Chercheure et Orthopédagogue au sein d'une enquête participative

Analyse et effets d'une recherche action pour la posture de l'orthopédagogue clinicien

Carole BOMMART-GASSIER

Université de Rouen Normandie, UFR des Sciences de l'Homme et de la Société,
1 rue Lavoisier, 76821 Mont Saint-Aignan Cedex, France

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9589

Résumé : Depuis 2015, de nombreux orthopédagogues cliniciens exercent en France, inspirés par un modèle québécois en place depuis les années 60, et dont le cursus universitaire relève de la formation en Sciences de l'éducation. Leurs interventions sont centrées sur l'éducabilité cognitive des élèves. Cette pratique de l'orthopédagogie met en avant le processus de formation au sein de la triangulation pédagogique. Elle vise notamment les Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) dans une perspective inclusive. Toute à la fois chercheure en Sciences de l'éducation et orthopédagogue sur le terrain, nous avons exploité ces deux caractéristiques professionnelles pour chercher à comprendre les effets, tant sur l'apprenant que sur le praticien, d'un accompagnement qui porterait sur l'apprendre à apprendre par la connaissance de soi. Une recherche-action a ainsi été menée sur trois ans, en utilisant des outils issus de la pratique professionnelle quotidienne de l'orthopédagogue ainsi que de la recherche. Les résultats montrent l'impact d'une certaine médiation cognitive sur la posture du praticien et l'individuation de l'élève. Cette approche, inscrite dans un rapport de subjectivité-vérité, questionne la professionnalité de l'orthopédagogue en France, souvent perçue comme « sauvage » en raison de son éloignement des théories classiques. En conclusion, cette enquête participative propose une analyse heuristique et pragmatique d'une posture pédagogique novatrice.

Mots-clés : Éducabilité, médiation cognitive, orthopédagogue, recherche-action, pédagogie alternative

Abstract: Since 2015, numerous clinical orthopedagogues have been practicing in France, inspired by a Quebec model established in the 1960s, which is rooted in educational sciences. Their interventions focus on the cognitive educability of students. This practice of orthopedagogy emphasizes the learning process within the pedagogical triangle, particularly targeting students with Special Educational Needs (SEN) within an inclusive perspective. As both a researcher in educational sciences and a practicing orthopedagogue, I have leveraged these dual professional roles to explore the effects of an approach centered on learning to learn through self-knowledge, both on the learner and the practitioner. A three-year action research project was conducted, using tools from the daily professional practice of orthopedagogy and academic research. The results highlight the impact of a particular cognitive mediation on the practitioner's stance and the individuation of the student. This approach, embedded in a subjectivity-truth relationship, challenges the professional identity of orthopedagogues in France, often perceived as "unorthodox" due to its deviation from classical theories. In conclusion, this participatory study offers a heuristic and pragmatic analysis of an innovative pedagogical approach

Keywords: Educability, cognitive mediation, orthopedagogue, action research, alternative pedagogy

1 Introduction

1909, Binet énonce le principe d'éducabilité de l'élève. C'est *Dans les idées modernes sur les enfants* que le psychologue et pédagogue pose la première pierre de ce concept, associant à la « théorie fonctionnelle de l'esprit » une méthode précise autour d'une notion centrale d'orthopédie mentale (Binet, 1973 ; Binet et Simon, 1908). Pourtant cette proposition innovante pour l'époque n'a pas survécu à la disparition de son auteur. Elle est cependant fondamentale pour l'orthopédagogie française. Issue de la *Heilpädagogik* allemande (Georgens et Deinhardt, 1861 ; Hanselmann, 1966), la pédagogie spéciale ou curative est connue en tant qu'orthopédagogie dans les cursus universitaires anglo-saxons, hollandais et francophones (licence, master, certification)[1] mais pas en France. La pratique de l'orthopédagogie y est en effet encore incertaine sur le plan institutionnel. Cependant, depuis 2015[2], nombre d'orthopédagogues cliniciens exercent sur le sol français. Leur « autoformation » comme leurs actions s'inspirent d'un modèle québécois existant depuis les années 60, et dont le cursus universitaire relève de la formation en Sciences de l'éducation. L'éducabilité cognitive de l'élève est au centre de cette forme d'accompagnement pédagogique qui privilégie le processus « former » au sein de la triangulation pédagogique (Houssaye, 1992). Cet article, issue de notre thèse de doctorat, porte sur une pratique (ortho)pédagogique qui viserait l'éducabilité cognitive de l'Elève à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) en France (Gassier-Bommart, 2022).

Nous avons ainsi considéré qu'un travail introspectif en « Gestion Mentale » sur le souci d'une connaissance de soi, effectué avec un orthopédagogue clinicien, auprès d'un jeune en difficulté scolaire, pouvait redonner à ce jeune une dynamique dans ses apprentissages. La théorie d'Antoine de La Garanderie (1920-2010) ou Gestion Mentale traite de l'éducabilité cognitive de l'élève. Pédagogie « endogène » selon Meirieu (Meirieu, 2010), elle reste cependant méconnue du monde scientifique où peu d'études traitent de cette pédagogie alternative. Remise en cause par les psychologues dans les années 90, elle est aujourd'hui parfois reprise dans les propositions des pédagogues qui s'intéressent à l'éducabilité cognitive. Elle est aussi très présente dans le parcours de l'orthopédagogue en France[3]. C'est à la fois dans le cadre de cette « profession[4] » qui est la nôtre depuis plusieurs années, ainsi que dans la perspective de nos recherches sur la professionnalisation, et l'accompagnement scolaire que nous présentons les ca-

[1] Le paysage universitaire québécois est à ce titre exemplaire. On y observe une variété de propositions selon les universités : programmes courts ou microprogrammes de 2e cycle (Université de Sherbrooke, UQAM, Université de Laval, Université de Montréal, UQTR), diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisés (DESS) et programmes de maîtrise ; certaines portent plus spécifiquement sur l'orthopédagogie, la psychopédagogie ou l'adaptation scolaire (Université de Montréal, Université de Sherbrooke, UQTR, UQO, UQAR, Université de Laval).

[2] Les premiers sites Internet privés de praticiens orthopédagogues se généralisent à cette date ; même si certains sont plus anciens. Il faudra attendre le premier colloque de l'Union des Orthopédagogues de France les 25 et 26 octobre 2018 à Bordeaux pour voir s'amorcer les prémices d'un regroupement professionnel.

