

Patrick Geffard

Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle.

Marc Guignard

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Comme il l'annonce dans son introduction, Patrick Geffard a voulu cet ouvrage comme « une contribution à la réflexion sur certaines dynamiques potentiellement à l'œuvre dans les groupes de pédagogie institutionnelle » (p. 9). À la lecture du livre, il apparaît non seulement que ce but est atteint, mais que ses apports intéresseront largement au-delà du cercle des praticiens de la pédagogie institutionnelle. En effet, d'une part, il n'est pas nécessaire d'être familier du courant pédagogique évoqué pour apprécier la richesse des apports de Patrick Geffard et, d'autre part, comme nous y invite Claudine Blanchard-Laville dans la postface à l'ouvrage, sa lecture peut stimuler le questionnement chez tous ceux qui ont une expérience du travail groupal.

Principalement basé sur la recherche menée par l'auteur dans le cadre de sa thèse, pour ce qui est du matériel recueilli (entretiens cliniques à visée de recherche conduits auprès de praticiens de la pédagogie institutionnelle), ce livre bénéficie également du travail réalisé pour la Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation soutenue par P. Geffard en 2017. S'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique

en sciences de l'éducation, l'auteur nous fournit quelques éléments importants de son parcours professionnel : sa propre pratique de la pédagogie institutionnelle à l'école puis à l'université, son appartenance à des groupes de praticiens et sa reprise d'études qui l'amène à entrer « plus sérieusement en contact » avec les travaux de D. Anzieu, W. R. Bion ou encore R. Kaës.

C'est d'ailleurs d'itinéraire ou de « voyage en pédagogie institutionnelle » dont il est question dans le premier chapitre. P. Geffard y propose un retour sur les origines de ce courant pédagogique. Outre la qualité de l'écriture, le lecteur appréciera la richesse et la pertinence des références historiques ainsi que les apports précis dessinant la variété des groupes et courants au sein desquels la pédagogie institutionnelle s'est constituée.

Le deuxième chapitre est alors l'occasion pour l'auteur d'interroger son propre récit des origines de la pédagogie institutionnelle, sa « modalité de participation à une certaine forme de culture commune » (p. 39). S'appuyant sur la distinction faite par W. Benjamin (2011) entre l'information et le récit, l'auteur met au jour les risques de totémisation dans un récit des origines qui peut tourner au mythe. Processus qu'il identifie comme également potentiellement à l'œuvre au sein des groupes de pédagogie institutionnelle où pourrait circuler « la représentation d'un groupe se pensant issu d'un héros fondateur » (p. 54). Le chapitre se termine alors sur une proposition d'« organisation intergroupale susceptible de constituer la dimension du tiers pour chacun des groupes venant y participer » (p. 55).

Après cette mise en perspective des enjeux de fondation et de transmission dans le courant pédagogique fondé par Fernand Oury et Aïda Vasquez et dont l'auteur soutient qu'ils ont « toutes les chances d'être toujours potentiellement actifs aujourd'hui » (p. 17) au sein des groupes de pédagogie institutionnelle, Patrick Geffard consacre le chapitre trois au concept de *Collectif* tel qu'il a pu être élaboré par Jean Oury dans le domaine thérapeutique. P. Geffard y déplie alors avec une grande précision les différentes acceptions de la notion de *collectif*, à la fois du point de vue de la grammaire et de l'étymologie, mais également chez des auteurs tels que Sartre, Marx ou Freud avant d'étudier précisément l'utilisation de la notion chez J. Oury. C'est alors l'occasion de revenir sur les notions d'ambiance, d'hétérogénéité et de passage, et de proposer une mise en relation entre les pratiques de la psychothérapie institutionnelle et celles de la pédagogie institutionnelle.

