



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Ebersold, Serge

Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité

Revista Educação Especial, vol. 33, 2020, -, pp. 1-22

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X52845>

Disponible sur: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288063>

- Comment citer
- Numéro complet
- Plus d'informations sur l'article
- Page web du journal dans redalyc.org

UFRM
redalyc.org

Système d'Information Scientifique Redalyc

Réseau des Revues Scientifiques d'Amérique Latine et les Caraïbes, l'Espagne
et le Portugal

Sans but lucratif académique du projet, développé dans le cadre de l'initiative
d'accès ouvert

Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité

Inclusive practices, polycentred approach and accessibility

Práticas inclusivas, abordagem policêntrica e acessibilidade

Serge Ebersold

Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.

serge.ebersold@lecnam.net

ORCID – <http://orcid.org/0000-0002-2258-5535>

Recebido em 11 de agosto 2020

Aprovado em 4 de setembro de 2020

Publicado em 17 de novembro de 2020

RÉSUMÉ

Ce texte rapporte la concrétisation de l'impératif d'accessibilité à l'organisation, symbolique, cognitive et pratique développée par les parties prenantes pour construire des liens d'interdépendance propice à la coopération entre les acteurs et, corrélativement, à la cohérence et à la cohésion des trajectoires scolaires et post-scolaires. La réceptivité des systèmes éducatifs à la diversité est inférée au sens donné par les individus et les structures qui les emploient à l'entreprise conjointement menée ainsi qu'aux stratégies déployées pour développer des systèmes équitables de coopération. Il s'intéresse aux repères d'interprétation et d'action dont disposent les acteurs pour juger du bien-fondé de leur coopération et du « commun » fondant leur obligation réciproque. Il décrit dans un premier temps les contours de l'agir commun induits par les présupposés d'une approche égocentrée invitant à mettre la personne au centre de l'action publique. Il appréhende en second lieu ceux encouragés par une approche polycentrée invitant à mettre le devenir de la personne au centre. Il décrit en troisième lieu les ressorts d'engagement des personnes à besoins éducatifs particuliers qu'une telle perspective autorise ainsi que les ressorts de coopération qu'elle soutient.

Mots clés: Accessibilité; coopération; pratiques inclusives.

ABSTRACT

This text reports the realization of the imperative of accessibility to the symbolic, cognitive and practical framework developed by stakeholders to build interdependent links conducive to cooperation between stakeholders and, correlatively, to consistency and the cohesion of school and post-school trajectories. The receptivity of education systems is inferred to diversity from the meaning given by individuals and the structures employing them to the joint undertaking being carried out and the strategies deployed to develop equitable systems of cooperation. It focuses on the reference system available to stakeholders to qualify the validity of their cooperation and the "common" basis of their mutual and reciprocal obligations. He first describes the outlines of common action induced by the presuppositions of an egocentric approach requiring to put the person at the center of public action. It apprehends secondly those encouraged by a polycentric approach inviting to put the becoming of the person at the center. Thirdly, it describes the ways in

which people with special educational needs can become involved in such an approach and the forms of cooperation it supports.

Keywords: Accessibility, cooperation; inclusive practices.

RESUMO

Este texto relata a constatação do imperativo de acessibilidade à organização simbólica, cognitiva e prática, desenvolvida por profissionais para construir vínculos interdependentes conducentes à cooperação entre os atores e, correlativamente, à consistência e à coesão das trajetórias escolares e pós-escolares. A receptividade dos sistemas educacionais à diversidade é interferido no sentido dado pelos indivíduos e pelas estruturas que os empregam, bem como as estratégias implantadas para desenvolver sistemas equitativos de cooperação. Ainda, interessa-se nas referências de interpretação e ação disponíveis aos atores para julgar os méritos de sua cooperação e a base "comum" de sua obrigação recíproca. Primeiramente, descreve-se os contornos da ação comum induzida pelos pressupostos de uma abordagem egocêntrica que convida a colocar a pessoa no centro da ação pública. Apreende, em segundo lugar, aqueles estimulados por uma abordagem policêntrica, que convida a colocar o futuro da pessoa no centro. Em terceiro lugar, descreve as fontes de engajamento das pessoas com necessidades educacionais especiais que essa perspectiva permite, bem como as fontes de cooperação que ela apoia.

Palavras-chave: Acessibilidade; Cooperação; Práticas inclusivas.

Introduction

La concrétisation de l'impératif d'accessibilité ancre la scolarisation des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers – BEP dans des systèmes *ouverts* tournés vers la concrétisation des droits individuels et s'attachant à fournir aux personnes les ressources nécessaires à leur implication dans la collectivité et la réalisation de soi grâce à l'élaboration de solutions spécifiques à des situations particulières (MORIN, 1977).

Cette exigence d'ouverture demande aux systèmes éducatifs de ne plus se suffire d'attitudes protectrices à l'égard des élèves malades ou fragiles en leur proposant un enseignement spécial ou spécialisé et de les placer en son centre pour être au plus près de leurs besoins, rythmes et attentes et leur offrir les conditions d'un développement optimal et ceci indépendamment de ses caractéristiques (EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2015; CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, 2015). Elle demande par ailleurs aux établissements scolaires de s'ouvrir sur leur environnement : la mise en œuvre de *parcours individuels de réussite* suppose l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement afin de faciliter les transitions entre les niveaux éducatifs ainsi que celles entre le secteur éducatif et le marché du travail. Elle suppose aussi une ouverture à d'autres catégories d'acteurs: en

se voulant globale, adaptées aux besoins et aux rythmes de l'élève, la personnalisation et la contextualisation des pratiques sont consubstantielle de démarches collaboratives mobilisant les familles, les membres de l'équipe pédagogique, des professionnels spécialisés dans la gestion de la diversité scolaire, voire des professionnels du secteur social, médico-social et sanitaire (UNESCO, 2017).

Cette exigence d'ouverture confère un caractère polysystémique à la scolarisation d'élèves à BEP. Elle assujettit la personnalisation et la contextualisation des pratiques à l'espace de relations établi pour construire collectivement le sens de l'action et mettre en synergie des enjeux propres à l'individu, à l'organisation dans laquelle il se trouve et à l'action communément définie pour les parties présentes pour s'assurer de sa participation sociale (CORDONNIER, 1997; LEMIEUX, 1999).

L'édification de cet espace de relations préside au sens donné par les individus et les structures qui les emploient à l'entreprise conjointement menée: il conditionne les ajustements à partir desquels les différentes catégories d'agents impliquées dans le processus forgent des parcours de réussite, veillent à la fluidité des cheminements et bâtissent les passerelles entre les différentes institutions concernées.