[3] L'association Les Orthopédagogues référence sur son site les diverses formations privées existantes en France http://www.lesorthopedagogues.fr Entre formations en présentiel, asynchrones ou synchrones en distanciel sur un ou deux ans, modules complémentaires ou de perfectionnement, et e-learning, le choix est multiple.

[4] Contrairement à la Belgique où il s'agit d'une profession depuis 2019, les orthopédagogues québécois ne sont pas reconnus comme tel. Leur dernière demande d'inscription aux ordres professionnels leur a été refusée (2017). Ils sont considérés comme une catégorie socio-professionnelle au Québec.

ractéristiques d'une recherche-participative où nous avons occupé la double posture d'orthopédagogue et de chercheure.

2 Former pour inclure : une pratique de l'orthopédagogie

2.1 Un cadre (ortho)pédagogique

Dans sa définition de 1930, Hanselmann définit la *Heilpädagogik* dans son rapport au salut (*heil* est une traduction du latin *salus* pris dans sa signification d'origine v.980). Il fait ainsi référence à une sauvegarde de l'état d'une personne (Hanselmann, 1966). Ce sens disparait dans une traduction ultérieure du terme en tant qu'orthopédagogie par les hollandais, mais l'esprit de cette définition demeure (Rosenblum, 1961). Le métier d'orthopédagogue émerge de ce principe en 1960 au Québec. La « révolution tranquille » à cette époque oriente alors le système éducatif québécois dans une perspective intégrative puis inclusive. Ce dernier va s'appuyer sur cette nouvelle catégorie socio-professionnelle pour encadrer ce mouvement ; au même titre que sur d'autres « Personnels Non Enseignants » (PNE) (Tardif et Le Vasseur, 2005). Il est ainsi intéressant d'effectuer un parallèle avec la situation éducative français où l'apparition sur le terrain d'orthopédagogues « pionniers » de la pratique résulte des grandes lois sur le handicap de 2005 (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 ; Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005)[5] Leur développement s'accélère par la suite avec la loi Peillon sur l'inclusion dans l'école de la République (Loi n° 213-595 du 8 juillet 2013)[6] sans qu'il y ait, contrairement au Québec, de formation institutionnelle dédiée à l'orthopédagogie. Aujourd'hui leur action éducative interagit pédagogiquement avec les environnements des EBEP, dans le cadre d'une pratique clinique de l'orthopédagogie en libéral ; une action qui s'appuie par ailleurs sur les recherches en neuroscience (Gassier-Bommart, 2022).

Dans ce contexte, et en tant que chercheur en Sciences de l'éducation et de la formation, nous avons exploré les propositions de la psychologie différentielle pour qualifier la notion d'éducabilité cognitive. L'apport des neurosciences y est central à deux niveaux. D'une part, nous nous sommes intéressée au processus d'inhibition au sein du modèle développemental piagétien d'Olivier Houdé (Houdé, 2017, 2018). Dans le cadre de ce modèle dit cognitif sélectionniste, il nous a en effet semblé qu'une action pédagogique spécifique pouvait agir sur ce système en raison de la place d'arbitre qu'il occupe vis à vis des deux autres systèmes (heuristique et algorithmique). D'autre part, les travaux de Maurice Reuchlin sur la variabilité, tant intra qu'interindividuelle au sein de son modèle vicariant (Reuchlin, 2006), nous ont amené à explorer le concept de vicariance ; notamment à travers les deux notions de tension vicariante et de simplexité (Berthoz, 2013), afin de comprendre ce qui relevait de la singularité des comportements individuels. D'où cette hypothèse qu'il n'est pas exclu d'agir pédagogiquement

[5]Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *JORF 36 du 12 février 2005.*
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647\&dateTexte=20190728 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *JO du 24-4- 2005. B. O.18.* http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm.

[6]Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, *JORF 0157 du 9 juillet 2013.*
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984\&categorieLien=id

sur ces différents processus cérébraux du point de vue de l'éducabilité cognitive, et dans une perspective épistémologique sur l'apprendre.

2.2 Ethique d'une pratique

Notre réflexion prend aussi ses racines dans une pratique professionnelle de l'orthopédagogie que nous défendons depuis 2009, date de la création de notre cabinet. Elle est entre autres associée à l'élaboration de diagnostics pédagogiques construits à partir du Profil pédagogique en Gestion Mentale (La Garanderie, 1980). La notion de diagnostic pédagogique interpelle en effet, aujourd'hui, un système éducatif dominé par le modèle médical du diagnostic (Benoit, 2012, 2018). Or, les propositions les plus récentes de diagnostic pédagogique, issues de la didactique ou de la psychoéducation, ne correspondent pas à une démarche formatrice du point de vue de l'éducabilité cognitive (Claparède, 1940, 2017 ; Meirieu, 1995, 1996). *A contrario* celles de la Gestion Mentale nous ont procuré un diagnostic pédagogique épistémologique qui répondait aux besoins de la formation des apprenants dans le contexte de cette recherche. Les deux temps constitutifs de cette pédagogie, à savoir un temps de recherche-action pour La Garanderie (1980-1990) puis un temps plus dédié à la réflexion théorique (1990-2010), nous ont permis de poser d'un côté les éléments du Profil, de l'autre son éthique. La pratique de la Gestion Mentale repose de fait sur un triptyque conceptuel qui lui est propre (Gaté, 2012). Ce triptyque permet d'explorer les « habitudes évocatives » ou évocation d'un sujet, les modes de réalisation de « gestes mentaux » (Attention, Compréhension, Mémorisation, Réflexion, Imagination) ainsi que la nature des « structures de sens » ou projets de sens individuels.