Poursuivant son exploration des expériences de groupe en pédagogie institutionnelle, Patrick Geffard consacre le quatrième chapitre à une modalité de travail commune aux différents groupes de pédagogie institutionnelle : l'écriture de monographies. Replaçant cette modalité de mise en travail de la pratique enseignante dans l'histoire du courant pédagogique, l'auteur propose également une analyse fine de l'utilisation, dans un autre champ que celui de la pédagogie, des vignettes et récits cliniques. Cette exploration l'amène à prêter attention « aux enjeux de transmission et au statut de la parole déployée pour qui s'engage dans un récit de cas dans le champ psychanalytique ou psychothérapeutique » (p. 110). Fort de ce tra-

vail, Patrick Geffard revient vers les enseignant·e·s rencontré·e·s lors de sa recherche. En s'appuyant sur les entretiens cliniques de recherche qu'il a pu mener auprès d'enseignants praticiens et membres de groupes de pédagogie institutionnelle, il indique « l'importance de la narration de cas d'élèves de la part de ces enseignant·e·s » (p. 123). L'auteur propose alors, dans le cas où cette narration lors des entretiens a déjà été tenue au sein du groupe local, d'entendre ces paroles comme « énoncées dans un registre d'après-coup » (p. 124).

Les paroles des enseignant·e·s rencontré·e·s sont d'ailleurs au cœur des deux derniers chapitres de l'ouvrage. C'est en effet l'occasion pour Patrick Geffard, de se ressaisir de son matériel au prisme du travail effectué dans les chapitres précédents. Dans le chapitre cinq intitulé « malaise dans l'institutionnalisation », il propose d'entendre la pédagogie institutionnelle et sa pratique comme une possible institution de rattrapage au sens que lui donne Jeanne Favret-Saada. Cette notion est utilisée ici pour son « fort pouvoir évocateur quant à ce qu'il pourrait en être du recours à l'approche institutionnelle pour des enseignant·e·s éprouvant de l'inconfort à venir s'installer dans une place désignée ou supposée attendue » (p. 133). Le chapitre six quant à lui est tout entier consacré aux dynamiques psychiques entre classe et groupes de pairs. Car si le groupe de praticiens apparaît tout d'abord comme un lieu de dépôt des affects, un des intérêts du travail de Patrick Geffard est d'œuvrer à une meilleure compréhension des processus psychiques à l'œuvre dans le groupe de pairs et dans la classe institutionnelle. S'appuyant sur le concept *d'élément-*

bêta et de *fonction alpha* proposés par Bion ou sur celui *d'identification projective* proposé par Mélanie Klein, il rend compte de façon très convaincante des processus psychiques qui se déploient au sein du groupe. Le chapitre et l'ouvrage se concluent alors sur les liaisons que les praticien-ne-s établissent entre le travail fait dans le groupe de pairs et celui qui est conduit auprès des élèves. Ce rapprochement entre le travail dans le groupe de pédagogie institutionnelle et la pratique de la classe amène l'auteur à formuler l'hypothèse, dans la suite des travaux de Claudine Blanchard-Laville sur le *transfert didactique*, d'un *transfert des modes de liaison*. La participation des enseignant-e-s au groupe de pairs leur permettrait alors « d'introjecter des modalités de liaison aux autres susceptibles d'être ensuite réutilisées au sein de la classe » (p. 167).

À la lecture de ce livre, c'est l'engagement de son auteur qui se dessine également, engagement en tant que praticien de la pédagogie institutionnelle et engagement comme chercheur en sciences de l'éducation. Car ce que vient indiquer le travail de P. Geffard ce sont les apports possibles de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles aux recherches actuelles sur les pratiques enseignantes dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ces *expériences de groupe en pédagogie institutionnelle* sauront donc intéresser autant les praticiens de pédagogies coopératives que les chercheurs qui s'intéressent à la situation groupale et les personnes engagées dans des dispositifs d'élaboration de la pratique professionnelle enseignante, éducative ou soignante.

Magdalena Kohout-Diaz

L'éducation inclusive: un processus en cours

Cathy Luce

Kohout-Diaz, M. (2018). L'éducation inclusive : un processus en cours. Toulouse : ÉRÈS.