Il préside aussi aux caractéristiques du support collectif que constitue l'accessibilité: un faible niveau d'interdépendance entre les parties prenantes entrave la cohérence et la cohésion des liens entre les acteurs et surexpose les intéressés et leurs familles aux discontinuités inhérentes aux cloisonnements institutionnels (DEE, 2006); à l'inverse, un fort niveau d'interdépendance soutient leur inscription sociale et professionnelle en facilitant la cohérence des trajectoires scolaires et post-scolaires (EBERSOLD, 2005; 2017).

L'édification d'un tel espace de relations régit aussi les formes d'engagement permises aux personnes: s'il est organisé autour d'une conception essentialiste de la difficulté scolaire et sociale, il tend à perpétuer une approche méritocratique de l'accessibilité faisant de la capacité d'autolégitimation et d'auto-représentation un référentiel normatif distinguant les élèves dignes d'être soutenus de ceux qui le sont moins; à l'inverse, s'il est structuré autour d'une conception écologique de la difficulté sociale et scolaire portant le regard sur l'effet capacitant ou invalidant des pratiques, il invite à s'interroger sur les conditions soutenant l'engagement des personnes dans les processus.

Ainsi considérée, l'exigence d'ouverture assujettit la concrétisation de l'impératif d'accessibilité au « commun », c'est à-dire du système de droits et d'obligations réciproques présidant à l'action collective communément définie par les parties prenantes et tourné vers la prise en compte des différences et des intérêts de chacun (DARDOT; LAVAL, 2014). Ce *commun* est issu des formes de coopération développées pour ancrer l'action des parties prenantes dans des liens d'interdépendance sources de synergies et d'engagement. L'exigence d'ouverture invite corrélativement à mettre à distance toute acception prédéfinie d'une bonne ou d'une mauvaise accessibilité au profit de l'univers symbolique et pratique collectivement défini par les acteurs en présence pour *faire environnement*, c'est-à-dire réunir les conditions nécessaires à l'accessibilisation des environnements scolaires et sociaux.

En effet, bien qu'essentielle à la cohérence et à la cohésion des trajectoires scolaires et sociales, les conditions nécessaires à l'instauration d'un espace de relations source de synergies entre les acteurs ne sont pas données. Rien n'oblige des acteurs qui appartiennent à des institutions parfois concurrentielles, dont la parole a une valeur sociale différente du fait de leur statut et dont les identités professionnelles peuvent historiquement s'être construites en opposition les unes aux autres, à travailler ensemble, à transmettre l'information, à participer aux réunions, voire à se reconnaître légitime (MUEL-DREYFUS, 1983).

En outre, la logique de projet n'arrime pas la division des tâches et la distribution des rôles aux contextes organisationnels d'un établissement scolaire, médico-social, universitaire, professionnel, etc.; elle se refuse à relier la légitimité professionnelle des acteurs en présence aux considérations statutaires au profit des exigences liées à l'action commune conjointement définie et des formes de reconnaissance mutuelles instaurées lors de la définition des objectifs et des modalités d'action (HABERMAS, 1987).

Ainsi, ce texte apparente-t-il l'environnement à un construit social dont les contours et les caractéristiques vont déterminer les trajectoires individuelles et non à une donnée toute faite. Il prend notamment appui sur la sociologie pragmatique pour rapporter la concrétisation de l'impératif d'accessibilité à l'organisation, symbolique, cognitive et pratique développée par les parties prenantes pour construire des liens d'interdépendance propice à la cohérence et à la cohésion des trajectoires scolaires et post-scolaires lors de la définition du projet de scolarisation ou d'accompagnement ou lors des réunions prévues tout au long du projet de scolarisation.

Il admet que les possibilités de coopération entre les parties prenantes résident dans le sens donné par les individus et les structures qui les emploient à l'entreprise conjointement menée ainsi que dans les stratégies développées pour conférer aux interactions un caractère organisationnel suffisamment fort pour que les activités et les tâches soient inscrites dans un système. Ce faisant, il corrèle les possibilités de coopération aux repères d'interprétation et d'action dont disposent les acteurs pour juger de leur bien fondé, pour qualifier le *commun* fondant leur obligation réciproque, pour dépasser les conflits d'interprétation (THÉVENOT, 2006).

Ce texte décrit dans un premier temps les contours de l'agir commun et les formes d'interdépendance encouragés par les présupposés d'une approche égocentrée invitant à mettre la personne au centre de l'action publique. Il cerne en second lieu les conceptions de l'agir commun promues par une approche polycentrée invitant à mettre le devenir de la personne au centre. Il analyse en troisième lieu les conditions d'implication des personnes à BEP qu'une telle perspective autorise ainsi que les formes de coopération qu'elle soutient.

Une réceptivité à la diversité qui se heurte aux présupposés de l'approche égocentrée

Le caractère polysystémique des systèmes ouverts invite à se distancier de l'ingénierie sociale promue par une approche égocentrée du monde social plaçant, ainsi qu'y invitent de nombreuses réformes du système éducatif, la personne au centre des pratiques et des préoccupations des acteurs (ELIAS, 1991).

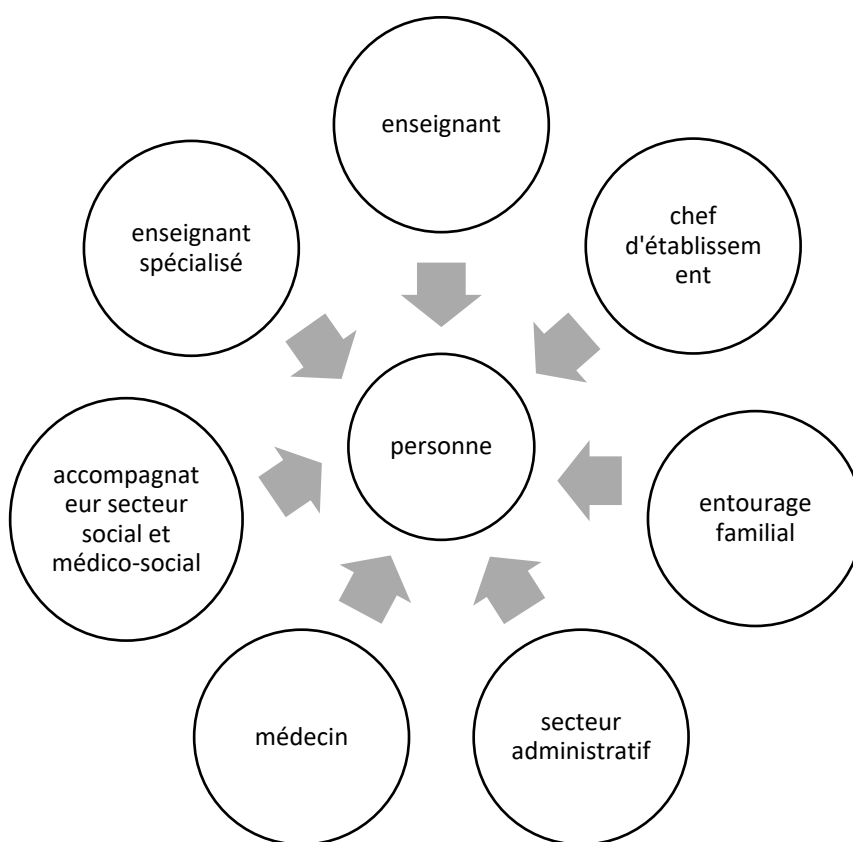
L'analyse des facteurs conditionnant la coopération interinstitutionnelle et interindividuelle suggère que cette perspective empêche de voir les intéressés et leur entourage comme partie prenante du processus (EBERSOLD, 2003a ; 2008). Elle approche l'accessibilisation de l'environnement scolaire à l'aune des réponses apportées à des besoins identifiés : prenant l'autonomie individuelle pour idéal normatif, l'approche égocentrée perpétue une approche essentialiste de l'autonomie qui valorise les explications internes aux individus au détriment des facteurs renvoyant à l'effet capacité des pratiques scolaires et des stratégies d'accompagnement (EBERSOLD; DUPONT, 2019).