Par ailleurs cette pédagogie est porteuse d'une éthique singulière qui croise une dimension psychologique de la médiation avec une dimension phénoménologique souvent omise quand on fait référence à la Gestion Mentale. Du point de vue psychologique, plusieurs influences s'entrecroisent. Elles sont prises à Burloud en termes d'analyse psychologique (Burloud, 1938 ; La Garanderie, 1969), Binet (Binet,1973, La Garanderie, 1990, 2000) et Roger (La Garanderie, 1989, 1995, 1996, 2007 ; Roger, 1972, 2005) en ce qui concerne les modalités d'un discours introspectif sur la méthode, ou régressif sur le passé du sujet. Du point de vue philosophique, il s'agit d'intentionnalité du sujet dans les pas de Husserl (Husserl, 1950 ; La Garanderie, 1989, 1990) et d'analyse existentiale de celui-ci à la suite de sa lecture d'Heidegger (Dastur, 2005 ; Heidegger, 1986 ; La Garanderie, 1990, 1997). En ce sens, la pratique de l'introspection devient eidétique. Elle vise alors une individuation du sujet par la connaissance du Moi, puis des autres et du monde dans lequel il évolue. Le sujet exprime en cela sa liberté d'être au monde ou liberté thématique pour Antoine de La Garanderie (La Garanderie, 1969, 1990, 1997). *Le Dialogue pédagogique avec l'élève* (1996) est à la fois l'outil de la Gestion Mentale et celui de la médiation cognitive dans cette recherche (La Garanderie, 1996, 2007). Cette dernière est ainsi l'expression d'une pratique orthopédagogique qui relève de cette pédagogie.

3 Des études de cas participatives

Nous avons construit à partir de neuf études de cas, longitudinales sur trois ans auprès de jeunes adolescents, Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) en grandes difficultés scolaires, une recherche participative où le chercheur est aussi acteur puisqu'il évalue sa propre pratique.

3.1 Méthodologie de la pratique participative

Parmi la population des EBEP, nous nous sommes intéressée aux Hauts Potentiels Intellectuels (HPI) dyssynchrones (Terrassier, 1979, 2005). Nos neuf élèves sont également porteurs de troubles associés ou/et ont été victimes de harcèlement scolaire. Sept d'entre eux étaient en échec sinon en décrochage scolaire. Leur parcours scolaire chaotique, des résultats insuffisants et une faible estime de soi les ont amenés à consulter pour finir un orthopédagogue, après avoir eu de nombreuses prises en charge connexes auprès de divers PNE. Dans la logique de notre démarche théorique, notre conception de l'intelligence du HPI est contextualiste. Cette interprétation reconnait par conséquent une corrélation entre des capacités innées et le développement du potentiel intellectuel en fonction de l'impact environnemental (Gagné, 2012, 2021 ; Gauvrit, 2021).

De cette perspective développementale de l'apprenant découlent plusieurs autres hypothèses qui guideront nos analyses. La première relève de l'éducation explicite. Ainsi, il nous a semblé que l'approche (ortho)pédagogique de l'éducabilité cognitive pourrait influencer positivement les processus intellectuels sur le plan cérébral et sur le développement psychique du sujet. La seconde traite de la « médiation orthopédagogique ». Elle concerne directement la réflexion que nous présentons dans cet article. Parce que visant un retour sur soi, ou de connaissance de soi chez l'élève, cette forme particulière de médiation aurait un impact sur l'autonomie et l'émancipation de l'élève. Quel serait alors le statut de la médiation de l'orthopédagogue clinicien ? Quels en seraient les effets ? En cela, est-il envisageable de dissocier dans l'action participative la posture du chercheur de celle du praticien afin de qualifier cette dernière précisément, et situer les options qui s'offriraient à ce praticien « atypique » dans le champ éducatif français ?

Cette recherche participative est donc construite autour de deux entités : l'élève d'un côté, de l'autre une chercheure-orthopédagogue clinicienne. Notre double posture, tant professionnelle que d'universitaire, nous amène à être pleinement actrice au sein de cette étude. Les recueils de données que nous avons effectués dans une situation clinique participative induisent une anamnèse, et un diagnostic à la fois pédagogique et épistémologique qui détermine les modalités de l'action pédagogique. La grille de lecture de ce diagnostic initial relève des propositions de la Gestion Mentale (phase 1). Cette étape est de fait une procédure traditionnelle de la prise en charge de la clinique orthopédagogique. Un compte-rendu du Profil a de plus été effectué auprès des parents. Il propose des mesures d'accompagnement adaptées aux besoins de l'élève dans le cadre familial. Les autres sources primaires sont des carnets de bord prélevés au cours de la phase de suivi du cas (phase 2), et des questionnaires qualitatifs adressés d'un côté aux jeunes participants et de l'autre à leurs parents à la fermeture du cas

(phase 3) ; les jeunes et leurs familles ayant été rappelés pour cette dernière phase, un an après la fin du suivi. Ces questionnaires exhaustifs comprennent cent-cinquante questions : soit binaires, soit relevant d'une échelle de Lickert. Celles-ci se répartissent en : questions de fait/processus cognitifs et questions d'opinion/comportements observables. Les parents ont dû traiter en plus des questions de détermination pour éclairer l'historique du cas. S'ajoutent à cet ensemble de données des sources secondaires produites par des praticiens de la santé, et transmis par les familles pour un usage exclusif à cette recherche (bilan de PNE, Test de QI *etc.*).

3.2 Complémentarité et complexité des analyses

Les analyses de données ont été effectuées sur deux temps à partir de plusieurs matrices chronologiques et de synthèse. Elles visent à la fois une dimension compréhensive vis-à-vis de l'usage de la Gestion Mentale, et explicative au niveau de la médiation orthopédagogique. Selon leurs caractéristiques, les cas ont été divisés en trois sous-groupes : des cas types (homogènes), des cas polymorphes et des cas créatifs (hétérogènes). Ce regroupement s'est fait à partir des éléments de la Gestion Mentale. Ainsi un cas type présente une homogénéité au niveau de ses paramètres évocatifs (La Garanderie, 1980) *a contrario* du cas polymorphe. Et le geste d'Imagination est de plus privilégié par les deux cas créatifs (La Garanderie, 1987, 1990, 1997).

3.2.1 Un espace épistémique

Le premier temps d'analyse est à visée compréhensive. Il traite les trois cas types de notre panel initial. Dans cette perspective nous avons élaboré en premier lieu un modèle à partir d'une construction théorique préexistante pour déduire des mécanismes qui expliqueraient les relations observées au sein des cas. Lors de cette démarche structurelle, nous avons exploité l'outil théorique fourni par le modèle actantiel de Greimas (1986) en y apportant les adaptations nécessaires pour opérationnaliser notre objet d'étude (Greimas, 2013). Les travaux de Linard viennent ainsi affiner cette première proposition à partir d'un modèle actantiel adaptée aux formations d'apprentissage : INTERACTOR (Linard, 1994). Il s'agit d'une structure où un sujet dit intentionnel est en situation d'apprentissage dans un « contexte social réaliste » (Linard 1994, p. 13). L'action pédagogique transforme ici un sujet virtuel (état initial) en « sujet qualifié » à la suite d'une intervention sur les « objets modaux » tant intentionnels qu'affectifs. L'acquisition des connaissances passe ainsi par une modélisation souple et élargie aux notions d'intentionnalité, de motivation, de valeurs de conscience ou de méta-connaissance de son propre état au niveau de l'apprentissage (Linard, 1994).

