire avec les acteurs faibles	113
<i>Des effets imprévus</i>	113
<i>Quelle participation ?</i>	114
<i>Les différents temps de la recherche</i>	115
<i>Chercher avec des enfants</i>	116
Conclusion.....	117
Chapitre 6. Des recherches en immersion	119
6.1./ Le concept de surimplication	119
6.1.1 Implication et surimplication.....	119
6.1.2 L'impossible analyse de la surimplication ?	121
6.1.3 Des outils pour mettre au travail la surimplication	122
6.2./ Des places multiples.....	123
6.2.1 Déconstruire les représentations.....	124
6.2.2 Une égalité des places ?.....	125
6.2.3 Les effets de l'immersion	125
Conclusion.....	127
Conclusion de la 2 ^{ème} partie.....	128
Publications à l'appui de la 2 ^{ème} partie	129
3^{ème} partie Les objets de mes recherches : de l'empan liminal à la liminoïdité pour penser l'inclusion	132
Chapitre 7. L'enrichissement du concept de liminalité	133
7.1./ Un concept multiréférencé	133
7.1.1 Ma découverte du concept anthropologique.....	133
7.1.2 Un concept des sciences humaines et sociales	135
7.1.3 Un concept des sciences de l'éducation	137
<i>La scolarisation des élèves en situation de handicap</i>	137
<i>La référence à mes travaux</i>	139
7.2./ De la place au seuil	140
7.2.1 La liminalité, une question spatiale	140
<i>La place géographique</i>	140
<i>La place sociale</i>	141
7.2.2 L'importance du seuil.....	143
7.3./ L'empan liminal	144
7.3.1 Une réalité multidimensionnelle	145
7.3.2 L'empan liminal, entre décisions institutionnelles et éprouvés individuels	147

7.3.3 La transduction.....	148
Conclusion.....	150
Chapitre 8. Vers la liminoïdité.....	151
8.1./ Le concept de Turner.....	151
8.1.1 Liminoïdité versus liminalité.....	151
8.1.2 Les relations de pouvoir.....	152
8.1.3 Mon appropriation du concept.....	153
8.2 L'importance des terrains.....	154
8.2.1 L'Aria, un terrain de recherche multiliminoïdal.....	154
8.2.2 Le Centre National pour la Création Adaptée.....	158
8.3./ Créer pour produire des connaissances.....	160
8.3.1 La créativité en SCI.....	160
8.3.2. La créativité dans les dispositifs mis en place.....	162
8.3.3. La pratique théâtrale, lieu de la création collective.....	165
Conclusion.....	167
Chapitre 9. Enrichir le concept d'inclusion.....	168
9.1./ Mon intérêt pour un concept polémique.....	168
9.1.1 Deux champs distincts.....	168
9.1.2 Inclusion ou société inclusive ?.....	170
9.1.3 Penser l'inclusion.....	172
<i>Ne plus « les parler ».....</i>	172
<i>Faire ensemble pour vivre ensemble.....</i>	172
<i>Penser les modalités de l'accueil et non l'accueil.....</i>	173
<i>Penser les relations entre personnes au sein des institutions.....</i>	173
<i>La participation et la rencontre.....</i>	175
<i>Penser l'inclusion au prisme de la diversité et de l'individuation.....</i>	176
9.2./ L'impossible inclusion scolaire.....	177
9.2.1 L'évolution lexicale.....	177
<i>L'inclusion scolaire.....</i>	177
<i>L'éducation inclusive.....</i>	178
<i>L'école inclusive.....</i>	179
9.2.2 La mystification de l'inclusion scolaire.....	180
9.2.3 L'inclusion universitaire.....	182
9.3./ À la recherche du <i>Snark</i>	184
9.3.1 Théâtre et pratique théâtrale avec des personnes en situation de handicap.....	185
<i>Un champ peu exploré en sciences de l'éducation.....</i>	185
<i>Le théâtre.....</i>	186
<i>La pratique théâtrale.....</i>	188
9.3.2 Pratiquer les arts à l'école.....	189
<i>Le partenariat entre l'Aria et des établissements scolaires : analyses de classes externées d'éducation artistique.....</i>	189
<i>Les stages scolaires mixtes.....</i>	192
9.3.3 Les stages « Jouer, chercher, inclure ».....	194
<i>L'originalité du projet de recherche.....</i>	194
<i>L'espace scénique.....</i>	196
<i>« Nous laisser s'exprimer dans cette société ».....</i>	198
<i>Les contradictions de l'inclusion.....</i>	199
Conclusion.....	201
Conclusion de la 3 ^{ème} partie.....	202
Publications à l'appui de la 3 ^{ème} partie.....	203
4^{ème} partie, Chapitre 10 : Perspectives de recherche et d'accompagnement des doctorants	206

10.1 Mes projets de recherche.....	206
10.1.1 L'élargissement du PR 4	207
<i>Le stage « jouer, chercher, inclure »</i>	207
<i>Être chercheuse associée au CNCA</i>	208
<i>L'élaboration du projet « politique/pratiques artistiques/inclusion » (PR 10)</i>	209
<i>La collaboration avec le théâtre de la Colline (PR 11)</i>	210
10.1.2 Dans les champs scolaire et universitaire	211
<i>Les stages mixtes avec l'Aria</i>	211
<i>Etudier la place des élèves d'Ulis dans l'école (PR 12)</i>	212
<i>L'inclusion universitaire (PR 8)</i>	213
10.2 Former et accompagner	213
10.2.1 Diffuser la recherche	214
10.2.2 Encadrer des doctorants.....	215
<i>L'écriture scientifique</i>	215
<i>La direction de thèses</i>	216
Publications à l'appui de la 4 ^{ème} partie	218
Conclusion.....	219
Bibliographie.....	221
Table des matières	261