Elle force ainsi à ne voir ces derniers qu'à travers leurs difficultés, ou leurs besoins d'aide au détriment des qualités permettant de les associer à des élèves *autrement*

capables, à même, malgré tout, de satisfaire aux exigences du métier d'élève et de prendre et d'assumer les responsabilités qui y sont liées (PLAISANCE, 2009).

En persistant à rapporter le *commun* organisant l'action collective des parties prenantes aux difficultés de la personne, elle demande aux professionnels de prendre en compte la particularité des personnes tout en persistant à faire de celles-ci l'enjeu autour duquel se construit leur légitimité professionnelle. Elle enjoint les acteurs de l'école à faire de celle-ci simultanément l'objet principal de l'intervention et un de ses acteurs clés. Les professionnels en sont réduits à faire du statut consacrant l'incapacité de la personne le principal pôle de certitude autour duquel s'organisent leurs rôles et leurs fonctions. Ils s'en trouvent conduits à organiser leurs missions, leurs rôles et leur fonction autour du problème social qui spécifie la personne avant de les référer à leur contribution au processus de scolarisation, aux compétences qu'ils sont conduits à mobiliser, à leur inscription dans une dynamique commune (EBERSOLD, 2003b; 2008).

Figure 1 – Une approche égocentrée source d'injonctions paradoxales



Source: Auto-élaboration (2020).

L'approche égocentrée tend par ailleurs à relativiser l'aptitude des systèmes éducatifs à prendre en considération la réceptivité du système scolaire à la diversité des profils éducatifs. En invitant à placer la personne au centre, elle accrédite l'idée, comme le montre l'analyse des représentations des élèves et des pratiques inclusives véhiculées par l'outil règlementaire d'évaluation des besoins des enfants à BEP, que celle-ci est la seule à avoir des besoins qu'il convient de satisfaire, alors même que l'exigence d'adaptation pédagogique est bien souvent source de besoins de formation, d'information et de soutien de la part des acteurs de l'école qui, s'ils ne sont pas pris en considération, sont source d'inconfort, voire de malaise, et, corrélativement de résistances (EBERSOLD; MAYOL, 2016).

En atteste, par exemple, la tendance à associer le projet à un outil de conduite de changement devant comprendre des observations, des anecdotes de chaque acteur sur la personne au détriment des activités menées, des tâches réalisées ainsi que des savoir-faire, savoir-être et connaissances mobilisées pour renseigner sur la relation éducative dans sa complexité.

Elle résume en cela, comme le montre la recherche relative au devenir de lycéens¹, la relation éducative à un service délivré aux élèves au détriment des dimensions pédagogiques et didactiques induites par la déficience ou le trouble de l'apprentissage; elle réduit le besoin éducatif à un besoin de service et la notion de projet à un outil normatif servant à spécifier les élèves selon leur degré d'éducabilité comme le suggèrent notamment certaines données statistiques voyant dans le projet personnalisé de scolarisation l'expression de la sévérité de la déficience (EBERSOLD, 2012; 2017).

L'approche égocentrée rend, de surcroît, particulièrement délicate l'instauration d'espaces de relation fondés sur la réciprocité des liens et la parité de participation ainsi que le présupposent les travaux relatifs à la scolarisation en milieu ordinaire ou encore les textes administratifs. Elle persiste à faire de l'élève l'enjeu autour duquel se construit la légitimité professionnelle de celles et ceux censés contribuer à la réalisation du projet au détriment des diverses dimensions régissant la coopération.

La coopération en devient une obligation, régie au premier chef par les textes ainsi que par les contextes organisationnels. En persistant à fonder la légitimité des professionnels dans les incapacités ou le besoin d'aide des personnes, elle structure les modalités de coopération autour de la définition de la vision légitime du problème social au risque de conduire les institutions et les professionnels à lutter pour détenir le pouvoir

de définition de la vision légitime du problème à résoudre (ASENCIO, 2006). Elle contribue par ailleurs à structurer les échanges entre les parties prenantes autour d'une logique d'appareil, inscrite dans des enjeux identitaires et suscitant diverses formes de résistance et non motivée par une préoccupation commune (KADDOURI, 1997).

La division des tâches et la distribution des rôles dépendent des positions institutionnelles occupées avant de s'organiser autour des compétences à mobiliser. Les échanges entre les parties prenantes prennent l'allure d'une collaboration définie au regard d'objectifs prédéfinis et d'une division des tâches et d'une distribution des rôles organisationnellement et institutionnellement consacrés (CHAUVIÈRE; FABLET, 2001; CHAUVIÈRE ; PLAISANCE, 2008; EBERSOLD, 2003a).

Chaque structure impliquée dispose bien souvent de son propre outil de légitimation (bilans, dossiers, etc.) visant à rapporter les grilles de lecture des difficultés des personnes à leur propre champ disciplinaire et/ou institutionnel (administratif, médical, psychologique, éducatif, socio-éducatif, etc.) et à conduire chaque catégorie d'intervenants, porteurs d'une *culture professionnelle* à appréhender le problème social qui motive le travail d'accompagnement sous un angle spécifique. L'articulation des *cultures professionnelles* en devient délicate, voire impossible au risque de rendre les échanges déséquilibrés et structurés autour de modes de régulation plus ou moins volontairement acceptés par les parties en présence (EBERSOLD, 2002).

Une réceptivité à la diversité découlant d'une approche polycentrée ancrant l'agir commun dans une matrice capacitaire

Le caractère polysystémique des systèmes ouverts infère le commun autour duquel se concrétise l'accessibilisation des contextes et des environnements scolaires au développement d'une approche polycentrée plaçant le devenir de la personne au centre de ses préoccupations. Placer le devenir de la personne au centre se distancie d'une perspective défectologique essentialisant les difficultés de la personne.