Ces modèles, appliqués à notre problématique, présentent *in fine* le développement du potentiel (Quête) par la Gestion Mentale (Adjuvant) selon un principe d'éducabilité cognitive (Objet) centré sur le sujet haut potentiel (Sujet et Destinataire du fait d'un syncrétisme actantiel), en y intégrant la variabilité intra individuelle de ce dernier ainsi que l'impact environnemental (Opposant collectif) ; le rôle du Destinateur/Médiateur étant assumé par l'orthopédagogue.

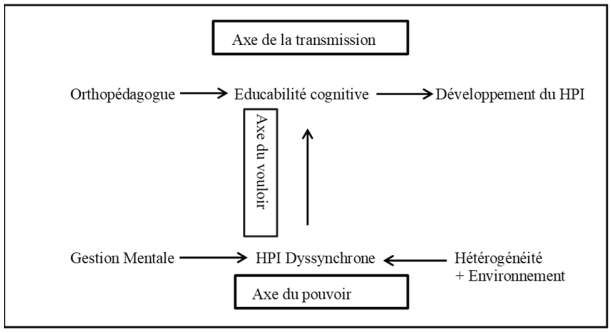


FIG. 1 : Modèle actantiel adapté à la situation orthopédagogique d'après Greimas (1986) (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 ; Greimas, 2013)

Pour valider ce dispositif, nous avons pratiqué une première analyse en *« pattern matching »* sur nos trois cas types (Albarello, 2011). En d'autres termes, nous avons étudié la logique d'appariement entre les cas afin de comparer les phénomènes empiriques avec les phénomènes proposés par la théorie actantielle. Le scénario canonique de ce modèle nous a amené à identifier d'une part les causes et d'autre part les effets d'une certaine posture orthopédagogique appliquée à un élève en grande difficulté scolaire. Il découle de cette démarche par comparaisons :

1) Une analyse fonctionnelle, structurante et dynamique de l'individu épistémique au sein d'un espace-temps sémiotique déterminé, impliqué en définitive dans une situation d'apprentissage où la signification est avant tout un processus de connaissance.

2) Une généralisation « analytique » qui questionne la validité externe de la recherche et non plus uniquement la validité interne du cas (Albarello, 2011). En ce sens la posture orthopédagogique qui agit sur le développement du potentiel serait généralisable à tout acte de formation.

3.2.2 Intérêt du « process tracing »

Le deuxième temps d'analyse porte sur les deux groupes de cas restants qui se caractérisent par leur diversité tant intraindividuelle qu'interindividuelle : quatre cas polymorphes et deux cas créatifs. La visée ici est explicative vis-à-vis des résultats de la recherche, à partir d'une analyse en *process tracing* des cas. Dans cette perspective l'étude de cas est une pratique de recherche qui relève de l'esprit du pragmatisme défendu par Dewey (Dewey, 2004). Dans cette proposition pour caractériser la pensée, Dewey admet deux moments :

1) Un principe d'inférence régente l'étude du cas. Il s'agit de procéder par approfondissements successifs ; une approche du cas « en spirale », dans la perspective d'enrichir celui-ci à chaque « va et vient » entre une vue générale (idées) et des éléments supplémentaires (faits). L'inférence permet ainsi la recherche des discordances entre les faits,

2) Le temps de la déduction. Il a une dimension causale, et s'élabore sur la base des différences ou des résistances observables, en contre-pied de la théorie initiale.

Parce que l'inférence se construit sur des oppositions à cette dernière, la déduction guiderait par conséquent l'induction. Cette construction de l'analyse chez Dewey induit par conséquent des théories ou des hypothèses rivales (Dewey, 2004 ; Dumez, 2007). Il en résulte une analyse qui ne fonctionne que sur la base du contraste entre les faits, de la détermination d'anomalies et des causes à l'origine de celle-ci. C'est ainsi qu'il faut donc comprendre le processus de généralisation ; soit une recherche non pas à visée généraliste mais une recherche de signification appliquée à des cas différents. Cette approche par contrastes, appliquée à l'analyse intercas, permet de faire de nouvelles conjectures. C'est là une analyse réflexive qui ouvre en définitive les études de cas à une dimension explicative. Quatre critères ont permis de structurer ce type de démarche : le genre, les « niveaux » scolaires (âge et résultats), la variété évocative (Gestion Mentale), l'influence du test de QI sur les environnements du HPI. Ce deuxième temps de l'analyse sur les six cas restants a permis de constater des phénomènes de saturation qui validaient nos hypothèses de recherche.

4 Effets d'une posture phénoménologique pour l'orthopédagogue clinicien

Plusieurs effets résultent de cet ensemble d'analyses. Ils relèvent de deux catégories d'actions distinctes. La première catégorie d'actions justifie une pratique orthopédagogique. Elle détaille la nature des transformations du sujet exposé à un accompagnement centrée sur l'éducabilité cognitive. La seconde catégorie d'actions concerne une posture phénoménologique en orthopédagogie dans la perspective de cet accompagnement. C'est cette action qui nous intéresse ici. D'un côté, elle spécifie la praxie de l'orthopédagogie que nous avons choisie sur la base d'une médiation orthopédagogique, ou « médiation cognitive », fondée sur un rapport de subjectivité-vérité. De l'autre, elle est étroitement dépendante de notre statut d'acteur au sein de cette recherche participative et dans le cadre de la double posture que nous occupons.