Magdalena Kohout-Diaz est enseignante-chercheuse à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine de l'Université de Bordeaux. Elle est membre du laboratoire LACES EA 7437 (Laboratoire, Cultures, Éducation, Sociétés) et fait partie de l'équipe interne ERCEP3 de recherche comparative en éducation, pluralisme prévention et profession. Ses approches méthodologiques sont diversifiées : études comparées, quantitatives, qualitatives, casuistique clinique comparative et d'intervention. Ses travaux sont centrés essentiellement autour de trois axes majeurs disciplinaires que sont la philosophie, la psychanalyse et les sciences de l'Éducation. Dans le champ des sciences de l'éducation, ses actions de formation et de recherche portent principalement sur la violence et le climat scolaire en Europe centrale et balkanique, puis sur la santé mentale et l'école, et enfin l'éducation inclusive qui fait l'objet de cette présentation. Tous les thèmes précédemment cités ont donné lieu de la part de l'auteure à de nombreux écrits référencés dans la bibliographie du livre présenté aujourd'hui. Ce livre publié en avril

2018, s'inscrit pour Magdalena Kohout-Diaz dans un long parcours de recherche sur le thème de l'éducation inclusive, son articulation avec la santé mentale et les notions qui y sont associées et ceci depuis une vingtaine d'années. Il fait suite, entre autres, à un ouvrage collectif qu'elle a dirigé et qui a été publié en janvier 2018 aux Presses universitaires de Bordeaux, *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'Éducation prioritaire*. Ce titre rend compte de la complexité du sujet et du regard critique que pose l'auteure sur cette problématique institutionnelle qui s'inscrit pleinement dans une demande sociale croissante, comme en témoignent les travaux de l'UNESCO parus régulièrement entre 1990 et 2017 et dont les objectifs introduisent le présent ouvrage. Il y est souligné « le droit de tous à une éducation de qualité pour en finir avec toute forme de discrimination et favoriser la cohésion sociale » (p. 9) (Unesco 2017). L'éducation inclusive qui concerne des groupes d'apprenants vulnérables et défavorisés ne désigne pas uniquement l'école inclusive ; elle dépasse le contexte scolaire et concerne d'autres secteurs de la vie publique tels que celui de la santé, de la politique, de la justice. Elle est à l'œuvre dans les représentations et les gestes concrets des acteurs sur le terrain. Le livre *L'éducation inclusive* s'inscrit dans une littérature croissante sur un sujet actuellement prégnant sur le plan institutionnel et qui fait débat dans la communauté scientifique. Le sous-titre *un processus en cours* indique à cet effet qu'il s'agit bien d'une dynamique collective en cours visant une éducation plus équitable et plus respectueuse des diversités.

Si la question de l'inclusion scolaire et de l'éducation inclusive s'est mondialisée au cours des années 1990, elle s'est affirmée en France en 2013 dans le cadre de la refondation de l'École ; elle engendre des questionnements idéologiques, questionne les politiques publiques sur l'éducation et elle participe également à des transformations dans la formation des professionnels. La création, en février 2017, en France de la certification CAPPEI pour les enseignants spécialisés est significative, tant dans le contenu de la formation (il s'agit d'une formation aux pratiques inclusives) que dans la terminologie retenue : l'ancien CAPA-SH « certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap » est en effet remplacé par le CAPPEI, « certificat aux pratiques professionnelles de l'éducation inclusive ». Ces changements témoignent des mutations de pensée tant sur le plan épistémologique qu'institutionnel. Ils posent également un certain nombre de questions d'ordre éthique, notamment quant au droit à l'éducation et à la scolarisation pour tous les enfants. Ils impliquent donc tous les acteurs de la société, les parents, les éducateurs, les enseignants, les médecins et les juristes.

Partant d'une analyse comparative du climat et des violences scolaires en Europe centrale et balkanique, les travaux de Magdalena Kohout-Diaz s'orientent vers les malentendus et les perspectives de l'éducation inclusive tout en prenant en compte les diversités culturelles. Il s'agit pour l'auteure de tracer un état des lieux comparé des politiques publiques sur la question, des pratiques au niveau des institutions, « des apories praxéolo-

giques », « des confusions et des incertitudes professionnelles » (p. 79) chez les enseignants et autres acteurs de l'éducation et enfin, de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) au cœur de ce système. Avec un regard pragmatique, lucide et critique sur la question, l'auteure examine, d'une part, les pistes d'action efficaces face aux difficultés, à l'école et hors de l'école, d'autre part, les obstacles rencontrés. Elle souligne la nécessité d'une vigilance éthique face à des constats paradoxaux entre « les inégalités en référence à des repères normatifs, la ségrégation engendrée par un système de classification discriminante et parallèlement, les processus inclusifs visés » (p. 82).

