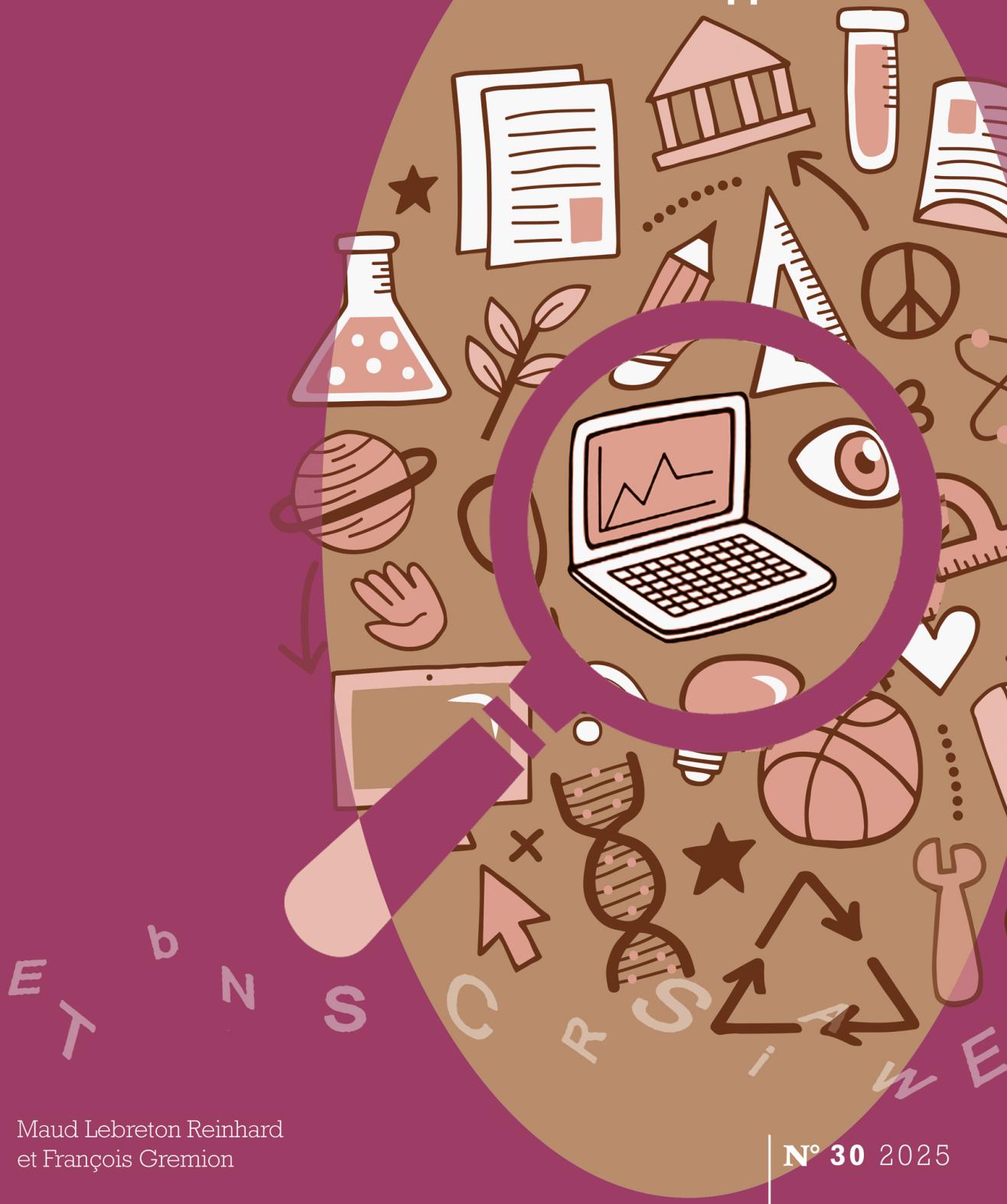




Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

Propos libres sur la recherche

dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées





**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTION :
REVUE DES INSTITUTIONS
DE FORMATION DES
ENSEIGNANT·E·S DE SUISSE
ROMANDE ET DU TESSIN**

*PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES*

Numéro coordonné par
Maud Lebreton Reinhard
et François Gremion
N° 30, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Propos libres sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées

Numéro coordonné par
Maud Lebreton Reinhard et François Gremion

TABLE DES MATIERES

PARTIE 1

<i>Pour une approche systémique de la pratique, la recherche et la formation</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	7
<i>Des outils d'évaluation pour les compétences transversales</i> Francine Pellaud, Gilles Blandenier, Philippe Massiot, Philippe Gay, Céline Lepareur, Noémie Gey, Rebecca Shankland, Isabelle Dauner-Gardioli, Christel Sudan et Jeanne Muths	17
<i>Une expérience d'enseignante chargée de recherche : le trait d'union entre pratique-recherche-formation, un lien pour construire un sentiment de légitimité</i> Léna Ruefli	31
<i>Le rôle de la recherche dans le développement de stratégies d'inclusion pratiques. Transfert des résultats de la recherche vers la pratique ?</i> Daniel Hofstetter	45

PARTIE 2

<i>De l'expérience vécue de la recherche à la recherche de l'expérience. Témoignages de partenaires de projets de recherche menés dans une Haute école pédagogique</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	57
<i>En fait, c'est un peu par hasard que j'ai découvert la recherche</i> Andréa Fuchs-Fateh	61
<i>Le processus de recherche, un dispositif humaniste et valorisant au service de l'hétérogénéité de l'intelligence collective</i> Valérie Rytz	65
<i>Douter et choisir quand même</i> Mathilde Schinz	69
<i>La recherche : une des pièces de mon puzzle professionnel où chaque élément donne du sens à l'ensemble</i> Sophie Kernen	73
<i>Pour construire ensemble du commun, il faut un langage commun</i> Samuel Grilli	77



**PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES**

PARTIE 1



Le rôle de la recherche dans le développement de stratégies d'inclusion pratiques. Transfert des résultats de la recherche vers la pratique ?

Daniel HOFSTETTER¹ (Haute école pédagogique intercantonale pour la pédagogie spécialisée (HfH), Institut pour la professionnalisation et le développement des systèmes (IPSE), Suisse)

Cette contribution interroge la notion de «transfert» des résultats de recherche vers la pratique, souvent envisagée comme un processus linéaire et unidirectionnel. En mobilisant une analyse critique fondée sur des travaux récents dans le champ de l'inclusion scolaire et de la pédagogie spécialisée, elle plaide pour une compréhension réflexive et systémique des liens entre recherche, formation et pratique professionnelle. L'auteur y défend une perspective praxéologique, inscrite dans le paradigme reconstructif-interprétatif, qui met en lumière les dynamiques d'exclusion persistantes dans les contextes scolaires et souligne le rôle potentiel d'une recherche critique dans le développement de stratégies inclusives.

Mots-clés: exclusion scolaire, épistémologie critique, recherche ethnographique, perspective praxéologique, paradigme reconstructif-interprétatif, stratégies inclusives

Introduction

Dans ma contribution, je reprends l'appel «Propos libres sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées» afin d'apporter un éclairage critique sur la relation complexe entre la recherche scientifique et sa mise en œuvre pratique. Je mets un accent particulier sur la notion de «transfert» des résultats de la recherche vers la pratique, souvent décrite comme un processus unilatéral et linéaire: de la recherche vers l'application (Willmann, 2023). Cette conception présente le domaine scientifique comme un simple fournisseur de connaissances, tandis que la pratique se limite au rôle de mise en œuvre. Dans le titre, le point d'interrogation qui suit le «transfert» signale mon examen critique de cette vision. Dans la présente contribution, je me réfère en particulier à Willmann (2023) et Sturm (2022) qui, dans leurs travaux sur la relation théorie-pratique en pédagogie, plaident en faveur d'une compréhension dynamique et réciproque de la relation entre la recherche et la pratique.

1. Contact: daniel.hofstetter@hfh.ch



Les deux domaines, la théorie et la pratique, ne devraient pas être considérés comme des entités isolées, mais comme des entités étroitement liées qui s'inspirent mutuellement et développent ensemble de nouvelles approches d'action (Sturm, 2022). C'est précisément dans le contexte de la pédagogie spécialisée et de la recherche sur l'inclusion que cette perspective devient de plus en plus pertinente (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). Dans ce qui suit, je vais remettre en question les hypothèses sous-jacentes de la notion traditionnelle de transfert et montrer pourquoi un modèle systémique, tel qu'il est également suggéré dans le texte de cadrage du présent numéro, est approprié pour saisir les interactions complexes entre la recherche, l'enseignement et la pratique. Ce faisant, j'aborde différents modèles de relation théorie-pratique et souligne la nécessité d'une pratique de recherche réfléchie et critique, qui contribue au développement de stratégies inclusives dans l'éducation (Helsper, 2021 ; Sturm, 2022).