4.1 Statut de la médiation cognitive

L'étude de Sorel *et al.* (1994), réalise une synthèse des différentes « méthodes » de l'éducabilité cognitive. Les auteurs ont voulu déterminer le cadre de cette dernière et avec lui préciser son champ conceptuel. Parmi les différentes options de catégorisation possibles, la démarche choisie fut de suivre un modèle systémique[7] qui permet 1) de définir globalement le champ pédagogique de l'éducabilité cognitive : didactique (interaction apprenant/objet : maïeutique, transmission, autonomisation et médiation), relationnel (échanges et communication formateur/formé), personnel (modifications et évolution cognitive, affective et sociale du formateur et du formé) et social (en terme de finalités institutionnelles, culturelles et sociales). Mais également 2) de proposer un support de diagnostic au formateur. Or, les travaux de Sorel (Sorel *et al.*, 1994),

[7] Ce modèle croise des catégories sur la base des propositions de Meirieu pour ce qui touche au modèle pédagogique. Les auteurs s'appuient sur un article publié par ce dernier en 1990 dans la revue Groupe familial, n° 129, intitulé « Apprendre à apprendre », bilan sur les méthodes d'éducabilité cognitives. Dans cet article Meirieu interroge la nature d'un modèle pédagogique à partir de la pertinence des trois pôles qui le caractérisent : un pôle axiologique (valeurs, finalités du modèle), un pôle scientifique (théories et connaissances) et un pôle praxéologique (institutions, dispositifs, situations, outils). Le pôle scientifique évoluera par la suite chez cet auteur pour devenir le pôle épistémique (étayages scientifiques) (Meirieu, 2017).

et plus particulièrement son modèle systémique des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique, ont fourni à notre recherche une modélisation de la forme d'expertise de l'orthopédagogue clinicien dans le champ bien particulier de l'éducabilité que nous avons expérimentée (Gassier-Bommart, 2022).

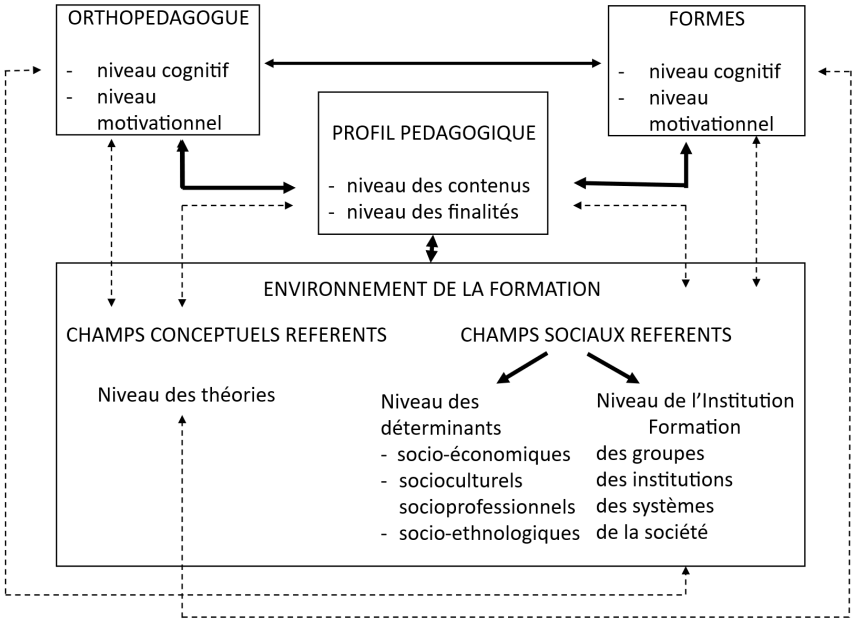


FIG. 2 : Modèle fonctionnel de la situation orthopédagogique (d'après Sorel : Schéma des interactions entre les différentes variables de la situation pédagogique, Sorel *et al.*, 1994, p. 452)

Nos résultats ont permis de préciser le statut de la médiation cognitive, qui interroge le processus de transmission du modèle actantiel (Greimas, 1986). Elle s'inscrit de fait dans un rapport d'intersubjectivité entre le praticien/orthopédagogue et son élève/formé. Cette médiation se développe en effet dans le contexte de l'environnement respectif du HPI et de l'orthopédagogue, et engage les niveaux cognitif et motivationnel de chacun. La médiation cognitive s'inscrit donc dans une réciprocité subjective qui exerce des effets sur le plan de l'apprenant mais ces derniers ne sont pas sans agir également sur la posture même de l'orthopédagogue clinicien, ainsi que sur son discours. Au niveau du praticien, elle se répercute donc sur son usage de la Gestion Mentale, ses choix méthodologiques au cours du suivi aussi, dans une perspective inclusive de l'élève à la suite de son intervention.

4.2 Nature de la médiation cognitive

La nature du lien formateur-formé reste à préciser ; notamment en ce qui concerne la nature intrinsèque et les visées du discours orthopédagogique qui articule ces deux entités. A relire Foucault (2001), il y a comme une analogie entre « le discours hellénistique » et le Dialogue pédagogique que nous avons pratiqué avec nos cas, que ce

soit au niveau de leur causalité comme de leurs visées. La nature de la médiation cognitive relèverait en effet de la psychagogie foucaldienne parce qu'elle est une pratique de la *parrhêsia* : un art où dans le jeu de l'ascèse, la finalité est d'obtenir que le sujet soit susceptible de dire la vérité sur lui-même. Il y a là une finalité qui considère la transformation du sujet ou du moins son évolution. Ce dernier est ainsi mis à l'épreuve par la subjectivation du discours, dans sa capacité à dire cette vérité, dans sa capacité de forcer aussi une prise de conscience du dire-vrai pour se détacher pour finir de l'autre, du maître ; gagnant par-là 1) son indépendance par son rapport de soi à soi, 2) une capacité de gouvernance individuelle. En subjectivant le discours vrai du maitre, le sujet intentionnel devient réflexif. Il peut ainsi se détacher de l'autre et adopter une conduite de vérité, de liberté individuelle. Nous pouvons donc concevoir que la *parrhêsia* puisse être une des techniques de l'éducabilité du sujet parce qu'elle est une pratique de liberté. Elle serait celle qui permet au praticien d'amener finalement un sujet libre de ses choix, peut-être à une certaine forme de transformation, mais plus certainement à sa stabilisation par la connaissance de soi dans son rapport à l'extériorité. Et c'est cette technicité qui s'est perdue nous semble-t-il dans la plupart des propositions éducatives modernes. Aussi, cette conception de l'éducabilité cognitive de l'élève, qui se fonde sur un rapport de subjectivité-vérité (Foucault, 2001), est le point central de notre proposition orthopédagogique. En effet, cette dernière revisiterait, en un certain sens toutefois, les finalités du modèle hellénistique dans une perspective d'inclusion scolaire auprès de l'élève décrocheur.