Cette perspective pense celle-ci comme un *être en devenir*, ontologiquement capable d'évoluer et de progresser au même titre que n'importe qui pour peu que soient adéquatement mobilisés les moyens (pédagogiques, techniques, humains et financiers) requis. En plaçant *l'être en devenir* au cœur des préoccupations, elle fait de l'ipséité du soi (RICOEUR, 1990), c'est-à-dire de la capacité de la personne à *se penser soi-même comme un autre* dans la dimension temporelle de l'existence humaine, le principe

présidant au bien commun unissant les acteurs en présence ainsi qu'à l'action commune conduite pour concrétiser ses droits².

L'approche polycentrée consacre ainsi une matrice capacitaire mettant à distance l'opposition binaire distinguant la personne capable de celle qui ne l'est pas au profit d'un *autrement capable* (PLAISANCE, 2009) appelant à positionner la personne comme une composante à part entière de l'espace de relations grâce à une prise en compte d'autres manières de faire, de dire, d'agir, du fait de la diversité des temporalités, des rythmes de développement, des modalités de communication qui traversent le processus de scolarisation.

Par-delà l'identification de besoins, cette perspective organise le bien commun autour d'autres manières de prendre part à la scolarisation, lorsque la personne se spécifie par un rythme d'apprentissage différent de celui de la moyenne des élèves. Elle inclue aussi dans la définition du bien commun d'autres manières de faire partie de l'univers scolaire lorsque les relations avec les pairs ou les adultes s'organisent autour de registres distincts du fait de particularités sensorielles ou cognitives. Le bien commun s'en trouve également inféré à d'autres manières de prendre et d'assumer des responsabilités de la personne lorsque la scolarisation découle de stratégies d'apprentissage alternatives de la part des élèves ou d'autres formes d'implication personnelle.

En positionnant la personne au regard de pratiques et de manières d'être distinctes des autres, cette matrice capacitaire promeut une perspective écologique associant la personne ainsi que son entourage à des co-constructeurs légitimes des processus à l'œuvre avant de les voir, au premier chef, en difficultés et nécessitant, une assistance ou un service. Elle fait de la personne une composante pleine et entière de l'espace des relations présidant à la création des contextes favorables à l'engagement de chacun dans les processus en cours, et invite les parties prenantes à la voir comme un sujet de droit dont les points de vue, les attentes et les demandes sont essentiels à la cohérence du processus de scolarisation et à l'action menée conjointement par les divers agents impliqués.

En postulant que tout individu dispose de potentialités lui permettant de s'engager dans les processus pour peu que l'espace des relations instauré le permette, cette matrice capacitaire invite à porter le regard sur les potentialités à entretenir et à développer auprès des personnes pour leur permettre de s'engager dans les processus. Elle appelle à mettre

l'accent sur d'autres manière de faire, de dire ou d'agir, de la part des professionnels et des familles.

Par-delà la réponse à des besoins résultant d'une particularité physiologique, psychologique ou sociale, elle s'intéresse aux stratégies déployées par les professionnels pour cerner et déployer d'autres modes d'enseignement, d'autres attitudes et ceci quel que soit la particularité de l'élève. Elle incite par exemple les enseignants à orchestrer autrement les méthodes de travail habituelles en jouant sur la fréquence et la déclinaison fine des aides offertes, et un ajustement créatif où ils adaptent leurs méthodes à un nouveau public d'élèves en trouvant des solutions inédites (FEUILLADIEU; DUNAND, 2019). Elle conduit en outre les professionnels du secteur social et médico-social à chercher à identifier et mettre en œuvre les stratégies requises pour permettre aux acteurs de l'école, aux intéressés et à leur entourage de prendre et d'assumer la responsabilité inhérente au projet et au parcours scolaire retenus. Elle invite aussi les familles à penser la fonction parentale à l'aune d'un autre mode de fonctionnement de leur enfant qui peut appeler à penser différemment le rôle de parent dans la scolarisation comme dans la vie familiale.

Cette matrice capacitaire fait de l'accessibilité une catégorie normative assujettissant la concrétisation des droits aux formes de visibilité sociale qu'elle permet. Reprenant notamment des théories de la reconnaissance (RENAULT, 2004; HONNETH, 1995; RICOEUR, 1990), elle admet que les modalités d'accès aux droits individuels participent du processus de codification sociale à partir duquel le corps autre et différent trouve son ancrage social, les individus se voient attribuer des schèmes identificatoires et sont invités à intérioriser des conditions sociales.

Les modalités d'accès aux droits reflètent les formes institutionnalisées de reconnaissance auxquelles il est possible de prétendre et sont des marqueurs sociaux à partir desquels se forgent les représentations de soi, s'envisagent les schèmes d'appartenance (CANGUILHEM, 1996). Elles en acquièrent un caractère instituant à partir duquel s'exprime le degré d'intégrité sociale reconnu aux individus et sont révélatrices de l'écart séparant l'identité personnelle que peuvent revendiquer les personnes de l'identité sociale qui leur est reconnue. Ne pas accéder aux droits constitue un symbole de stigmatisme qui transforme les composantes de la mise en scène de la vie quotidienne en moments où se mesure concrètement la signification sociale accordée par la société à la déficience (HONNETH, 2000; GOFFMAN, 1974)

Cette matrice capacitaire se refuse à résumer les obstacles à la concrétisation des droits à de simples barrières révélatrices d'une restriction de participation sociale plus ou moins supportable et plus ou moins supportée et/ou acceptée par les individus. Elle voit dans ces obstacles les formes institutionnalisées de reconnaissance auxquelles les personnes et leurs familles peuvent prétendre dont l'effet peut être invalidant lorsqu'ils contraignent l'exercice de leurs droits, les conduisent à se définir prioritairement au regard de leur déficience et contribuent à transformer les échanges sociaux en révélateurs de handicap qui érodent l'épaisseur sociale qui fait la citoyenneté (EBERSOLD, 2008).

