

EXISTE-T-IL UNE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE ET SES CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION DES ÉDUCATEURS ET ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS ? L'INTÉGRATION À REBOURS COMME VECTEUR DE LA PÉDAGOGIE D'INSTITUTION

IS THERE A SPECIALIZED PEDAGOGY, AND WHAT ARE ITS IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF SPECIALIZED EDUCATORS AND TEACHERS? REVERSE INTEGRATION AS A VECTOR OF INSTITUTIONAL PEDAGOGY

Rémi CASANOVA

Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France

RÉSUMÉ

Ce texte interroge la distinction entre pédagogie spécialisée et ordinaire via la pensée complexe d'Edgar Morin. Le dépassement de cette dualité réside dans l'éducabilité, dénominateur commun transcendant les publics et les âges. Une formation inclusive s'articule alors autour de trois niveaux (individuel, collectif, institutionnel) et quatre axes (langage commun, dispositifs, agir du quotidien, analyse de sa réactivité). Elle repose sur les 4R (Repères, Responsabilisation, Reconnaissance, Respect), garantit les interdits fondateurs et développe le triptyque maussien *donner-recevoir-rendre*. L'intégration à rebours en découle et fait du spécialisé une norme d'excellence. La formation a alors pour vocation de modifier l'institution en l'emmenant sur les chemins de la Pédagogie d'Institution (PDI), celle qui éduque l'institution dans une posture méta-réflexive, transformant le pouvoir en autorité, dépassant ainsi la stérile opposition spécialisé/ordinaire.

Mots-clés : éducabilité, formation inclusive, pédagogie d'institution.

ABSTRACT

This text examines the distinction between special and mainstream pedagogy through the lens of Edgar Morin's complex thought. Overcoming this duality lies in educability, a common denominator that transcends populations and ages. Inclusive education is structured around three levels (individual, collective, institutional) and four axes (common language, mechanisms, daily practice, and analysis of responsiveness). It is based on the 4Rs (Reference Points, Responsibility, Recognition, Respect), guarantees foundational prohibitions, and develops Mauss's triptych of "giving, receiving, and reciprocating." Reverse integration follows, making specialization a standard of excellence. The purpose of education is then to transform the institution by guiding it towards Institutional Pedagogy, which educates the institution in a meta-reflective stance, transforming power into authority, and thus transcending the sterile opposition between special and mainstream.

Keywords: educability, inclusive training, institutional pedagogy.

INTRODUCTION

Existe-t-il une pédagogie spécialisée ? Ce titre un peu provocateur répond naturellement à celui écrit par l'auteur de cet article il y a 25 ans : *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?* (Casanova, 1999). Il reprend, de façon différente et approfondie, une publication ultérieure dans le domaine, dans le livre *Penser le handicap mental*, dirigé par Gérard Zribi et Jean Louis Chapellier (2005) :

« À la question ainsi posée, par conviction voire par idéologie je répondais spontanément et avec vigueur, non ! À la réflexion pour la promotion du livre, par bon sens et réalisme, j'étais tenté de répondre oui. Avec le recul, je choisis de répondre, après la formelle négative et la résignée positive, un ni oui ni non, ou plutôt un oui et non. » (Casanova, 2005, p. 155).

Le temps a passé, la problématique demeure. En témoignent les articles et colloques consacrés ici ou là, dans des champs et selon des approches diverses (Lanners, 2025 ; Lanners et Egloff, 2025).

Edgar Morin est également passé par là, de nombreuses interventions, recherches et formations aussi. La pensée complexe d'Edgar Morin est devenue indispensable à ma réflexion. Son *introduction à la pensée complexe* (Morin, 1990) développe un principe essentiel, celui de non-contradiction dialogique, qui permet de tenir ensemble des affirmations apparemment opposées sans les réduire l'une à l'autre. C'est un dépassement du tiers exclu aristotélicien (Berland, 2023). En exposant le fait que la plupart des réalités sont fondamentalement ambivalentes, le principe dialogique permet de maintenir simultanément deux logiques opposées sans que l'une annule l'autre. Le *oui et non* n'est donc pas une contradiction logique à éliminer, mais une réalité à intégrer, considérer et même dépasser. Plus que son acceptation, la pensée complexe invite à comprendre que les choses peuvent être à la fois elles-mêmes et leur contraire, selon le contexte ou le niveau d'analyse. Elles sont sans doute bien plus encore.

Cette approche inspire en effet l'idée de dualité féconde, qu'il est possible d'appliquer à la pédagogie et à la formation. Arrêtons-nous un instant pour commencer sur le mot le plus surprenant de cette proposition : la fécondité.

La fécondité représente une puissance génératrice qui, par rencontre et tension entre diverses altérités, produit de l'original, parfois radical, non par addition ou synthèse mécanique, mais par émergence en partie imprévisible d'une forme qui transcende ses conditions initiales. Elle est porteuse de toutes les potentialités que les concepts ou les idées considérés ont pour objectifs de révéler. Elle suppose toujours une ouverture, une posture, acceptant que ce qui naîtra échappe en partie au contrôle de ses promoteurs, celui des intuitions et de l'imaginaire de chacun d'entre nous. La fécondité, fermement inscrite dans des filiations, engendre le futur. La pensée féconde, à l'instar de celle d'Edgar Morin, refuse de se contenter de répéter l'habituel, le routinier, l'acquis (Morin, 2021). Elle transcende tout cela, par l'ambivalence assumée d'une pensée capable de symbolisation, heureuse d'accéder au plus profond des symboles (Benoist, 2009). Elle maintient vivante la tension entre contraires sans les résoudre prématurément, créant cet espace dynamique où germent autant les connexions imprévues que les métamorphoses du sens et des émotions.

La pensée féconde s'appuie sur des dualités illusoire (Vandenberghe, 2009), celle qui concerne le spécialisé et l'ordinaire en est une. La dualité est en effet cette relation profonde entre deux concepts, structures, objets apparemment différents mais qui représente en fait deux faces d'une même réalité. La dualité peut être vécue

comme opposition : le bien contre le mal, la lumière contre les ténèbres, l'esprit contre la matière. Ces couples antagonistes traversent toutes les cultures et façonnent notre compréhension du monde. Dans cette perspective, chaque terme voudrait dominer l'autre, s'imposer comme vérité absolue. Le conflit devient le moteur de l'histoire, comme chez Hegel où la thèse affronte l'antithèse dans un combat dialectique (Vieillard-Baron, 2006). À l'opposé de cette vision belliqueuse, la dualité peut s'appréhender comme une complémentarité où chaque pôle nourrit l'autre (Dameron, 2005) : l'obscurité contient une parcelle de lumière, et inversement. Dans cette perspective, ce qui semblait contraire ne vise pas l'annihilation de l'autre, mais la dynamique, l'équilibre, l'harmonie... et la vie : la respiration incarne cette dualité, inspiration et expiration, deux mouvements opposés mais indissociables. De même, le jour et la nuit se succèdent sans s'exclure, créant le rythme naturel de l'existence.