Dans ce contexte la médiation cognitive interpelle la posture du pédagogue qui pratiquerait la *parrhêsia*. Comment celle-ci spécifie-t-elle donc la posture du pédagogue qu'y s'y prête ? En ce sens, ces normes anciennes réinterrogent à la fois notre modèle éducatif et notre rapport à nous même. En ce sens également, elles nous invitent à changer, à se reconsidérer, à nous déplacer (Vincent, 2015). Or c'est bien ce que propose ce modèle ancien parce qu'il est un modèle d'autoformation. La posture du praticien y est alors généreuse parce qu'elle se fonde sur ce qui est, sur l'instantanéité du moment, sur les traits du sujet. Elle exclut toute projection sur le futur, tout protocole défini (Foucault, 2001 ; Vincent, 2015). Le rapport formateur-formé se construit en définitive dans la relation interpersonnelle, dans un jeu subjectif qui la caractérise auquel l'autre, ici l'élève, peut ne pas avoir envie de participer. C'est là l'éthique de cette forme de pratique. Et c'est en cela que cette posture de l'orthopédagogue, dans le cadre de cette recherche participative, peut être considérée comme généreuse car elle n'existe que par les effets qu'elle produit.

5 Statut de la subjectivité pour la recherche participative

Dans le cadre de toute recherche participative se pose la question d'une autre forme de subjectivité et c'est sur ce point précis que nous souhaitons conclure car cette subjectivité-ci donnerait pour finir une justification scientifique à la démarche du professionnel. Elle validerait en définitive une expertise professionnelle. De fait, l'orthopédagogue aborde son accompagnement dans le cadre d'une éthique particulière qui diffère peu d'une recherche-action dans sa forme. Or, la posture du chercheur qui se juxtapose ici à la posture clinique de l'orthopédagogue, élargirait cette démarche à un niveau micro dans une perspective de généralisation.

5.1 De l'expertise professionnelle à une objectivation participante

Issue de la philosophie cartésienne et diffusé par Kant, le concept de subjectivité en philosophie fait référence à la particularité individuelle (Rey, 2012). La question de l'objectivité de la méthodologie du cas est ainsi posée au travers de cette acceptation car nous avons adopté une posture bien particulière au niveau de notre approche introspective, prise à Antoine de La Garanderie. Identifier les faiblesses de notre nature humaine en tant que praticien-chercheur pour mieux les exploiter serait de fait une exigence. Pour citer Bourdieu (1984), « il n'y a pas d'objet qui n'engage un point de vue » (p. 17). Il est donc très difficile pour le chercheur d'abolir ce point de vue en d'autres termes une partialité qui touche à la posture prise par ce dernier au sein de l'espace étudié. Dans le cadre d'une recherche participative, ce fait est d'autant plus difficile à contrôler et pourrait même remettre en cause la transparence épistémologique de ce type d'enquête du fait de l'amalgame dû au double statut. Pour contrer cette difficulté, il faudrait non pas fuir le soupçon du parti pris, comme le souligne encore Bourdieu (1984), mais adopter la posture du sujet connaissant, un sujet tout à la fois intéressé mais prévenu du risque lié à toutes implications, tant temporelles qu'intellectuelles, dans le contexte de sa recherche. L'idée même d'une démission du chercheur vaincu par l'hyperempirisme est de ce fait irrecevable car on ne peut échapper au travail de l'objet et à la responsabilisation qui en découle. Aussi seul, l'explicitation et la formalisation du quotidien à partir des critères implicites de l'expérience sont les armes du chercheur pour toute opération de recherche. C'est là la force de l'objectivation participante (Bourdieu, 1984, 2003).

C'est bien cette visée qui caractérise nos interprétations autour d'une perception doublement analytique et réflexive du cas ; il s'est agi dans le processus particulier qui fut le nôtre d'associer à une vision objectiviste centrée sur le classement, la hiérarchisation et la réduction d'un espace, une vision subjectiviste ou perspectiviste, centrée sur un point de vue de cet espace. Consciente de cet enjeu, nous avons donc traité nos cas sur deux niveaux : une première analyse descriptive et factuelle à laquelle a succédé une analyse réflexive à visée explicative sur la base de nos hypothèses. Ainsi dans le cadre de cette recherche participative, lorsque la méthode choisie est celle de l'étude de cas, la visée du chercheur est de décrire comment et pourquoi les choses se sont déroulées. Cette posture a motivé des analyses de sites qui ont progressé en intensité et en complexité au fur et à mesure de leur développement. Dans cette forme d'approfondissement analytique, les hypothèses de travail sont donc les « cairns » qui empêchent de se perdre (Albarello, 2011). Cette métaphore du cairn souligne le statut particulier des hypothèses dans l'étude de cas. Elles procurent aux interprétations une ancre, et balisent *in fine* une action participative au niveau de l'analyse réflexive.

Ignorer la place, le rôle mais encore l'importance prise par la subjectivité au sein de cette forme d'étude n'est donc pas concevable. La subjectivité est forcément présente dans ce type d'enquête du fait de l'interaction entre les agents du cas mais aussi en lien avec les aspects déontologique inhérents à notre modèle théorique. Une subjectivité également particulière qui, parce que liée à l'expression du cas, aurait un autre statut encore à définir. Certes un effet de demande du fait du chercheur, classique au niveau de la pratique de l'entretien, serait possible ; notamment dans le cadre de la pratique

du Dialogue pédagogique. La formation du praticien/chercheur à la médiation est évidemment essentielle sur ce point. Nous souhaitons cependant revenir non pas sur la formation à la médiation, qui pourrait être l'objet de toute une étude sur la formation des adultes, mais plutôt sur la nature et la pratique de l'introspection qui caractérise la forme de médiation cognitive que nous avons exploitée en tant que praticienne-chercheure, et sur son rapport à la subjectivité.