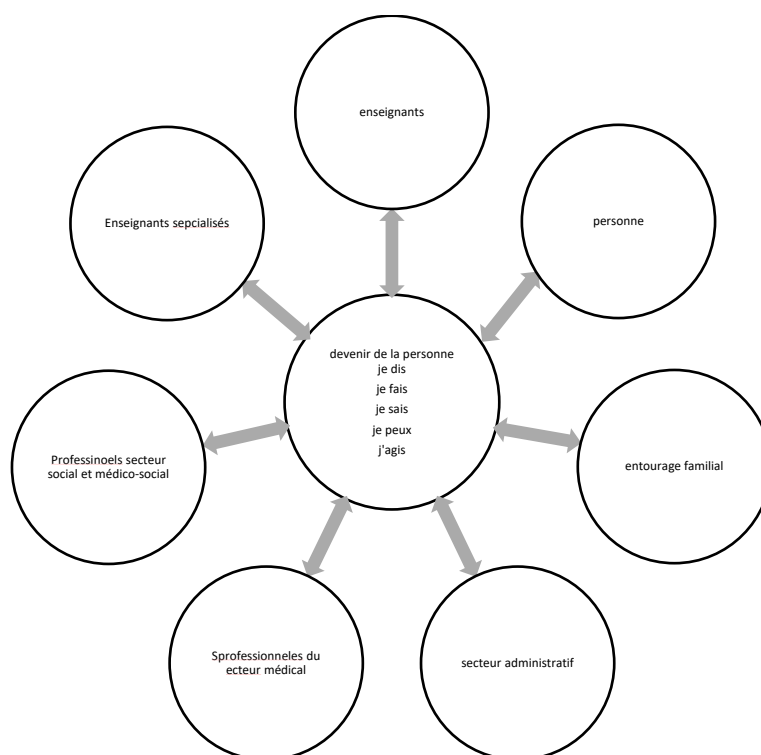
En faisant de l'accessibilité une catégorie normative, elle soutient une ingénierie sociale tournée vers la concrétisation des droits et la prise en compte de la médiation symbolique qu'opèrent les activités sociales qui composent la vie en société et qui font le sujet et l'être en société. Cette ingénierie ne se satisfait pas de la seule adaptation des pratiques à des besoins plus ou moins identifiés, mais vise l'habilitation sociale des personnes dans leurs rôles sociaux et dans leur position sociale grâce à la modification des contextes et à la création d'un environnement optimal d'usage et/ou d'apprentissage.

L'accessibilisation des contextes scolaires s'en trouve rapportée à la valeur transitionnelle des pratiques enseignantes et des stratégies d'accompagnement, c'est-à-dire aux ressources fournies aux intéressés pour les placer en position de s'engager légitimement en tant que sujets de droits, co-constructeurs des processus à l'œuvre, de pouvoir être vus légitimes dans leur engagement et de leur permettre d'être à parité de participation (FRASER, 2005).

Une approche polycentrée couplant l'agir commun aux supports identificatoires soutenant la personne

La matrice capacitaire soutenue par l'approche polycentrée invite à porter le regard sur les ressorts de l'engagement de la personne. Elle conduit à corréliser la valeur transitionnelle des pratiques aux supports identificatoires qu'elle trouve pour prendre légitimement part au *faire environnement* participant de l'accessibilisation des environnements scolaires et sociaux, c'est-à-dire aux ressources qui lui sont conférées pour se dire soi-même, s'engager dans les processus à l'œuvre et inscrire son existence dans le monde environnant (RICOEUR, 2004).

Figure 2 – Une approche polycentrée ou le devenir de la personne comme bien commun



Source: Auto-élaboration (2020).

Ces ressources, ainsi que le montre la recherche sur les représentations de la notion de devenir de personnes présentant un BEP³, s'organisent autour du pouvoir identificateur des activités réalisées et des formes de visibilité sociale acquises: pouvoir partager les mêmes activités que tout un chacun ancre la scolarisation dans un agir commun source de reconnaissance sociale lorsqu'elle permet comme le suggèrent certains interviewés, de *braver le regard des autres*, voire de *se sentir comme les autres* tout en étant différents. Ces ressources reposent en outre sur des possibilités de dire des choix permettant d'agir avec les mots (AUSTIN, 1962).

Interrogées à ce sujet, certaines personnes y voient la fierté de *faire des choses par soi-même* et la possibilité d'*être libre dans ses gestes, ses pensées*. Ces ressources résident en outre dans la possibilité de *dire le passé pour être dans le présent et penser le futur*, l'exercice de droits sociaux nécessitant une projection de soi dans le temps et une capacité à se tourner vers un passé à assumer et vers un futur à envisager dans des contextes fort incertains. Elles placent les personnes en position de faire état de leur *autrement*, à veiller à leur identification

au regard de leur cursus et à s'enquérir du soutien et des aménagements offerts par les organisations pour satisfaire à leur obligation d'accessibilité.

Ces supports identificatoires résident aussi dans la capacité d'action conférée aux personnes pour être vues légitimes dans l'exercice de leurs fonctions. Cette capacité d'action constitue une ressource lorsqu'elle permet aux intéressés de *pouvoir faire* les mêmes tâches que les autres afin d'agir conformément aux exigences de la fonction exercée.

Ce *pouvoir faire* permet d'être vu légitime dans l'exercice de sa fonction lorsqu'il satisfait au caractère routinier organisant les échanges sociaux et prévient, corrélativement, l'écart regrettable à la norme que révèlent les embarras que suscite tout écart en la matière auprès des individus (GOFFMAN, 1974). Ce *pouvoir faire* est une source d'intégration et de reconnaissance majeure: pour certaines personnes interviewées, *pouvoir faire avec les autres, c'est être partie prenante* alors que d'autres y voient la capacité à *être autonome dans son travail*. Ce *pouvoir faire* atteste d'une proximité normative de la personne lorsqu'il résulte, comme le soulignent nombre de personnes, d'efforts consentis, d'un courage et d'une ingéniosité ayant permis de pallier l'inaccessibilité du système scolaire.

Ces supports identificatoires reposent en outre sur les connaissances et les apprentissages conférés aux personnes. Ils résident dans le pouvoir décisionnel donné aux intéressés à l'issue du lycée par les informations relatives au niveau d'accessibilité des établissements d'enseignement supérieur, aux exigences entourant le *métier d'étudiant* ou encore à la qualité des modalités de soutien (EBERSOLD, 2017). Ils sont en outre rapportés aux ressources possédées par les personnes pour faire valoir leurs connaissances et, corrélativement, disqualifier les caractéristiques stigmatiques sous-jacentes à la catégorisation en tant *qu'handicapé* qui peut être requise par les textes pour accéder aux soutiens.

Être en position de revendiquer un *je sais* confère un capital symbolique susceptible de mettre à distance le lien ontologique qui unit l'altérité biologique à l'altérité sociale. Pouvoir revendiquer une connaissance opère un travail d'institution atténuant le poids des représentations profanes entourant la personne présentant un besoin éducatif particulier et impose de nouvelles identités, de nouveaux regards sur autrui.

Ce travail d'institution autorise à se penser différemment et à demander à être pensé différemment, surtout si les conditions d'acquisition de ces connaissances incitent à se juger plus méritant que quiconque et à voir dans la performance réalisée la preuve de la relativité de la déficience. Il conduit nombre de personnes présentant un BEP à refuser de se voir

comme *handicapés* estimant que les connaissances possédées leur confèrent un mérite dont ne peuvent pas toujours se prévaloir les personnes ne présentant aucune déficience (EBERSOLD, 2017). Il exige consécutivement des établissements scolaires et des structures d'accompagnement de développer des stratégies d'admission corrélant l'explicitation d'un besoin à la qualité des soutiens proposés et à l'optimisation des chances de réussite avant de les inférer à une quelconque éligibilité.