Ainsi, la dualité devient féconde lorsqu'elle cesse d'être un moule réducteur pour devenir une matrice créatrice. Au-delà *du oui et du non*, au-delà *du Bien et du Mal*, pour s'approcher de Nietzsche (Collin et al., 2010), au-delà même *de l'opposition et de la complémentarité*, elle génère une dynamique, et tend à la surprenante innovation. En ouvrant sur une troisième voie, elle libère la créativité et la transcendance, permettant l'émergence de formes inédites qui n'existaient ni dans l'un ni dans l'autre pôle. La véritable fertilité de la dualité réside dans sa capacité à empêcher toute clôture définitive du sens, maintenant la pensée et l'existence dans un état de gestation permanent où tout reste ou devient possible.

Chez Hegel, cette troisième voie prend la forme de la synthèse qui résout dialectiquement l'artificiel conflit entre thèse et antithèse dans la résolution des antinomies dynamiques (Cléro, 2000). La dualité devient alors un tremplin vers une conscience élargie qui embrasse les paradoxes sans chercher à les résoudre. Ce n'est pas un compromis tiède mais une émergence qualitativement différente, une alchimie – c'est-à-dire une métamorphose – où, de la tension entre forme et chaos, naît l'œuvre originale (Hutin, 2018). Comme le montre Boris Cyrulnik (2011), la démarche d'Edgar Morin illustre cette approche en montrant comment passer du compliqué au complexe. Parce que la dualité menace sans cesse de basculer dans la fusion destructrice ou dans l'opposition mortelle, elle appelle naturellement un tiers, une instance médiatrice qui maintient l'écart tout en permettant la relation. Dans la psychanalyse lacanienne, le père symbolique intervient entre mère et enfant, séparant pour mieux relier, introduisant la loi qui structure le désir (Assoun, 2023). Ce tiers rapproche ce qui s'ignorait, sépare ce qui risquait de se confondre. Cette médiation est bien *ce qui rapproche ce qui est trop éloigné, ce qui éloigne ce qui est trop proche ; ce qui relie ce qui est séparé, ce qui sépare ce qui est lié* (Casanova, 2025a, p. 275). C'est l'objet même de la pédagogie que d'essayer de remplir cette fonction tierce.

AU-DELÀ DE LA DUALITÉ PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE – PÉDAGOGIE ORDINAIRE, UN PROJET ÉDUCATIF FONDÉ SUR L'ÉDUCABILITÉ.

La pédagogie, médiation entre des personnes et le savoir, incarne cette tension entre spécialisée et ordinaire. Ce qui militerait dans le sens de la nécessité pragmatique et de la validation conceptuelle de la reconnaissance de la pédagogie spécialisée réside dans le fait d'une constatation des besoins spécifiques et des processus d'apprentissage particuliers des personnes en situation de handicap. Cela justifie amplement une pédagogie adaptée et différenciée. Prôner une égalité sentencieuse qui ignorerait les spécificités du handicap commettrait une injustice (Citot, 2012) : il traiterait identiquement ceux qui sont dans des situations différentes.

Appliquer le même cursus, les mêmes méthodes, les mêmes rythmes à tous sans adapter revient à renforcer les inégalités réelles plutôt que les réduire. Cela revient à nier la diversité humaine et les obstacles concrets que rencontrent certains individus, y compris bien sûr en situation d'apprentissage : c'est cette logique-là qui a amené à la création de l'éducation spéciale en général, de l'enseignement spécialisé en particulier. Une véritable égalité des chances passe par la reconnaissance des différences, par des réponses appropriées à chacun, par une adaptation du milieu. L'égalitarisme, parce qu'il est uniformisateur et indifférencié, est d'autant plus dangereux qu'il relève et révèle un système dogmatique (Citot, 2012). Indifférencier, même si c'est pour de bonnes intentions, et respecter la frontière ténue entre normal et pathologique (Robinson, 2005) risque de créer, tout en le niant y compris dans sa forme curriculaire, un système spécialisé produisant une ségrégation certes involontaire mais de fait, stigmatisant la personne, la coupant de la communauté ordinaire et limitant ses horizons. La spécialisation peut devenir totalisante et renvoyer aux travers intrinsèques à toute institution (Foucault, 1975/2014).

Le dépassement, qui constitue en un *oui et non* simultané ou mieux encore un *au-delà du oui et du non*, invite à penser une pédagogie qui soit à la fois et au-delà de ce qui serait spécial et inclusif – c'est-à-dire adaptée aux besoins réels de tous sans enfermer quiconque dans une catégorie. Cela signifie *a minima* développer des ressources spécialisées tout en les inscrivant dans une logique d'inclusion scolaire et sociale. Il s'agit de permettre des apprentissages différenciés sans créer une altérité insurmontable, sans même penser que l'altérité est une problématique qui peut devenir un problème. Cette complexité réside dans le fait qu'il faut gérer cette tension sans la résoudre définitivement : reconnaître les besoins spécifiques et lutter contre la ségrégation, adapter l'enseignement et maintenir une vision inclusive de l'école. Il s'agit d'une tension féconde plutôt qu'un problème à trancher. Il s'agit *in fine*, comme je le suggérais dans le livre précédemment cité, de considérer l'hétérogénéité comme une ressource, comme une richesse potentielle (Jeancler, 2022) issue de l'épreuve (Dequière et Marquise, 2019), comme une opportunité (Gfeller et Jacobs, 2020).

Le plus important semble néanmoins résider en amont de ce questionnement. La pédagogie, spéciale ou ordinaire, est intrinsèquement liée au projet éducatif. Elle en est le support, le vecteur, la traduction fonctionnelle. Il s'agit donc avant tout de définir l'éducation et, en poursuivant dans cette démarche, donner les contours d'un projet éducatif pour les personnes en situation de handicap.

L'éducation est une tension entre deux pôles – *insère-toi dans la société vs deviens toi-même* –, et la pédagogie oscille entre les deux extrémités de cette tension. À partir de la définition donnée par Jean Houssaye (1995), *l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout être humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal* (p. 25-26), il est possible de proposer encore aujourd'hui (Casanova, 2018, p. 132) : *l'éducation a pour finalité la poursuite de la civilisation par un processus interactif d'intégration dans le monde préexistant et de développement de la singularité de chacun*. Dit autrement : *poursuis l'œuvre entamée en t'y intégrant et en l'enrichissant de ce que tu es*.