5.2 De l'introspection scientifique

Cette « technique » a en effet connu un certain nombre de détracteurs et non des moindres. Ainsi, si Lev Vygotsky affirme bien son adhésion à une étude de cas objective et exhaustive, à *visée explicative*, il réfute cependant l'usage de l'introspection bien trop imprécise et subjective selon lui (Vygotsky, 1978). Cette prise de position à l'encontre de l'introspection est relativement significative de l'approche psychologique en générale. Cette dernière privilégie le plus souvent une standardisation des données dans le cadre d'une démarche expérimentale dont la source remonte aux travaux des behavioristes. Dans ce contexte, l'introspection serait trop subjective car dépendante de la croyance en l'authenticité de la réponse donnée par le sujet, ou de l'observation effectuée par le chercheur. Or d'une part, la technique introspective est inhérente à la pratique de la psychologie depuis sa création (Binet et Simon, 1908). D'autre part, elle est désormais défendue par les chercheurs en Science de la conscience, dont Stanislas Dehaene. Ce dernier considère en effet l'introspection comme vectrice de données brutes, et sur ce plan lui reconnait toute latitude scientifique, en la corrélant à des enregistrements par Imagerie à Résonnance Magnétique fonctionnelle (IRMf) dans une démarche neuroscientifique. Au cœur de cette démarche, un concept d'exactitude de la réponse émise par le sujet, et non axé sur l'enregistrement effectué par la machine, fait loi. C'est pourquoi les résultats portent désormais sur des essais triés à partir de l'expérience consciente du sujet. Ainsi est-il possible de mieux comprendre ce qui appartient à la conscience ou à l'inconscient de celui-ci (Dehaene, 2014).

Si la subjectivité sert désormais d'objet d'étude à la psychologie cognitive, nous pouvons lui reconnaitre également cette fonction en pédagogie, sur la base des liens étroits existants entre psychologie et pédagogie sur un plan historique mais également scientifique. Dès lors, l'usage du Dialogue pédagogique, outil principal du Profil Pédagogique que nous avons effectué avec chacun de nos cas, donnerait donc à la subjectivité son statut pédagogique ; un statut basé sur l'introspection à trois niveaux de la théorie de la Gestion Mentale : introspection méthodique sur une tâche, introspection régressive sur le passé du sujet puis introspection eidétique, centrée sur la connaissance de soi. Elle recentre ainsi le sujet sur lui-même en tant qu'objet d'observation cognitive (La Garanderie, 1989, 1990, 1997, 2004, 2007). Les réponses « subjectives » de ce dernier peuvent dès lors être acceptées comme vraies au même titre que celles produites par un patient lors d'une IRMf ; le praticien-chercheur formé assurant sa médiation dans le cadre de l'introspection du sujet. La conscientisation subjective deviendrait ainsi source de connaissance tant pour le chercheur que pour le praticien dans le cadre d'une dualité d'expertises.

Pour finir et pour conclure sur la démarcation de cette recherche participative en termes de subjectivité, l'expérience montre que la pédagogie ne peut être pleinement

scientifique parce qu'elle s'est construite sur la tradition et l'empirisme (Giordan, 1978 ; Vergnioux, Piot et Bodergat, 2014). La recherche-participative que nous avons effectuée corrobore certainement ces propos. En ce sens, notre double posture d'orthopédagogue et de chercheur ouvre en définitive une réflexion où un concept de formation appliqué à l'élève selon un rapport de subjectivité-vérité aurait une place à tenir dans un monde scolaire aujourd'hui en crise.

6 Conclusion

D'origine anglo-saxonne, le terme de professionnalisation, issu de la sociologie américaine fonctionnaliste, associe au sein d'un même processus une activité qui « devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2007, p. 1). Apparu dès la fin du XIX^{e} siècle, ce terme a désormais des consonances variées en fonction des états. Or, Wittorski propose ici une définition « construite » de la professionnalisation autour d'une transaction identitaire entre sujet et environnement (Wittorski, 2007) ; à la fois intention du sujet, processus de développement d'actions et transaction entre l'individu et une organisation. La recherche participative que nous avons effectuée a ainsi, entre autres, tenté d'établir sur la base de cette définition les conditions qui en ferait un enjeu et un objet théorique.

Miroir de la pratique de l'orthopédagogie, l'étude des cas que nous avons conçue a eu dès lors cette volonté implicite de valider scientifiquement les effets d'une pratique professionnelle que d'aucun qualifierait de « sauvage » en France, parce que hors références théoriques admises. Ainsi un des objets de cette démarche scientifique a été d'estimer les formes de l'expertise, ou dit autrement, de la compétence du pédagogue qui s'y plierait (Sorel et Wittorski, 2005 ; Wittorski, Maulini et Sorel, 2015). Elle se concrétise donc dans le passage d'une posture de professionnel en recherche à celle d'une posture de chercheur autour de la théorisation en faculté. De ce fait « la finalité principale de la recherche scientifique est de nous permettre de mieux connaitre, de mieux expliquer, de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. En fait, c'est augmenter, enrichir et/ou préciser notre Savoir » (Mialaret, 2004, p. 18). C'est pourquoi, nous avons voulu en premier lieu problématiser une réalité du chemin parcouru pour aboutir par la suite à un questionnement réflexif et pédagogique sur la posture de l'orthopédagogue qui pratiquerait une médiation cognitive. En définitive, notre défi d'acteur a été d'engager, à partir d'une recherche participative, une analyse heuristique d'une posture pédagogique originale, sinon innovante, dans le cadre d'une pratique de l'orthopédagogie.

Références bibliographiques

Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2012/1, 57, 65-78. https://doi.org/10.3917/nras.057.0065

Benoit, H. (2018). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2003 in HAL, 2018, ffhal-01894272f, 81-88. [En ligne] https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01894272/document

Berthoz, A. (2013). La vicariance. Le cerveau créateur de monde. Paris : Odile Jacob.

Binet, A. (1973). Les idées modernes sur les enfants. Préface de Jean Piaget. Paris : Flammarion [1909].

Binet, A. et Simon, T. (1908). L'intelligence des imbéciles. Année psychologique,15, 1-147. https://doi.org/10.3406/psy.1908.3754

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus.* Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. Discours prononcé le 06.12.2000 au Royal Anthropological Institute, Londres. *The Journal of the Royal Anthropological Institute,* 9-2, 281-294. https://doi.org/10.3917/arss.150.0043

Burloud, A. (1938). *Principes d'une psychologie des tendances.* Librairie Félix Alcan, Paris.

Claparède, E. (1940). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers,* collection : bibliothèque de philosophie scientifique, Paris : Flammarion [1925].

Claparède, E. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Encyclopédie psychologique, Paris : L'Harmattan [1905].