Ces supports identificatoires consistent encore dans le sens de situation dont disposent les intéressés pour faire valoir des compétences leur permettant d'*agir sur* leur environnement (GOFFMAN, 1974). Ils résident dans une capacité de conversion des connaissances en ressources mobilisables en situation pour s'adapter à l'évolutivité des contextes jalonnant la scolarisation ou le processus de transition et endosser de nouveaux rôles sociaux.

Cette capacité de conversion confère un sens stratégique permettant par exemple de mobiliser de manière contextuelle les ressources amicales et familiales nécessaires pour pallier l'inaccessibilité des établissements scolaires ou pour concilier les exigences des cursus scolaires avec les impératifs de la déficience. Elle suppose notamment une information suffisamment significative pour agir en connaissance de cause: lorsque par exemple les documents censés faciliter le choix en termes de structures d'accompagnement ne contiennent aucun élément d'information (sur les compétences mobilisées, les objectifs poursuivis, les méthodes utilisées, etc.) permettant de juger du bien-fondé des possibilités proposées, toute formulation peut paraître inutile.

Ces supports identificatoires résident, enfin, dans les ressources possédées par les intéressés pour prendre et assumer les responsabilités à l'égard d'eux-mêmes et d'autrui inhérentes à l'exercice d'un rôle, d'une fonction ou d'une activité. Ces ressources résident dans les possibilités de choix possédées, celles-ci consistant inéluctablement à *prendre la responsabilité de ce que l'on fait et décide*. Elles découlent aussi des pôles de certitude possédées pour oser s'engager dans les activités et les rôles sociaux envisagés que confèrent par exemple des stratégies d'accompagnement: incitant à prendre conscience des exigences qui entourent le métier d'élève, l'exercice d'un emploi ou l'occupation d'un logement; renseignant sur l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement scolaire ainsi que des formes de soutien proposées (AGENCE EUROPÉENNE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES PRÉSENTANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS, 2006; NASET, 2005).

L'approche polycentrée rapporte l'univers symbolique et pratique autour duquel se construit l'espace des possibles conditionnant la scolarisation à l'identité narrative (RICOEUR, 1990) des personnes par-delà l'accès aux dispositifs de droit commun ou la satisfaction de besoins. Elle assujettit la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et sociales à l'effet capacitant des pratiques et aux possibilités qu'en retirent les intéressés de s'engager activement dans les processus et, plus généralement, dans la vie en société. Elle corréle le *devenir* à la possibilité donnée aux personnes de prendre et d'assumer les responsabilités inhérentes aux activités exercées et à accéder à des identités plurielles résultant de la confrontation à une pluralité d'univers sociaux et à une multiplicité de rôles par-delà la performance sociale matérialisée par une contribution active au bien-être économique et social de la société reflétée par la réussite scolaire, professionnelle ou sociale.

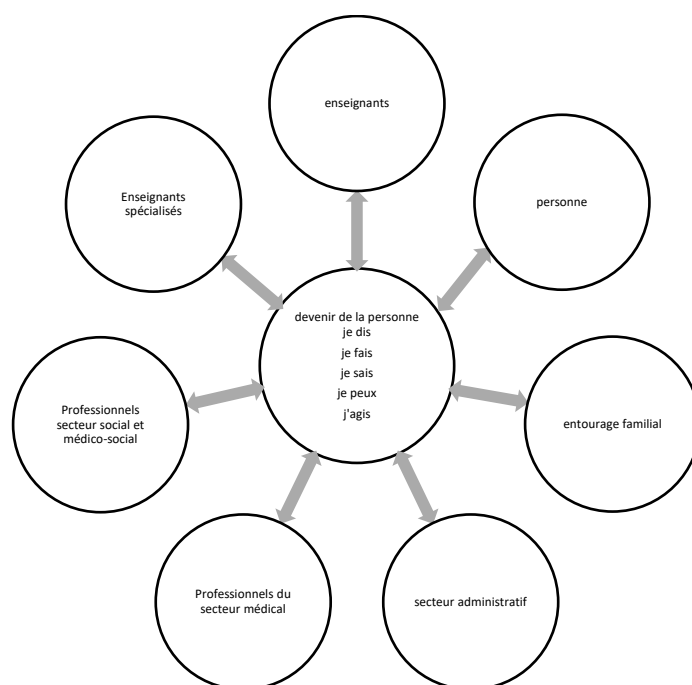
L'approche polycentrée invite en cela à définir le devenir comme le fait d'être en position de s'engager de manière contextualisée dans le temps et l'espace, dans une fonction sociale et de prendre et d'assumer les responsabilités qui y sont liées en pouvant faire valoir légitimement une connaissance, une compétence, une capacité d'action et une parole. Elle corréle ce devenir à l'identification préalable d'une perspective d'avenir appréhendée à l'aune d'un accès aux droits reconnus à la personne, de ses attentes, désirs et rêves et des conditions d'exercice de ces droits.

Une approche polycentrée inscrite dans des systèmes équitables de coopération

Mettre le devenir de la personne au centre des préoccupations rapporte par ailleurs la valeur transitionnelle aux ressorts de la coopération et, plus particulièrement, aux possibilités objectives et subjectives créées pour transformer le travail collectif en un collectif de travail grâce à l'édification de systèmes équitables de coopération. En organisant l'action menée autour du devenir des intéressés, l'approche polycentrée corréle l'agir commun au travail de composition des différences, qu'elles soient de nature cognitive, capacitaire ou statutaire, réalisé pour instituer un ordre légitime. Elle fait ainsi de la coopération un investissement de forme mobilisant des codes, des coutumes, des normes, des standards sur lequel peuvent prendre appui les parties prenantes pour ? établir des conventions, c'est-à-dire des repères normatifs collectivement définis, présidant à la cohérence et la cohésion des liens entre les parties prenantes pour assurer l'expression libre et contextualisée des compétences de chacun dans un souci de reconnaissance mutuelle (THÉVENOT, 2006).

L'approche polycentrée situe les ressorts de la coopération dans une dynamique réticulaire qui incite les parties en présence à se définir comme la composante d'une œuvre dont la qualité repose sur la reconnaissance de chacun et l'implication de tous et les incite à structurer l'action des uns et des autres à la réalisation communément définie (ARENDT, 1983). Elle admet que la personnalisation et la contextualisation des pratiques résulte des règles instaurées par les acteurs en présence pour définir et mettre en œuvre l'action conjointe, articuler les différentes rationalités et construire la cohérence interindividuelle et interinstitutionnelle nécessaire à la concrétisation de l'action poursuivie.

Figure 3 - Une approche polycentrée source d'interdépendances



Source: Auto-élaboration (2020).