Et si la pédagogie est la mise en place des conditions d'un apprentissage réussi, alors il convient de penser le type d'apprentissage qu'il convient de réaliser, de même que l'environnement dans lequel il doit se développer. Le troisième pôle, en vérité central, est la réalité de l'apprenant, à savoir ses besoins au regard d'un environnement – éventuellement d'un projet institutionnel –, ses désirs au regard de ses propres projets et ses caractéristiques au regard de ses potentialités. C'est alors le concept d'éducabilité qui viendra transcender la dualité *pédagogie spécialisée-pédagogie ordinaire* (Perrot, Casanova et Pesce, 2022).

L'éducabilité est un concept fondamental en sciences de l'éducation et de la formation. Elle désigne la capacité d'un individu à être éduqué, à apprendre et à se transformer par la pédagogie. Elle est un pari (Meirieu, 2009). Un pari à tenir pour tous et en tout lieu, dont le postulat stipule que tout être humain possède intrinsèquement une capacité à progresser, à se développer et à acquérir de nouvelles compétences par l'action éducative. C'est à la fois une potentialité anthropologique et un défi philosophique (Gardou, 2006). Elle implique, voire impose :

- un postulat d'ouverture qui consiste à croire en la capacité de chaque personne à évoluer indépendamment de l'endroit où il se situe initialement ;
- une responsabilité éducative car il revient à l'éducateur de poser les conditions, y compris psychologiques, de la considération que chacun est éduicable ;
- un refus du déterminisme en ce sens qu'il convient inlassablement, y compris lorsque les parcours sont chaotiques, de poser les conditions de l'acte éducatif efficient ;
- enfin, et c'est sans doute plus important, être persuadé et constater dans les faits une tension créatrice dans les dynamiques de confrontations aux situations d'apprentissage en environnement inclusif.

De fait, l'éducabilité est le dénominateur commun qui relie tous les pédagogues, quel que soit le contexte dans lequel ils évoluent. Moteur, ressort ou recours, l'éducabilité se décline tout au long du temps de l'action éducative. Avant la rencontre, elle est une valeur fondatrice. C'est elle qui permet d'envisager l'avenir de façon optimiste, idéaliste, presque utopique, d'imaginer les dispositifs les plus innovants, de créer des scénarios inédits, de s'autoriser les initiatives les plus audacieuses. Elle pose les conditions de la réussite autant par volontarisme que par croyance et technicité. Elle est la source de la vitalité, de l'imagination, parfois de la fantaisie des pédagogues. Ensuite, elle devient une ressource. Tout au long de l'accompagnement pédagogique, elle est le moteur de la poursuite de l'œuvre en construction. Si les résultats arrivent, c'est-à-dire si l'œuvre éducative se manifeste positivement, alors l'éducabilité démultiplie, en tension, la créativité et la rigueur. Elle devient la splendeur du pédagogue épanoui et rayonnant. Si les résultats tardent à venir, elle devient la béquille, la valeur refuge du pédagogue déstabilisé, fragilisé ou affaibli. Enfin, c'est elle qui donne la force de repartir, une fois l'œuvre accomplie, au même endroit ou ailleurs, avec les mêmes apprenants ou d'autres, confrontés ou non aux mêmes environnements et mêmes problématiques.

Insistons quelques instants sur la façon dont l'éducabilité nourrit aussi bien l'esprit que la pratique du pédagogue. Je l'ai longuement évoqué dans mon HDR (Casanova, 2025b) et, en effet, avant, pendant, après l'accompagnement pédagogique, l'éducabilité tire sa force de quatre éléments, quatre sources essentielles plus ou moins présentes et repérables auxquelles puisent les pédagogues : une croyance, une sagesse, un savoir-faire et une certitude scientifique. Ces moteurs évoluent et se complètent à travers le temps. Pour certains, l'éducabilité, telle une croyance, relève presque de l'acte de foi. Elle est cette utopie nécessaire qui fait écrire à Charles Hadji (2008) qu'elle est un pari capital et qu'elle *se situe délibérément dans ce temps de l'espérance* (p. 38). L'éducabilité devient la valeur fondatrice et ultime du pédagogue, avec une force presque prophétique, messianique. Et si le pédagogue est souvent enthousiaste, heureux, joyeux, voire radieux, c'est qu'il est *en ce sens, un croyant : il sait ce qu'il transmet, mais surtout, il doit y croire* (Hannoun, 1989, p. 7). Poursuivons sur le registre du pédagogue épanoui avec Philippe Meirieu qui écrit qu'il faut une bonne dose de candeur pour voir dans le principe d'éducabilité une règle d'action pour l'activité pédagogique quotidienne (1991, p. 36). L'éducabilité, pour d'autres,

est un devoir moral, une prescription quasi incantatoire : *nous n'avons pas le droit de désespérer de l'éducabilité ou de la perfectibilité de nos jeunes*, écrit Monique Croizier (1993, p. 122). Alors *cette éducabilité se traduit, en conscience, en actes et en permanence par un pronostic favorable ou positif* (Houssaye, 1995, p. 25) et vise à former le vœu que les obstacles peuvent être dépassés, que les difficultés ne sont que passagères, même lorsqu'elles sont installées. Et heureusement, l'histoire de l'éducation vient à l'appui de cette croyance. L'éducabilité, à travers les pédagogues passés, devient une sagesse d'expérience. En permanence, elle nous montre et nous démontre que l'éducabilité est une réalité. Il n'est pas étonnant alors de voir de nombreux contemporains s'inspirer de ces grandes figures devenues mythiques, pour construire la pédagogie d'aujourd'hui. Don Bosco, Henri Pestalozzi, Anton Makarenko, Pierre Faure, Fernand Deligny, Célestin Freinet, Fernand Oury, tant d'autres encore, pédagogues de l'extrême d'hier, ont nourri et nourrissent les pédagogues de l'extrême d'aujourd'hui (Casanova et Pesce, 2011). Leur exemple nous invite à comprendre que chacun, du plus au moins doué en apparence, peut progresser. Grâce à eux, combien de pédagogues réussissent à dépasser l'extrême pour créer un quotidien éducatif réussi ? Ceux-là savent que si beaucoup apprennent peu, mal ou insuffisamment, aucun n'est incapable d'apprendre. Mais s'ils la mettent en œuvre, ce n'est pas que par un héritage de valeurs, c'est aussi par tradition de savoir-faire pédagogique.