Adoptant précisément une posture éthique ouvrant à la diversité culturelle en éducation, Magdalena Kohout-Diaz, étayée par ses longues années de recherche sur ce sujet, analyse avec conviction les problèmes centraux que posent l'éducation inclusive et pose un regard critique sur les politiques publiques. Elle décrit avec scientificité le déploiement du paradigme inclusif. Si l'on compte désormais un certain nombre d'ouvrages sur la question, celui-ci présente l'originalité d'une étude comparée entre les pratiques en France et celles en République tchèque qui élargit le regard sur la question.

Après cette introduction qui éclaire le cheminement de lecture de l'ouvrage et résume la pensée de l'auteure, trois parties de longueur croissante, – engageant chacune une idée principale – et organisées de façon spiralaire, structurent ce livre. Chaque idée est elle-même introduite par « un contrepoint » ; ce dernier expose

principalement des éléments dominant la situation de la politique inclusive en république tchèque dans un contexte historique post-totalitaire, et agit selon l'expression métaphorique de l'auteure comme une « loupe grossissante pertinente pour saisir les tensions mais aussi les leviers inclusifs par extension » (p. 12), dans le contexte international et notamment en France.

La première partie (p. 17-34) se propose d'exposer les représentations des situations scolaires difficiles liées au handicap ou non et des acteurs principaux que sont les élèves. Elle analyse également la posture d'acteurs majeurs que sont les enseignants, subjectivement impliqués dans des situations déstabilisantes voire « troublantes » face à des élèves en difficultés, qualifiés de sujets « troublés » parce qu'affectés de troubles des apprentissages, du comportement ou de la santé.

C'est ce diagnostic qui va conduire les élèves à être catégorisés et qualifiés « à besoins éducatifs particuliers », selon des normes nosographiques. Si la considération de ces besoins est une avancée en soi sur le plan pédagogique pour l'inclusion de ces élèves, en revanche elle entraîne paradoxalement des stratégies de compensation qui elles-mêmes pointent des manques ou des défauts. Cette ambiguïté n'échappe pas aux chercheurs et malgré quelques avancées conceptuelles, en France notamment, « la question de l'éducabilité, de ses conditions et de ses formes demeure aiguë » (p. 25). À ce titre l'auteure montre comment la déféctologie, science initialement apparue chez Vigotsky, à visée humaniste dans les années 1928-34, prônant « la richesse de l'unicité et la singularité

distinctive de chaque humain » (*Ibid.*) a été détournée de sa signification première pour devenir un « instrument de contrôle social » (p. 68), de ségrégation et de stigmatisation, héritée du modèle soviétique et qui se retrouve en République tchèque où la mise en œuvre de la politique inclusive demeure difficile comme d'ailleurs, mais à des degrés moindres, au niveau international. La déféctologie est ainsi devenue une forme d'expertise objective « d'un défaut inscrit dans l'être » (p. 27), discipline issue de l'idéologie totalitaire.

Ce constat permet de pointer sur une échelle plus globale, d'une part, les limites des ambitions inclusives et, d'autre part, de mettre en évidence l'importance des liens structurels entre l'éducation inclusive, la liberté de parole démocratique et les processus visant l'accès à une citoyenneté active pour chacun. Ne plus considérer l'élève à BEP comme un sujet diagnostiqué, évalué, catégorisé et parlé, mais l'écouter comme un sujet parlant, conduit à la question de la prise en compte de sa parole dans les processus d'évaluation.

La deuxième partie (p. 37-69) interroge précisément, dans son acception mondiale, la notion de *besoins éducatifs particuliers*, évaluée dans le champ de la santé mentale.

Si les nomenclatures ont évolué au fil de l'histoire, si des postures pédagogiques adaptées ont été proposées, si différents dispositifs spécifiques ont été créés successivement, l'auteure montre, en citant Charles Gardou, comment « les crispations normatives et les fêlures de la communauté humaine sont pérennes [...] et le devoir de conformité ne cesse de rudoyer l'identité » (p. 39).