Cette dynamique réticulaire organise la cohérence des liens unissant les agents autour d'un agir commun collectivement défini au regard des intérêts, des attentes, du rôle et de la place de chacun afin d'assurer l'intégration dans le système de chaque acteur indépendamment de sa position dans l'espace des relations.

Elle soutient le développement de formes de co-opération conduisant les parties prenantes à œuvrer ensemble à la définition des liens de différentiation les unissant grâce à la définition de l'action communément poursuivie ainsi que de la division des tâches et la distribution des rôles assurant la complémentarité des actions. Elle invite par exemple les parties prenantes à définir des normes de fonctionnement, souples et affinitaires, à la fois individuelles et partagées qui permettent de dépasser celles régies par les modes

d'organisation du travail présidant au fonctionnement des établissements ou des structures d'accompagnement, tout en veillant à la complémentarité des actions des uns et des autres susceptibles d'assurer l'engagement de chacun (ASENCIO, 2006).

Les liens unissant les parties prenantes en acquièrent un caractère collectif qui contribue à ancrer les interactions interindividuelles dans un rapport d'interdépendance institutionnel, organisationnel et fonctionnel, conférant aux liens sociaux unissant les individus un caractère suffisamment organique pour établir, de manière durable, prévisible et connue de tous, des relations de travail et des manières d'être et de faire propice à l'engagement de chacun dans la réalisation communément définie (EBERSOLD, 2008).

L'approche polycentrée place par ailleurs le développement de liens d'identification au cœur des échanges. En organisant la définition du bien commun autour du devenir de la personne, elle rapporte la cohésion des liens unissant les parties prenantes au sentiment d'appartenance commune qu'autorise la création d'un espace commun de partage et d'échange et les formes de reconnaissance qui y sont liées.

Elle invite par exemple les parties prenantes à s'accorder sur les conditions présidant à la réciprocité des échanges et à réunir les modalités susceptibles de battre en brèche l'isolement que peuvent ressentir des acteurs du fait des cloisonnements et des rigidités liées aux modes d'organisation du travail et aux cultures professionnelles (ALTER, 2000; FEUILLADIEU; DUNAND, 2019). Elle conduit par ailleurs à prendre en considération les formes d'incertitude qu'affrontent les parties prenantes et, consécutivement, à identifier les pôles de certitude nécessaires pour placer chacun, y compris les intéressés et leurs familles, en position d'agir en contextes incertains, de s'engager dans le collectif à construire et de prendre et d'assumer les responsabilités qui y sont liées. Le développement de liens d'identification promeut en outre une perspective diachronique invitant à considérer les composantes soutenant la fluidité et à la cohérence du parcours scolaire tels que l'articulation des rythmes institutionnels avec les rythmes individuels, la conjugaison des rythmes et des activités scolaires avec les exigences de la déficience ou du trouble, l'articulation des dimensions scolaires et extrascolaires, l'endossement, par les intéressés, de nouvelles identités, etc.

La centration sur les conditions et les formes de coopération instaurées par les acteurs en présence à laquelle invite l'approche polycentrée soutient l'élaboration de systèmes équitables de coopération qui co-impliquent les mécanismes spécifiant les systèmes

d'action sociétaire qui sont rationnels en finalité, et ceux qui caractérisent les systèmes d'action communautaire rationnels en valeurs et en croyance (WEBER, 1971).

Cette co-implication ancre les échanges entre les parties prenantes dans une *contractualité* associative (BIDET, 2000, p.62). Celle-ci soutient l'émergence d'un espace public d'action, c'est-à-dire d'un collectif se sentant affecté par un même problème, et entreprenant de chercher collectivement des solutions aux questions qui se posent, en permettant à des acteurs de culture professionnelle et/ou d'appartenance institutionnelle différente, de constituer un groupe primaire à durée déterminée, et non un simple agrégat d'individus agissant en vertu d'un rôle et d'une place institutionnellement, organisationnellement et fonctionnellement prédéfinis (BUREAU et al., 2019).

Cet espace public d'action inscrit les pratiques dans une totalité organisée faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis les uns par rapport aux autres qu'en fonction de leur place dans la totalité tout en combinant, de façon souple, des éléments disparates renvoyant aux intérêts et aux préoccupations des acteurs, et fonde des cadres de références adaptés à un ou des contextes donnés.

Ce faisant, il institue des collectifs de travail permettant à des individus ayant des profils et des positions variables, mais inscrits dans un même espace, de travailler ensemble, parce que partageant des valeurs, des expériences, des intérêts et des projets communs. Il soutient également l'émergence d'une compétence collective non seulement propice à la personnalisation et à la contextualisation des pratiques, mais aussi à la constitution d'un capital social collectif susceptible de contrebalancer les effets possiblement négatifs des biographies personnelles et des contextes socio-économique (DARDOT; LAVAL, 2014; LECOUTRE, 2003).

Éléments de conclusion

Le caractère polysystémique de la scolarisation en milieu ordinaire suppose de refuser la polarité individu/société mettant prioritairement l'accent sur les interactions individuelles au profit d'une approche polycentrée. Celle-ci place le devenir de la personne au centre des préoccupations pour considérer les formes d'interdépendance générées par les acteurs pour faire environnement et construire les conditions sociales nécessaires à l'ouverture aux particularités individuelles.

Une telle perspective s'intéresse à la commensurabilité symbolique existant entre l'individuel et le collectif pour s'interroger sur la valeur transitionnelle des pratiques

(BOURDIEU, 1997; ELIAS, 1991). Cette valeur transitionnelle réside dans l'effet capacitant des pratiques, c'est-à-dire dans les ressources conférées aux personnes pour être en position d'être parties prenantes des processus à l'œuvre, mais aussi pour être vues légitimes dans l'exercice de leur fonction et d'être à parité de participation.

Mettre le devenir au centre des préoccupations conduit ainsi à se préoccuper des mécanismes (dont ceux renvoyant à l'évaluation) et des transitions qui jalonnent les parcours éducatifs ainsi que des facteurs facilitant ou, à l'inverse, entravant la continuité de cheminements allant d'un pouvoir d'agir de la personne recherchée (je dis, je fais, je peux, je sais, j'agis) vers un pouvoir d'agir conféré par la mobilisation de moyens et de stratégies attribuant à la personne les ressources pour dire, faire, pouvoir, connaître et agir de manière contextualisée dans le temps et dans l'espace.

L'approche poycentrée inclut de surcroît les éléments identitaires qui sous-tendent inmanquablement toute mise en œuvre d'un projet d'action commune faisant de chaque partie prenante un acteur incontournable pour penser les stratégies favorisant l'apprentissage chez toute personne sans qu'elle puisse pour autant assumer à elle seule la responsabilité du devenir scolaire de celle-ci.

Références bibliographiques

AGENCE EUROPÉENNE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS. **Plan Individuel de Transition école/emploi**. Odense: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. 2006.