En effet, l'éducabilité trouve un fondement pédagogique solide, et s'appuie sur des techniques et des attitudes pédagogiques. Car croire et s'engager ne peuvent suffire. Pour aboutir positivement, les pédagogues ont besoin de savoir-faire. La façon de mettre en œuvre le postulat d'éducabilité devient alors aussi importante que la volonté de le mettre en œuvre. Le vaste champ des pédagogies s'ouvre ainsi au pédagogue. L'opérationnalité de l'éducabilité ne s'invente pas, elle passe par des dispositifs éducatifs, des activités éducatives, des postures éducatives. Ne nous leurrions pas, l'éducabilité est d'autant plus possible que l'environnement pédagogique est riche. Car à la diversité des difficultés d'apprentissage ne peut répondre que la diversité des médiations et remédiations pédagogiques. C'est ainsi que l'éducabilité est intimement liée à l'idée de différenciation pédagogique et aux pédagogies différenciées. Car les deux logiques conduisent *par une attitude systématique, à rechercher inlassablement un chemin possible pour apprendre, là où jusqu'ici, tout a échoué* (Astolfi, 1992, p. 193). Et lorsque la conviction s'appuie sur le savoir-faire pédagogique, l'éducabilité devient une certitude. Elle devient d'autant plus certaine que la science vient l'aider et prouver la modifiabilité cognitive (Feuerstein et al., 1981, 1993), à partir notamment des interrogations et des travaux scientifiques d'Alfred Binet, de Jean Piaget, d'André Rey, d'Henri Wallon, de Lev Vygotski, de Jérôme Bruner. L'éducabilité possède son versant scientifique avec toute l'école des neurosciences d'une part, de la psychologie cognitive d'autre part. Les théories de l'apprentissage montrent ainsi la plasticité des structures de cognition et le processus d'actualisation permanente de l'intelligence de tout sujet dès lors qu'il est en activité. Sur cette base se développent de nombreuses méthodes et de nombreux supports (Jean-Montcler, 2000a, 2000b ; Talbot, 2005).

En contrepoint, on mesure alors le poids qui pèse sur les épaules du pédagogue face au postulat d'éducabilité : si l'autre est éduable et que je ne l'éduque pas, quelle culpabilité ! Eh bien, non. Car si le principe doit habiter l'éducateur, doit s'incarner dans un individu qui pose les conditions de l'apprentissage réussi, ce dernier n'est pas automatique. Et heureusement. Si le jeune, le stagiaire, l'apprenant ne veut pas apprendre, il n'apprendra pas. Et ce n'est pas le principe d'éducabilité qui est à remettre en cause, ce sont le contexte et les conditions d'apprentissage. Ainsi tout individu est éduable mais peut-être pas ici, peut-être pas dans ce contexte, dans cette institution, avec cette équipe, avec ces pédagogues. Alors ce sera à une autre équipe, à d'autres pédagogues d'inventer, ailleurs, les conditions de réalisation du principe d'éducabilité.

L'ensemble de ces éléments, y compris ceux relatifs à la complexité de la situation d'apprentissage, mérite d'être considéré par les dispositifs de formation. Sans doute, ces dispositifs doivent-ils s'appuyer prioritairement sur ce concept d'éducabilité.

LA FORMATION D'ADULTES, ENTRE PÉDAGOGIE ET ANDRAGOGIE... VERS LA DÉMOPÉDIE ?

Avant de développer les considérations qui s'imposent à la formation d'adultes dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap, il est nécessaire de poser quelques éléments réflexifs qui, au-delà de la sémantique, posent eux aussi les conditions d'une pensée inclusive. La formation d'adultes nourrit profondément et depuis très longtemps ma démarche professionnelle. Après avoir accompagné pendant vingt ans des enfants, je travaille désormais avec des adultes, à l'université et auprès de professionnels, aussi bien dans des dispositifs de formation que d'enseignement et de recherche. Cette activité poursuit trois objectifs : maintenir un lien avec les préoccupations concrètes des praticiens, constituer un terrain de recherche ancré dans l'actualité institutionnelle, et correspondre à mes valeurs éthiques.

Cette expérience d'intervention sur de nombreux terrains, certains de manière durable, d'autres plus brièvement, m'a conduit à une question centrale qui rejoint et prolonge celle précédemment développée, mais cette fois-ci appliquée au monde des adultes : la pédagogie est-elle universelle ? Peut-elle répondre aux mêmes problématiques, quel que soit le public ?

Mes observations conclusives montrent que les mêmes problématiques, parfois sous forme de problèmes, se retrouvent partout : hétérogénéité des compétences, relations avec les familles, questions de la loi et du sens des apprentissages. Que ce soit selon les institutions (Éducation nationale, protection de l'enfance, administration pénitentiaire), les fonctions, les statuts ou les âges, je ne constate que des différences quantitatives, jamais qualitatives. Les adaptations concernent la forme, non le fond. Alors les valeurs fondatrices comme l'éducabilité traversent toutes les institutions de formation. Les thématiques pédagogiques essentielles – processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage – s'appliquent universellement, questionnant ainsi la pertinence du terme *andragogie* pour distinguer artificiellement la formation des adultes.

En effet, l'andragogie se distinguerait de la pédagogie selon cinq hypothèses qu'a su développer Malcom Knowles (1995) : l'autodirection de l'adulte, son réservoir d'expériences, sa volonté d'apprendre liée à ses rôles sociaux, son orientation vers l'application immédiate des connaissances, et sa motivation interne. Toutefois, ces distinctions sont discutables : les enfants aspirent aussi à l'autonomie, possèdent des expériences et représentations, et les adultes peuvent découvrir des domaines totalement nouveaux. Jean-Pierre Boutinet (2005) observe que le terme d'andragogie relève davantage de la distinction entre formation initiale et permanente qu'entre enfants et adultes. D'ailleurs, la littérature utilise majoritairement les termes *pédagogie* et *pédagogue* plutôt qu'*andragogie* (Maubant, 2004 ; Carré, 2011). Quant à *andragogue*, il est rarissime.

Au fond, la forme institutionnelle diffère bien davantage que l'âge. La forme scolaire diffère de la forme pénitentiaire ou universitaire, non par les besoins des usagers mais par l'histoire et la symbolique de chaque institution. La mention *formation d'adultes* sert surtout à se démarquer du monde scolaire et de ses pratiques, auxquelles la pédagogie reste associée dans l'imaginaire collectif.