Le handicap est en effet encore considéré en France comme « un écart à la norme ou comme une déficience qui doit être compensée, corrigée ou réadaptée » (p. 49). L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive révèle en 2016 à ce propos que la France est un pays classé « plutôt ségrégatif ». Du point de vue universaliste, le handicap est pourtant défini comme « une figure de la diversité » (*Ibid.*) et interroge le système éducatif dans sa capacité à être accueillant et bienveillant. Au niveau de l'Europe, la volonté d'une politique inclusive semble a priori adoptée mais son application respectant les cultures et s'articulant avec les systèmes éducatifs propres à chacun des pays, n'est pas réglée ; dans de nombreux pays, l'enseignement spécialisé se maintient encore en parallèle et au détriment de l'évolution d'une approche inclusive. Par ailleurs la terminologie de BEP qui recouvre le champ de la difficulté et celui du handicap, requerrait un approfondissement conceptuel sur le plan international car elle entretient un flou et des désorganisations préjudiciables aux processus inclusifs. Des injonctions paradoxales concernant l'analyse et l'interprétation des besoins éducatifs des élèves, des conseils de bonnes pratiques issues du champ médical déstabilisent les enseignants et les dépossèdent de leur expertise propre.

La notion de BEP vague et globalisante, qui apparaît en effet plutôt actuellement comme « un catalyseur des difficultés à faire face aux diversités, dans des systèmes éducatifs essentiellement normatifs » (p. 54), a en effet des conséquences chez les enseignants quant à la perception de leur identité professionnelle et privée ainsi que sur leurs pratiques. Ces pro-

fessionnels, et surtout ceux qui exercent dans les établissements spécialisés, se demandent s'ils sont encore enseignants ; ils doivent faire preuve « d'inventions singulières à mi-chemin entre le soin, l'éducation et l'enseignement » et ils témoignent d'un « envahissement de leur sphère subjective » (p. 56). La diversité d'interprétation des BEP et l'accumulation des prises en charge entretiennent également une dispersion chez les élèves, eux-mêmes perturbés par cette accumulation de dispositifs dans lesquels ils ont du mal à se retrouver.

Afin d'illustrer son propos, l'auteure nous livre ensuite une approche comparée de plusieurs dispositifs à partir de différentes modalités d'investigation : une enquête menée dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) en France auprès d'enseignants puis dans un centre (psycho)pédagogique spécialisé tchèque (SPC / CMPP en France) et enfin un entretien mené par l'auteure auprès d'une jeune fille venue consulter dans le cadre d'un centre psychanalytique de consultations de traitement pour adolescents (CPCT).

Quel que soit le dispositif observé, l'auteure constate la nécessité d'un travail collaboratif dans un cadre interprofessionnel, mais elle remarque également un écart important entre les missions inclusives et la réalité des pratiques « quant à la qualification des difficultés, quant au rôle des parents, et quant à la définition des missions de chaque professionnel malgré un effort pour clarifier les procédures et favoriser une approche par BEP » (p. 59-60). Au sein de l'ITEP, l'auteure montre dans quelle situation singulière sont positionnés les enseignants entre le soin, l'éducation et l'enseignement, forcés de composer

et de proposer des actions vécues comme du « bricolage » (p. 56), envahis de fait dans leur sphère privée et souvent contraints par l'institution pour des raisons de « logique de remplissage » (p. 57) conduisant certains élèves à faire « carrière » dans ces établissements ; force est de constater la présence d'une violence institutionnelle et un écart notable avec les objectifs inclusifs. En république tchèque, est relevé un détournement comparable de ces objectifs lorsque des élèves issus de minorités ethniques – telles que les ROM – ont été diagnostiqués, stigmatisés sous l'étiquette de la déficience et se sont retrouvés inscrits en SPC. Le troisième exemple de ce chapitre propose une vignette clinique qui, si elle révèle à son tour les écueils de l'éducation inclusive, ouvre des pistes plus favorables à la prise en compte de l'élève et de ses difficultés.