ALTER, Norbert. **L'innovation ordinaire**, Paris: PUF. 2000

ARENDT, Hannah. **Condition de l'homme moderne**. Paris: Calmann levy. 1983.

AUSTIN, John L. **How to do Things with Words**. Oxford University Press. 1962.

ASENCIO, Anne Marie, Dynamiques de réseau et logiques de coopération. In H. GASCON, Hubert, BOISVERT, Denis, HAELEWYCK, Marie Claude, J. R. POULIN, & DETRAUX, Jean Jacques (Eds.) **Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action**. Québec: Presses interuniversitaires. (2006),

BIDET, Jacques. **Théorie générale**. Paris: PUF. 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes**. Paris: Le Seuil. 1997.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X52845>

BUREAU, Marie-Christine; CORSANI, Antonella; GIRAUD, Olivier; REY, Frédéric (dir). **Les zones grises des relations de travail et d'emploi**: un dictionnaire sociologique. Marie-Christine Bureau et al. 1. ed. Buenos Aires: Teseo. 2019.

CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**. Puf: Paris. 1966.

CHAUVIÈRE, Michel; FABLET, Dominique. L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. **Revue française de pédagogie**, vol. 134, p. 71-85. 2001. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2773>

CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. Les conditions d'une culture partagée. **Reliance**, n. 27; vol. 1; p. 31-44. 2008.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Outcome of the council meeting**. 3388th Council meeting, education, youth, culture and sport. Brussels: Conseil de l'Union Européenne. 2015.

CORDONNIER, Laurent. **Coopération et réciprocité**. Paris, PUF. 1997.

DARDOT Pierre; LAVAIL Christian. **Commun**: essai sur la révolution au XXI^e siècle. Paris: La Découverte. 2014.

DEE, Lesley. **Improving transition planning for young people with special educational needs**. Maidenhead: Open University Press. 2006.

EBERSOLD, Serge. Partenariat, dynamiques de réseau et modèles de compétences. In: Guerdan, V., Bouchard, J. M., Mercier, M. **Partenariat chercheurs, praticiens, familles**. Québec: Les éd. Logiques. 2002.

EBERSOLD, Serge. Logiques et dynamiques d'un système ouvert: l'UPI. **La nouvelle revue de l'AIS**. n. 21, p. 7-19. 2003a.

EBERSOLD, Serge. Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system? **European journal of special needs education**. n. 1, v. 18, p.89-107. 2003b.

EBERSOLD, Serge. **Le temps des servitudes, famille, handicap et société**. Rennes: PUR, 2005.

EBERSOLD, Serge. Affiliating participation for an active citizenship. **Scandinavian Journal of Disability Research**. n. 9, vol. 3, p. 237-253. 2007.

EBERSOLD, Serge. Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. **Alter**. European journal of disability research. n. 3, vol. 2, p.193-208. 2008.

EBERSOLD, Serge; DETRAUX, Jean-Jacques. Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. **Alter**: European journal of disability research. n. 2, Vol. 7, p. 102-115. 2013.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X52845>

EBERSOLD, Serge; MAYOL, SEVERINE. Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap. In: MEZIANI, Martial., EBERSOLD, Serge; MAYOL, Séverine, TOLEDO, Roberto (Orgs.). **Les conditions de mise en œuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés**: rapport de recherche. Suresnes: INS HEA, 2016.

EBERSOLD, Serge. **Transition to tertiary education and to employment of young adults with disabilities**, Paris: OECD. 2012

EBERSOLD, Serge. **L'éducation inclusive**: droit ou privilège? Accessibilité et transition juvénile. Grenoble: PUG. 2017.

EBERSOLD, Serge; DUPONT, Hugo. Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. **La nouvelle revue, education et sociétés inclusives**. n. 86, p. 65-78. 2019.

ELIAS, Norbert. **Qu'est-ce que la sociologie?** Paris: Éditions de l'Aube. 1991.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION AGENCY. **Position on Inclusive Education Systems**. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. Disponível em: www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/agency-position-on-inclusive-education-systems-flyer. Acesso em: 25 Jul. 2020.

FEUILLADIEU, Sylviane; DUNAND, Charline. Gestes d'aide à l'étude en école élémentaire: comparaison entre des classes scolarisant des élèves désignés en situation de handicap et des classes scolarisant des élèves désignés avec des difficultés. **Les sciences de l'éducation**: pour l'Ère nouvelle, v. 52, n. 3, p. 35-52. 2019.

FRASER, Nancy. **Qu'est ce que la justice sociale?** Paris: La Découverte. 2005.

GIRAUD, Claude. **L'action commune**. Paris: L'Harmattan. 1993.

GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Éd. de Minuit. 1974.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard. 1987.

HONNETH, Axel. **La lutte pour la reconnaissance**. Cerf: Paris. 2000.

KADDOURI, Mokhtar. Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation. **Éducation permanente**. n. 131. pp.109-128. 1997.

LECOUTRE, Marc. Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise. In Antoine Bevort; Michel Lallement (Org.). **Le capital social**: performance, équité et réciprocité. Paris: La Découverte / Mauss. p. 177-192. 2003.

LEMIEUX, Vincent. **Les réseaux d'acteurs sociaux**. Paris: PUF. 1999.

MORIN, Edgar. **La méthode, la nature de la nature**. Paris: Le Seuil. 1977.

MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éducateur*. Paris: le sens commun. 1983.

NASET (National Alliance for Secondary Education and Transition). **National Standards and Quality Indicators**: transition toolkit for systems improvement. Minneapolis, University of Minnesota: NASET. 2005.

PLAISANCE, Eric. **Autrement capables**. Paris: autrement. 2009.

RENAULT, Emmanuel. **L'expérience de l'injustice**. Paris: La Découverte. 2004.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Le Seuil. 1990.

RICOEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock. 2004.

THÉVENOT, Laurent. **L'action au pluriel**: sociologie des régimes d'action. Paris: La Découverte. 2006.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO. 2017.

WEBER, Max. **Economie et société**. Paris: Plon. 1971.

Notas

¹ Cette recherche repose sur des données recueillies par questionnaire auprès de 293 personnes inscrits en terminale en 2007 et de 12 entretiens.

² Selon Ricoeur, l'ipséité désigne l'identité propre d'une personne, c'est-à-dire le soi qui fait son unicité, la distingue d'une autre et fonde son altérité. Cette notion désigne le caractère fondamental de l'être conscient d'être lui-même, de sa position dans un espace social. Elle fait du récit de soi le principe d'un pouvoir d'être soi parmi les autres inhérent à toute participation à l'action collective.

³ Cette recherche est en cours depuis 2015 et repose sur des entretiens collectifs menés auprès d'un échantillon de personnes présentant une déficience intellectuelle.

Correspondence

Serge Ebersold – Conservatoire National des Arts et Métiers, Rue Saint-Martin, 292, Paris – France.

CEP: 75003



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)