La pédagogie n'est donc pas réservée aux enfants mais s'applique à tous les publics. Alors, quitte à vouloir se démarquer, je préférerais le terme de *démopédie* envisagé par Pierre-Joseph Proudhon (1875) et développé par Jules Andrieu (2021) qui englobe l'éducation populaire et un projet politique plus large : une Pédagogie d'Institution où les apprentissages sociaux remplacent les antagonismes. Ce qui pourrait paraître ici pour une digression dans le cadre de la publication dirigée vers la revue *TransFormations* n'en est pas une. En effet, nous retrouvons la même dichotomie entre *pédagogie* et *andragogie* qu'entre *formation pour tous* et *formation spécialisée*.

UNE FORMATION SPÉCIALISÉE COMPRISE COMME FORMATION POUR TOUS

Il est en effet question de penser la formation selon des principes qui permettraient, dans le concret de l'organisation pédagogique, des adaptations aux besoins des publics et aux attendus institutionnels.

Construire une formation autour de trois niveaux et 4 axes

Les problématiques de formation pour tous se pensent à travers trois niveaux institutionnels interconnectés, en lien avec l'environnement extérieur (territorial, socioculturel, économique et politique). Le niveau individuel concerne l'implication et la responsabilité de chacun et comprend que chaque personne réagit différemment selon sa biographie, ses expériences et sa personnalité, ce qui nécessite une individualisation des interactions éducatives, managériales ou sociales. Le niveau collectif, souvent négligé en formation d'adultes, englobe de nombreux groupes d'appartenance : internes (statuts, fonctions, cultures professionnelles, syndicats) et externes (cultures familiales, religieuses, territoriales). Ces collectifs, plus ou moins conscients et durables, influencent fortement les comportements individuels. Il convient d'identifier les dynamiques de groupe et leurs sources. Le niveau institutionnel est sans doute le plus important : l'institution cadre les relations à travers son organisation, ses missions et valeurs, et pose les règles de la différence comme nécessité de fonctionnement. Enfin, les problématiques extérieures pénètrent désormais les institutions et perturbent l'articulation entre ces trois niveaux. Penser une formation pour tous en articulant ces trois niveaux relève d'une nécessité autant éthique que pragmatique.

Quatre axes viennent par ailleurs garantir la réussite d'une formation d'adultes pour tous. Le premier axe invite à la constitution d'un langage commun. À partir des représentations individuelles, on construit progressivement un vocabulaire élaboré et partagé. Chacun s'exprime sur la problématique, en passant du *je* au *nous* par groupes successifs. Les contributions sont confrontées à des textes savants, affinant la définition par une discussion argumentée. Cette définition évolutive assure cohérence institutionnelle et cohésion de groupes puis d'équipe. Le deuxième axe concerne l'élaboration de procédures et dispositifs institutionnels. L'institution doit prendre en charge les problématiques pour médier la relation des acteurs avec elles, en les articulant systématiquement plutôt qu'en les traitant isolément. L'éducation et les institutions spécialisées n'échappent pas à cette règle, et c'est en formation que cela doit être abordé. Au contraire même. Plus les personnes sont confrontées à des difficultés majeures, plus les problématiques sont diverses, plus le cadre contenant doit être efficient. Et au-delà de la contenance strictement relative à la mission institutionnelle, il convient d'y ajouter une dimension de contenance des problématiques personnelles, aussi diverses soient-elles, que les usagers aussi bien que les professionnels peuvent rencontrer. Le troisième axe intègre la problématique au quotidien en articulant les trois niveaux (individuel, collectif, institutionnel) aux temps, espaces, activités et organisation. C'est alors que le professionnel doit être invité en formation à une créativité accrue. Et il est

souvent difficile d'articuler les contraintes institutionnelles à la nécessité de la prise de risque, rassurante et sécurisante, qui permet à la personne en situation de handicap de développer ses potentialités aussi bien dans un cadre ordinaire que protégé. La formation mérite d'être le creuset de l'inventivité d'accompagnement, dans toutes les dimensions qui permettent de réunir un monde à des talents, y compris lorsqu'ils ont du mal à s'exprimer. Le quatrième axe, le plus intime et difficile, concerne la réactivité personnelle et collective face à la problématique, nécessitant introspection individuelle et accompagnement psychologique. N'est-il pas en effet devenu classique et évident de considérer que les professionnels qui accompagnent les personnes en situation de handicap sont eux-mêmes particulièrement touchés, de près ou de loin, directement ou indirectement par ces situations ? Il est alors nécessaire – c'est devenu un truisme – d'évoquer la nécessité d'un accompagnement des professionnels, d'une formation tout au long de l'exercice institutionnel, sous la forme d'analyse de pratiques et de ressentis.

4 R comme principes structurants d'une formation d'adultes à transposer dans l'accompagnement des usagers

Une pédagogie inclusive peut par ailleurs reposer efficacement sur les 4 R : Repères, Responsabilisation, Reconnaissance et Respect. Cette règle d'abord empirique, puis étudiée scientifiquement à plusieurs reprises (Casanova, 2026, §102), s'inscrit dans la filiation des Pédagogies institutionnelles et des théories articulant contenance institutionnelle et problématiques des acteurs des institutions, qu'ils soient usagers et/ou bénéficiaires.

- Les Repères renvoient à l'organisation institutionnelle et ses conséquences pédagogiques, notamment dans les activités médiatisées qui instaurent la distance nécessaire à l'accompagnement en général, à l'apprentissage en particulier. Ils permettent de distinguer la norme commune, de se situer les uns par rapport aux autres et de se reconnaître dans le collectif. Concrètement, ils définissent la Loi symbolique, le permis et l'interdit, les limites, les lieux, temps, activités, places et rôles. Cette mise en place quotidienne répond à la question simple en apparence mais à discuter en permanence dans la réalité des situations : *qui fait quoi, où, quand, comment ?*.
- La Responsabilisation investit chacun d'un pouvoir individuel et collectif interactif. À travers par exemple les *métiers* coopératifs ou plus prosaïquement les responsabilités du quotidien, elle implique réellement les participants, dans un partage du pouvoir, et non comme une simple formalité de fonctionnement simplifié. Elle oblige aussi à rendre compte de ses actes devant la communauté, notamment au sein du *conseil de type coopératif* ou d'instances tierces : la formation est l'affaire de tous, dès lors que tous se reconnaissent dans ses valeurs et s'impliquent dans ses missions. La sanction, au sens étymologique du terme, devient alors reconnaissance médiatrice, vectrice de (ré)intégration et d'inclusion, rétablissant la réciprocité des échanges, et restaurant les images personnelles perturbées en même temps que la place institutionnelle.
- La Reconnaissance émerge naturellement : en existant et en agissant, le stagiaire, le professionnel, l'utilisateur est reconnu pour ce qu'il est et ce qu'il fait. Il est respecté dans sa différence tout en étant remercié pour sa contribution.
- Cette reconnaissance mutuelle fait naître le Respect : non pas la crainte, mais la considération commune, le respect de soi par la conscience de ses capacités, et le respect dans le regard d'autrui, le respect d'une institution elle-même respectueuse.