Dastur, F. (2005). Projets de sens, compréhension de soi et acquisition du savoir. *Actes du colloque de l'Institut International de Gestion Mentale (IIGM).*

Dehaene, S. (2014). *Le code de la conscience.* Paris : Odile Jacob.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Dumez, H. (2007). Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey. *Le Libellio d'Aegis, 3- 4, Numéro Spécial,* novembre, 9-17. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00281125/document

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982.* Paris : EHESS, Seuil/Galimard.

Gagné, F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance : survol du MDDT 2.01. *A.N.A.E. 119,* 409-417.

Gagné, F. (2021). Transformer la douance intellectuelle en talents scolaires. *In Psychologie du haut potentiel,* Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur s. a., 89-102

Gassier-Bommart, C. (2022). *Effets d'une praxie de l'éducabilité cognitive par l'orthopédagogue clinicien en France auprès des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers : études de cas longitudinales sur le Haut Potentiel Intellectuel dyssynchrone* [thèse de doctorat, Normandie Université, Rouen]. [En ligne] https://theses.hal.science/tel-03889784v1/document

Gaté, J. -P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'Université.* Lyon : Chronique sociale.

Gauvrit, N. (2021). Panorama des modèles contemporains du haut potentiel. *In Psychologie du haut potentiel,* Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur s. a., 47-58.

Georgens, J. -D.et Deinhardt, H. (1861). *Die Heilpädagogik,* Leipzig, Fleischer.

Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales.* Paris : Le Centurion.

Greimas, A. –J. (2013). *Sémantique structurale* (3e édition). *Paris : Presses Universitaires de France [1986].*

Hanselmann, H. (1966). *Einführung in die Heilpädagogik,* Zurich : Rotapfel-Verlag [1930].

Heidegger, M. (1986). Être et temps. Paris, NRF, Editions Galimard [1927].

Houdé, O. (2017). *Apprendre à résister.* Paris : Editions Le Pommier [2014].

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau – De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives.* Bruxelles : Editions Mardaga.

Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique (2e édition).* Bern : Peter Lang S. A.

Jung, C. –G. (2021). L'âme te le soi. Renaissance et individuation. Paris : Albin Michel [1967].

Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Editions Galimard [1913].

La Garanderie, A. de (1969). *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud.* Paris, Louvain : Beatrice -Nauwelaerts, Editions Nauwelaerts.

La Garanderie, A. de (1980). *Les profils pédagogiques.* Paris : *Editions du Centurion/Bayard Editions.*

La Garanderie, A. de (1987). Comprendre et imaginer. Paris, Editions du Centurion.

La Garanderie, A. de (1989). Défense et illustration de l'introspection. Paris : Editions du Centurion.

La Garanderie, A. de (1990). Pour une pédagogie de l'intelligence. Paris : Editions du Centurion.

La Garanderie, A. de (1993). Alfred Binet et l'introspection. Cahiers Binet-Simon, 634, 7-17.

La Garanderie, A. de (1995). La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers. Revue Gestion Mentale, 7 : Rencontre et médiation, Paris : Bayard Presse, 45-59.

La Garanderie, A. de (1996). Le dialogue pédagogique avec l'élève. Paris : Bayard Editions [1984]

La Garanderie, A. de (1997). *Critique de la raison pédagogique.* Paris : Editions Nathan.

La Garanderie, A. de (2000). Binet et l'intelligence. Cahiers Alfred Binet, Ed. Erès, 662, 7-14.

La Garanderie, A. de (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être.* Lyon : Chronique sociale.

La Garanderie, A. de (2007). Dialogues pédagogiques et discours intérieur. *Actes du Colloque International de Gestion Mentale,* Paris. [En ligne] https://www.iigm.org/documents/dialogue-pedagogique-et-discours-interieur/?1604586696055

Linard, M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica,* 117-165. [En ligne] https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1776/filename/Linard1994.pdf

Meirieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi (11e édition).* Paris : ESF éditeur.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ? In Bentolila A. (dir.). *L'école : diversités et cohérence.* Paris : Nathan, 109–149. [En ligne] http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf

Meirieu, P. (2010). *Apprendre… oui, mais comment (22e édition).* Paris : ESF éditeur [1987].

Meirieu, P. (2017). Quelle pédagogie pour répondre aux défis d'aujourd'hui. *Biennale de l'Education nouvelle 2 novembre 2017*, Poitiers. [En ligne] https://www.meirieu.com/ACTUALITE/QUELLE_PEDAGOGIE_POITIERS.pptx.pdf

Mialaret, G. (2004). Les méthodes de recherche en science de l'éducation. Paris : Presse Universitaire de France « Que sais-je ».

Reuchlin, M. (2006). La psychologie différentielle (8e édition, 2e tirage). *Paris : Presses Universitaires de France [1969].*

Rey, A. (dir.) (2012). Dictionnaire Historique de la Langue Française [4e édition]. Paris : Le Robert [1992].

Rogers, C. R. (1972). Liberté pour apprendre. Paris, Dunod.

Rogers, C. R. (2005). Le développement de la personne. Paris, Dunod-InterEditions [1968].

Rosenblum, E. (1961). Le développement de la pédagogie curative. *In* : *Enfance, 14-2,* 165-178. https://doi.org/10.3406/enfan.1961.2260

Sorel, M. (2015). La professionnalisation, un processus en tension. *In Wittorski, R., Maulini, O. et* Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions.* Paris : L'Harmattan.

Sorel, M. *et al.* (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation, l'éducabilité cognitive.* Paris, L'Harmattan.

Tardif, M. et Le Vasseur, L. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Erudit, Recherches sociographiques*, 461, *Université de Laval,* 97–118. \url{https://doi.org/10.7202/012091ar}

Terrassier, J. -C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,10-11,* 445-450.

Terrassier, J. -C. (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. [En ligne] http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Rennes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales (4e édition). *Paris : Dunod [1995].*

Vergnioux, A., Piot, T. et Bodergat, J. –Y. (2014). La Pédagogie. Son sens, ses pratiques. Paris : Editions Publibook.

Vincent, H. (2015). Foucault éducateur : un art de l'écriture et un modèle d'autoformation. Le Télémaque 2015/1, 47, 71-86. https://doi.org/10.3917/tele.047.0071

Vygotsky, L. –S. (1978). Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press [1930].

Wittorski, R. (2007). La professionnalisation. Cairn pour L'Harmattan, 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Wittorski, R., Maulini, O. et Sorel, M (2015). Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions. Berne, Peter Lang SA : Editions scientifiques internationales.