P. est une adolescente au contexte familial et au cursus scolaire douloureux et chaotiques entre foyer et internat. Lors de ces quatre consultations au CPCT, elle exprime au cours du premier entretien et dans un discours déstructuré, la douleur de la mort de sa mère lorsqu'elle était petite et en même temps un grand désarroi face à « l'empilement désordonné d'étayages thérapeutiques de toutes sortes » associés à de multiples aides psycho-éducatives émanant du champ de la santé mentale. L'auteure observe, au fil des entretiens et au sein même du discours de l'adolescente, le passage d'un constat de besoins standardisés et globalisés, diagnostiqués par les différentes institutions éducatives, à l'expression d'une demande propre, singulière de l'adolescente. En d'autres termes, P., jeune fille « désorientée » et malmenée a pu élaborer

dans un langage de plus en plus organisé autour d'éléments de son histoire familiale, mais également en réponse à son parcours institutionnel et scolaire confus, dispersé et malmenant. Elle a pu passer « du délire au désir », du délire institutionnel éprouvé au désir ressenti en qualité de Sujet (p. 67). Les entretiens que M. Kohout-Diaz a pu mener avec P. me paraissent s'inscrire dans une approche de casuistique clinique d'intervention autour du cas de cette jeune fille ; cependant l'auteure ne précise pas s'il s'agit d'un entretien mené dans le cadre de sa recherche ou si elle intervient en qualité de thérapeute. Pourtant, il apparaît clairement que l'auteure centre son analyse sur des cas singuliers « à l'opposé des aspirations totalisantes et globalisantes des concepts de l'éducation globale » (p. 114). Le statut du discours y est interrogé du point de vue psychanalytique et en référence à Freud. Qu'il s'agisse d'un récit ou d'un roman familial, le discours permet d'élaborer « une conception du monde à valeur précisément défensive à l'égard du réel » (*Ibid.*). À travers son récit de vie, P. a pu se dégager progressivement du « hors sens » de sa situation et se repositionner subjectivement. Elle a pu parler en trouvant une signification à ses mots. Le dispositif proposé par le CPCT a permis à cette adolescente-élève BEP d'exprimer une demande véritable, c'est-à-dire quelque chose de son malaise subjectif. L'analyse de cette vignette clinique montre l'importance pour ces élèves BEP d'être écoutés attentivement et singulièrement dans leur diversité, à partir de leur parole et de leur demande propre. Cette posture ouvre des perspectives en ce qu'elle met en

jeu la reconnaissance et la responsabilité du Sujet.

La troisième partie met précisément le focus sur les processus en cours chez ces professionnels que l'auteure nomme les « interprètes de la diversité » ou les « artisans » de l'Éducation inclusive face à cette notion encore non stabilisée. Malgré des progrès réels constatés sur un plan général, il subsiste « des approches encore variées selon les pays » (p. 120). Les lignes qui suivent proposent un positionnement différent de la recherche et de l'institution autour de cette question prônant la réhabilitation des pratiques professionnelles effectives, sur le terrain au quotidien, des éducateurs et des enseignants à partir d'une approche de casuistique clinique définie clairement dans cette partie de l'ouvrage.

Considérant les liens du professionnel écoutant, tissés avec l'élève BEP parlant, cette posture analyse les cas. Elle privilégie les liens du Sujet à l'Autre dans un rapport intersubjectif mais aussi les implications intrasubjectives chez chacun des acteurs, considérés dans leur singularité. Comme M. Kohout-Diaz l'a montré précédemment, l'activité de classification est encore institutionnellement placée au premier plan de l'éducation inclusive comme condition éducative et pédagogique. Schématiquement, un trouble référencé occasionne des besoins auxquels répond une action adaptée mais qui demeure générale en référence au *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM V) par exemple comme dans le cas du trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Cette façon de considérer la question place les professionnels dans le « cure » au

sens conféré par D. W. Winnicott ; or, mesurer et classer ne suffisent pas, au contraire cette démarche « bloque le processus inclusif par des étiquetages de santé mentale » (p. 120).

À l'inverse, une recherche qualitative au cas par cas situe le professionnel dans le « care », favorisant une action attentive, individualisée et donc efficiente, qui recueille la parole du particulier. Il ne s'agit plus du BEP mais de la demande de l'Autre que l'on écoute. C'est ce qui caractérise en résumé la démarche de casuistique clinique désignant « une étude de cas à valeur d'enseignement. Un cas concret et unique est choisi parce que pourvu – par hypothèse – d'une typicité qui permet de s'en enseigner dans une situation comparable. Cela place la comparaison au cœur de cette méthode » (p. 106). Elle suppose également « une homogénéité imaginaire entre différents cas individuels, la conjonction / distinction du même et de l'autre en est une modalité centrale.[...] Comme la clinique, la casuistique cherche à élaborer un savoir à partir de singularités diverses et a priori hétérogènes.[...] on cherche ce qui est spécifique, ce qui fait la différence absolue et la singularité irréductible dans le monde fractalisé des interactions hétéroclites des sujets, des territoires et des cultures » (*Ibid.*).