Ces 4 R interagissent en permanence, se confortant vertueusement et mutuellement, évitant les risques et dérives d'une institution qui segmenterait les secteurs. En effet, des Repères sans Responsabilisation deviendraient totalitaires, une Responsabilisation sans Repères serait castratrice. Leur action conjointe garantit l'équilibre du système.

LES INTERDITS FONDATEURS COMME GARANTIES ANTHROPOLOGIQUES

Pour fonctionner efficacement, ces 4 R doivent s'appuyer sur un fondement anthropologique fort, celui qui impose le respect des interdits fondateurs. Les interdits fondateurs, ancrés dans les racines profondes de la régulation de la violence, sont au commencement de la vie collective et interrogent systématiquement sa pérennité. En effet, leur transgression ébranle l'édifice relationnel et civilisationnel en attaquant ses piliers, perturbant l'ordre social, la stabilité, la sécurité et la cohésion institutionnelle. La confiance et le respect des valeurs disparaissent, fragilisant l'identité collective. C'est la raison pour laquelle il est si important de s'assurer de leur respect.

Trois interdits fondateurs structurent les institutions. L'interdit du meurtre (réel ou symbolique) concerne la réussite, même partielle, de l'exercice des missions : les professionnels peuvent-ils exercer ? Et plus précisément, les éducateurs peuvent-ils éduquer, les soignants peuvent-ils soigner, les accompagnants peuvent-ils accompagner et les aidants peuvent-ils aider ? En miroir, les usagers peuvent-ils bénéficier de la mission institutionnelle ? Et plus précisément les jeunes peuvent-ils être éduqués, les malades soignés, les accompagnés sont-ils réellement accompagnés, les aidés peuvent-ils être réellement aidés ? Cet interdit renvoie au respect de l'intégrité des personnes et à l'autorité légitime. Sa transgression menace la survie institutionnelle au cœur de ses missions et ses valeurs, de même qu'elle questionne le principe d'éducabilité. L'interdit de l'inceste concerne quant à lui toutes les confusions : de fonctions, de statuts, mais aussi celles relatives aux problématiques de filiations, générationnelles, d'espaces, de temporalités ou même institutionnelles. Il concerne aussi et surtout le repli sur soi et l'entre-soi érigé en règle. Cette crise confusionnelle nécessite de *distinguer pour relier*, formule profondément constitutive de la pensée complexe. Elle impose, en réponse préventive, l'ouverture dans les relations à travers l'organisation du quotidien, qu'elles soient personnelles notamment dans les activités, ou institutionnelle à travers la mise en place de conventions et de partenariats. L'interdit du parasitage garantit la pérennité institutionnelle en imposant à chacun un investissement dans le collectif. Il questionne la place, le rôle et la fonction de chaque acteur, ainsi que la responsabilisation face aux transgressions. Sa transgression généralisée gangrène l'institution jusqu'aux fondements. Le stagiaire doit adhérer le plus tôt possible à la démarche de formation, à l'image de l'usager dont on peut espérer qu'il adhérera lui aussi au projet institutionnel, y compris lorsqu'il impose un certain type de contraintes.

La triple obligation maussienne, une impérieuse nécessité

La formation, on l'a compris, est porteuse des valeurs et de l'organisation qu'elle escompte en vue de la transformation des stagiaires qu'elle essaie d'accompagner. Alors, contre le choix facile et commun d'une posture concurrentielle et rivalitaires, elle propose une posture coopérative et complémentaire. Elle met en œuvre la triple obligation maussienne (Bruna, 2012). Les fondamentaux anthropologiques éclairent alors la construction du lien social institutionnel. Le triptyque maussien *donner-recevoir-rendre* révèle que la circularité de l'échange fonde l'espace social et symbolique d'un groupe, constituant ainsi une culture et une cohérence institutionnelles.

Au-delà du don et du contre-don immédiat, ce système enseigne plusieurs dimensions essentielles. D’abord, l’apprentissage de la médiation et du différé : l’échange n’est pas instantané mais s’inscrit dans une temporalité qui crée de la distance. Ensuite, la certitude de la rétribution des offrandes limite considérablement le risque de rétribution violente des offenses. Cette dynamique repose sur une capacité fondamentale à symboliser les choses, y compris les conflits, plutôt qu’à les manifester par une abrupte violence. Pour revenir à ses fondements, la cérémonie du *potlatch*, qui signifie *nourrir* ou *consommer*, illustre magistralement ce processus. Lors de ces immenses fêtes marquant les moments de passage, le lien social se scelle dans une logique sacrificielle profondément symbolisée. Les victimes y sont tellement abstraites qu’elles deviennent souvent matérielles, voire immatérielles, et sont immédiatement totémisées. La victime perd ainsi son sens négatif pour acquérir une fonction de réintégration dans une totalité collective. La triple obligation maussienne nous enseigne donc non seulement la transmission mais aussi la symbolisation de la victime émissaire. Il est une réponse efficace au mimétisme de prédation, de compétition qui aboutit inévitablement au mécanisme du bouc émissaire. Pour permettre cette symbolisation, des espaces ritualisés sont nécessaires où les conflits peuvent être mis à jour, discutés et disputés. Ces espaces de partage et de conviction visent à convaincre, c’est-à-dire *vaincre ensemble* les représentations, les *a priori* et les préjugés. Ils doivent contenir les affects et l’idéologie tout en les reconnaissant comme indispensables. Leur triple objectif est de faire émerger, réguler et résoudre les conflits par une dialectisation des propos, attitudes et comportements, appuyée sur des supports techniques. Les différences, les divergences s’expriment alors nécessairement en trouvant des logiques de régulation pour tous, adaptant la contenance du cadre à la problématique émergée, de même qu’aux besoins et potentialités des acteurs concernés.

Inévitablement, l’expérience montre que ces confrontations génèrent aussi souffrances et traumas, nécessitant des accompagnements complémentaires individuels ou collectifs. Certaines différences sont d’autant plus difficiles à accepter qu’elles font naître en miroir des réactions en partie déplacées au regard des attentes institutionnelles. De la même façon, la coopération ne se décrète pas : elle s’organise concrètement dans les relations et projets, devenant ainsi le projet politique propre de la Pédagogie d’Institution.

Une conséquence de ces principes, le développement de l’intégration à rebours

Alors se développe, presque naturellement au regard des éléments précédents *l’intégration à rebours* qui propose un renversement paradoxal : faire du monde spécialisé un espace capable d’intégrer le monde ordinaire (Casanova, 2004). Ce retournement de normes fait des éléments relevant du spécialisé la norme, voire une norme d’excellence. Concrètement, à tous les niveaux, cela se manifeste différemment. Proposons ici quelques exemples vécus et étudiés :

- pour un élève en difficulté dans une classe ordinaire, il s’agit de trouver une activité ou un trait qui le rendra indispensable ;
- une classe d’intégration ou d’inclusion scolaire deviendra motrice dans un domaine attrayant : organiser des concours de jeux de dames, gérer un laboratoire photo, ou faire circuler des expositions ;
- une SEGPA ou une UPI en collège développera un CDI spécialisé en jeux informatiques ou pilotera un projet vidéo ;
- un IME accueillera des élèves de lycées et collèges dans les ateliers bois ou couture, etc.

Dans tous ces exemples, la dignité repose sur une construction objectivable, non sur la compassion. Cette démarche, marginale, mériterait une reconnaissance institutionnelle officielle, y compris en termes de cursus de formation. La pédagogie spécialisée existera tant qu'elle enrichira la pédagogie ordinaire. Elle demeure nécessaire – hélas – car elle révèle les efforts humanistes et innovateurs qu'il reste à accomplir pour qu'on puisse s'en passer.

AU-DELÀ DES ESPACES DE FORMATION, S'ENGAGER DANS LA VOIE D'UNE PÉDAGOGIE D'INSTITUTION

La Pédagogie d'Institution (PDI) s'est construite progressivement en articulant pédagogie et institution. Elle se définit comme une institution qui se dote des valeurs, principes et outils pédagogiques pour accompagner chacun – individus, collectifs, institution – dans ses apprentissages en vue de réaliser ses missions. L'institution devient éducable, le principe d'éducabilité fondant toute la démarche. La PDI développe une posture méta-réflexive : l'institution apprend d'elle-même, par elle-même, sur elle-même. Elle transforme les obstacles en connaissances et fait de l'étude des processus institutionnels son outil méthodologique central pour comprendre les problématiques institutionnelles profondes, les analysant selon les principes de l'analyse institutionnelle (Bodart, 2019). Ainsi elle examine les tensions entre institué (normes établies) et instituant (forces de changement), en étudiant comment les institutions se construisent, se régulent et se transforment à travers les rapports de pouvoir, les pratiques et les analyseurs qui révèlent leurs contradictions. Elle s'appuie sur l'implication des acteurs et vise à comprendre les dimensions visible et cachée du fonctionnement institutionnel pour favoriser sa transformation. En promouvant une dimension instituante, elle remet en question l'institué. Elle transforme le pouvoir en autorité (Pesce, 2008 ; Marpeau, 2018) et articule liberté individuelle et missions institutionnelles selon des principes démocratiques. Sans doute doit-elle s'inspirer de figures, et ici nous avons proposé Proudhon (fédéralisme et mutualisme), Jacquard (émulation plutôt que compétition) et Morin (pensée complexe et reliance). Des espaces ritualisés permettent de faire émerger, réguler et résoudre les conflits par la dialectisation collective. La coopération ne se décrète pas, elle s'organise concrètement. La PDI met ainsi l'institution à l'épreuve de ses propres valeurs, revendiquant l'utopie comme grande ambition.

La formation des professionnels du handicap mérite de rejoindre les préoccupations plus générales des institutions à vocation inclusive. En misant sur les principes fondamentaux et fédérateurs d'une institution vertueuse, elle s'éloigne des principes de cursus, voire de filières de formations qui reflètent la manifestation et la confortation de la fragmentation et de la ségrégation sociales. La formation, segment essentiel de l'institution, contribue à la transformer selon quelques principes anthropologiques transversaux et immuables. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrieu, J. (2021). Démopédie (textes présentés par L. Janover). *Le Télémaque*, 59(1), 25-44. <https://doi.org/10.3917/tele.059.0025>.
- Assoun, P.-L. (2023). Chapitre III. Du nom du père au symbolique. Dans *Lacan* (p. 48-54). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/lacan--9782715416130-page-48?lang=fr>.

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Benoist, L. (2009). Le monde des symboles. Dans *Signes, symboles et mythes* (p. 41-91). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/signes-symboles-et-mythes--9782130576129-page-41?lang=fr>.
- Berland, F. (2023). 5. Par-delà le tiers exclu. Dans *Les logiques absurdes : De la dialectique néoplatonicienne aux logiques non classiques* (p. 167-204). Hermann.
- Bodart, Y. (2019). L'analyse institutionnelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 121-122(1), 85-103. <https://doi.org/10.3917/cips.121.0085>.
- Boutinet, J.-P. (2005). L'andragogie, une préoccupation équivoque pour aborder des problèmes nouveaux. Dans *Psychologie de la vie adulte* (4e éd., p. 80-93). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/psychologie-de-la-vie-adulte--9782130552413-page-80?lang=fr>.
- Bruna, M.-G. (2012). Circularités maussiennes dans une structure d'engagement. Une lecture du fonctionnement socio-organisationnel du Conseil de la Jeunesse du 10e Arrdt. *Question(s) de management*, 1(2), 61-76. <https://doi.org/10.3917/qdm.122.0061>.
- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 423-444). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0423>.
- Casanova, R. (1999). *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?* ESF éditeur.
- Casanova, R. (2004). Des Besoins Éducatifs Spécifiques à l'Intégration à rebours. *Cahiers pédagogiques*, 428.
- Casanova, R. (2005). De la pédagogie spécialisée. Dans G. Zribi (éd.), *Penser le handicap mental* (p. 155-166). Presses de l'EHESP.
- Casanova, R., (2018). Le bouc émissaire ou l'éclipse du tabou. Dans R. Casanova et F.-M. Noguès (éd.), *Bouc émissaire, le concept en contextes* (p.129-139). Presses Universitaires du Septentrion.
- Casanova, R., (2025a). L'art-pédagogie, une médiation thérapeutique de surcroît. Dans C. Baujard, C. Baeza et F. Danvers, *Médiation artistique et expérience thérapeutique en éducation* (p. 119-141). L'Harmattan.
- Casanova, R., (2025b). *Le bouc-émissaire comme méthodologie d'intervention institutionnelle... vers une Pédagogie D'Institution* [HDR en sciences de l'éducation et de la formation]. Université de Lille.
- Casanova, R. (2026). *Le Bouc émissaire. Méthodologie d'intervention institutionnelle... vers une Pédagogie d'Institution. Trajectoire et perspectives d'une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)*. Les éditions du Bouc Émissaire.
- Casanova, R. et Pesce S (Eds.). (2011). *Pédagogues de l'extrême, l'éducabilité à l'épreuve du réel*. ESF.
- Citot, V. (2012). Pour en finir avec quelques poncifs sur l'égalité (les dangers de l'égalitarisme en matière culturelle, économique et politique). *Le Philosophoire*, 37(1), 133-185. <https://doi.org/10.3917/phoir.037.0133>.
- Cléro, J.-P. (2000). Chapitre II – Résolution des antinomies dynamiques. La rhétorique de l'originaire. Dans *Théorie de la perception : De l'espace à l'émotion* (p. 174-185). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/theorie-de-la-perception--9782130506959-page-174?lang=fr>.
- Collin, D., Ginestet, D., Guillomet, D., Peyturaux, S. et Quesnel, A. (2010). Annexe 1 : Nietzsche, Par-delà bien et mal. Dans *Le Mal* (p. 287-293). Éditions Sedes. <https://shs.cairn.info/le-mal--9782301000712-page-287?lang=fr>.

- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. ESF.
- Cyrułnik, B. (2011). Rien n'est plus simple qu'une pensée complexe. *Hermès, La Revue*, 60(2), 39-42. <https://doi.org/10.3917/herm.060.0039>.
- Dameron, S. (2005). La dualité du travail coopératif. *Revue française de gestion*, 158(5), 105-120. <https://doi.org/10.3166/rfg.158.105-120>.
- Dequiré, A.-F. et Marquise, S. (2019). L'épreuve : Présentation. *Le Sociographe, hors-série 12*, 14-17. <https://doi.org/10.3917/graph.hs012.0014>.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981). Cognitive Modifiability in Adolescence: Cognitive Structure and the Effects of Intervention. *The Journal of Special Education*, 15(2), 269-287. <https://doi.org/10.1177/002246698101500213>
- Feuerstein R., Rand Y. et Sasson D. (1993). La modification active : approche d'intervention pour le retard de performance. Dans S. Ionescu (Ed.), *La déficience intellectuelle : approche pratique de l'intervention*. Agence d'Arc.
- Foucault, M. (1975/2014). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard. <https://shs.cairn.info/surveiller-et-punir-naissance-de-la-prison--9782070729685?lang=fr>.
- Gardou, C. (2006). Alfred Binet : explorer l'éducabilité. *Reliance*, 20(2), 111-119. <https://doi.org/10.3917/reli.020.0111>.
- Gfeller, C. et Jacobs, M. (2020). L'hétérogénéité, une opportunité pour favoriser l'engagement des élèves ? *Cahiers pédagogiques*, 559(2), 64-65.
- Hadji, C. (2008). La médiation : un concept pour repenser la pédagogie ? L'agir pédagogique à la recherche d'une cohérence. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 33-52. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0033>.
- Hannoun, H. (1996). Chapitre premier, Les présupposés de l'éducation. Dans *Les Paris de l'éducation* (3-36). Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (1995). *Qu'est-ce que l'éducation ?* ESF
- Hutin, S. (2018). Chapitre I. Qu'est-ce que l'alchimie ? Dans *L'alchimie* (p. 7-14). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/l-alchimie--9782130813590-page-7?lang=fr>.
- Jeancler, M. (2022). 6. L'hétérogénéité en question. Dans *L'envers de l'école inclusive* (p. 43-48). Gallimard.
- Jean-Montcler, G. (2000a), Des méthodes pédagogiques à l'éducabilité cognitive. *Carrefours de l'éducation*, 9.
- Jean-Montcler, G. (2000b). L'émergence de l'éducabilité cognitive dans les théories de l'apprentissage. *Carrefours de l'éducation*, 10.
- Knowles, M.S. (1995). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation.
- Lanners, R. (2025). *La pédagogie spécialisée, le parent pauvre du monitoring de l'éducation ?* CDIP. Consulté le 27 mars 2026, à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/la-cdip/blog/20250827Colloque>.

- Lanners, R. et Egloff, B. (2025). *Monitorage de l'éducation et pédagogie spécialisée : utilisation des données statistiques* [compte-rendu]. Colloque du 22 septembre 2025, Centre suisse de pédagogie spécialisée, Berne, Suisse. <https://edudoc.ch/record/243927>
- Marpeau, J. (2018). 9. Le processus d'autorisation. Dans *Le processus éducatif : La construction de la personne comme sujet responsables de ses actes* (p. 223-240). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.marpe.2018.01>.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. ESF.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité Les soirées de l'enpjj. Les Cahiers Dynamiques, 43(1), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>.
- Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. ESF.
- Morin, E. (2021). Le droit à la réflexion. *Revue française de sociologie*, 62(3), 533-541. <https://doi.org/10.3917/rfs.623.0533>.
- Perrot, C., Casanova, R. et Pesce, S. (2022). Chapitre VIII. Le dispositif national de recherche-action « lutte contre le décrochage ». Dans *Apprentis d'Auteuil face au décrochage scolaire : Chronique d'une institution pédagogique* (p. 99-109). Champ social.
- Pesce, S. (2008). Le rite de passage comme forme d'autorisation mutuelle : analyse d'un rituel produit sur un mode coopératif. Dans Casanova, R. et Vulbeau, A., *Adolescences, entre défiance et confiance*. Presses Universitaires de Nancy.
- Proudhon, P.-J. (1875). *Correspondance* (vol. 4, Lettre à A. M. Madier-Montjau, p. 217). A. Lacroix et Cie.
- Robinson, B. (2005). Chapitre 2. Le normal et le pathologique. Dans *Psychologie clinique : De l'initiation à la recherche* (p. 51-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.robin.2005.01.0051>.
- Talbot, L. (2005) Les méthodes d'éducabilité cognitive à l'école primaire, Une aide à la prise en charge des difficultés d'apprentissage ? Dans *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Érès. 75-87.
- Vandenbergh, F. (2009). II. Une pensée, la dualité. Dans *La sociologie de Georg Simmel* (p. 21-34). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-sociologie-de-georg-simmel--9782707133076-page-21?lang=fr>.
- Vieillard-Baron, J.-L. (2006). Les conflits et la vie dialectique selon Hegel : conflit juridique, conflit historique et conflit hiérophorique (1807-1821). *Les Études philosophiques*, 77(2), 223-236. <https://doi.org/10.3917/leph.062.0223>.
- Zribi, G. et Chapellier, J. (2005). *Penser le handicap mental*. Presses de l'EHESP.