La différence qui existe néanmoins avec la clinique est l'implication du clinicien lui-même dans l'élaboration de son travail de recherche et son interprétation alors que la casuistique peut en rester à l'analyse du cas ; il n'y est pas question des mouvements contre-transférentiels de l'auteure. Du point de vue de la casuistique comparée ou de la clinique « le point commun est cependant l'attention accordée à la

nouveauté de chaque situation singulière qui met nécessairement en jeu un questionnement sur le point d'où émane le jugement ou l'observation, à savoir le chercheur lui-même » (p. 109). Le comparatisme inscrit son analyse des phénomènes dans une relation dialectique constante qui oscille entre le général, le particulier et le singulier. En ce sens « l'éducation pour tous se traduit par des besoins particuliers qui conduisent à constater que ce doit être aussi une éducation pour *chaque un* » (*Ibid.*).

Suivant cette démarche, tout enseignant – spécialisé ou de classe ordinaire – devient un enseignant inclusif singulier, « interprète de la diversité », face à un élève, institutionnellement catégorisé BEP mais Sujet singulier. Selon la pensée de l'auteure, une écoute et une réhabilitation des pratiques professionnelles, « invisibilisées » (p. 130) et pourtant riches et inventives, s'imposent. Il est important de considérer pleinement la parole de ces professionnels attentifs aux mouvements que suscite la rencontre avec l'Autre, l'élève BEP, de ce qu'il dit de ses difficultés et de ce qu'ils peuvent en entendre.

Cette perspective représente un nouveau paradigme, non seulement du point de vue des pratiques, mais aussi épistémologique, en ce qu'il revalorise la casuistique clinique et comparative comme moyen propre des études inclusives. Cette approche a la tâche d'évaluer et de comprendre ce que provoque chez le professionnel l'élève « troublé » et de construire avec lui son propre parcours. Les préconisations institutionnelles ou émanant du champ médical (p. 120) en faveur de l'éducation inclusive peuvent être éclairées par cette approche de casuistique clinique et comparative, à

savoir les points de tension entre le global et le local : l'identification des demandes, la mise en œuvre de parcours adéquats partant d'analyses croisées in situ ainsi que la structuration de la formation des enseignants à un moment où celle-ci connaît des mutations importantes. Cela signifie passer d'une approche généraliste à une approche prenant en compte la singularité des personnes et la singularité des contextes culturels. En effet, la globalisation conceptuelle en matière de difficultés scolaires ou de handicap versus trouble, loin de vaincre les politiques de ségrégation, favorise les inégalités. L'attention inclusive ouverte aux diversités permet de « s'orienter vers l'élaboration d'une éthique de l'interprétation clinique et vers l'accompagnement éducatif de sujets singuliers » (p. 82). La parole de chaque élève, adressée, sociale, nous oriente vers un humanisme de la différence et de la vulnérabilité, nous éloignant de la reconduction incessante d'une normativité vectrice d'exclusion. La recherche professionnelle s'avère donc « une voie privilégiée pour y asseoir un questionnement sur l'analyse clinique des situations au cas par cas, sur les pratiques pédagogiques et pour y construire un style pédagogique personnel » (p. 123).

Ainsi ce livre place le lecteur dans une posture réflexive, il interroge des fonctionnements anciens, en cours et à venir, propose des pistes d'analyse et incite à des recherches comparées sur l'éducation inclusive. L'implication de tous les partenaires jouant un rôle déterminant dans la réussite de ce processus, Magdalena Kohout-Diaz s'adresse à tous ceux qui souhaitent approfondir leur réflexion sur le sujet, enseignants et tous les professionnels

de l'éducation, éducateurs, étudiants et chercheurs. La bibliographie riche et diversifiée qui complète cet ouvrage permet aux lecteurs, à l'instar de l'auteure au « parcours réflexif original » (p. 131), d'envisager un processus d'élaboration autour du projet sociétal de coéducation attentive à la diversité.