Discussion controversée sur le concept d'inclusion et la relation théorie-pratique en pédagogie spécialisée

L'inclusion représente un thème social central qui a posé des défis majeurs à la pédagogie spécialisée au cours des dernières années. Le débat sur la manière dont la recherche peut soutenir le développement de stratégies d'inclusion pratiques révèle toutefois des divergences de position. Il existe à ce sujet différents modèles de relation théorie-pratique qui montrent diverses manières de transférer les connaissances scientifiques dans la pratique et quelles formes de coopération sont possibles entre la science et la pratique (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). L'importance de ces modèles réside dans le fait qu'ils proposent des approches théoriques pour soutenir la pratique, la question centrale étant de savoir dans quelle mesure les études scientifiques peuvent réellement contribuer à la mise en œuvre pratique de l'inclusion (Sturm, 2022). Cela donne lieu à un débat controversé dans la communauté scientifique.

En tant que discipline des sciences de l'éducation, la pédagogie spécialisée traverse une phase de transformation profonde, car l'inclusion scolaire est devenue un thème-clé. Le débat sur l'inclusion intensifie les questions bien connues de l'intégration scolaire et souligne les problèmes fondamentaux liés à la constitution et à la légitimation de la pédagogie spécialisée (Willmann, 2023 ; Sturm, 2022). L'inclusion oblige la discipline et la profession de la pédagogie spécialisée à une autoréflexion et à une réorientation globales (Reh, 2017 ; Sturm, 2022). La nécessité de concilier les fondements théoriques et la mise en œuvre pratique est notamment identifiée comme un champ de tensions central dans le débat (Hänsel, 2018 ; Hofstetter & Koechlin, 2024 ; Sturm, 2022). Willmann (2023) souligne à cet égard l'importance d'un modèle dynamique et collaboratif de la relation théorie-pratique, qui encourage une collaboration active entre les chercheurs·euses et les praticiens et praticiennes. Ces développements mettent en évidence l'urgence de trouver de nouveaux moyens de collaboration entre la recherche et la pratique afin de relever avec succès les défis de l'inclusion dans la pratique scolaire (Reh, 2020 ; Sturm, 2022).



L'inclusion comme thème-clé et la légitimation de l'éducation spécialisée

L'inclusion est souvent comprise comme un projet de réforme qui s'oppose directement aux structures traditionnelles du système éducatif. Dans cette compréhension idéal-typique, l'inclusion est conçue comme une pratique pédagogique optimisée qui tente d'attribuer l'échec des approches inclusives à la tradition sélective du système éducatif existant (Emmerich, 2016). Afin de surmonter cette tradition, l'éducation spécialisée se définit de plus en plus par son objectif de soutenir une pratique pleinement inclusive (Hänsel, 2018). Dans ce contexte, l'accent est mis sur les soi-disant connaissances spécialisées de l'éducation spécialisée qui se sont développées au cours de l'histoire et qui se reflètent dans des approches axées sur les compétences qui exigent une professionnalisation différenciée des enseignant(e)s spécialisé(e)s, adaptée aux conditions individuelles des élèves (Helsper, 2021 ; Ludwig *et al.*, 2023). Ces développements se reflètent également dans les discours sur la relation entre les normes et la pratique, qui sont de plus en plus thématiqués dans la recherche sur l'inclusion (Sturm, 2022 ; Ludwig *et al.*, 2023 ; Willmann, 2023). Ces ensembles de connaissances doivent guider l'action dans la pratique scolaire et fournir une base pour la mise en œuvre pratique de l'éducation inclusive.

Parallèlement, dans un contexte de critique sociale, l'inclusion est souvent analysée en opposition à son concept opposé, l'exclusion (Emmerich, 2016 ; Hofstetter & Koechlin, 2024). Cette perspective attire l'attention sur le fait que les processus d'exclusion sont constamment présents, même dans des environnements soi-disant inclusifs. Elle souligne, par exemple, que les mesures de différenciation didactique, perçues comme un appui non sélectif dans les programmes pédagogiques inclusifs, créent en fait des différences et des inégalités continues. Cette analyse est étayée par des approches praxéologiques qui mettent en lumière l'écart entre les attentes normatives et les mises en œuvre pratiques dans les contextes scolaires inclusifs (Sturm, 2022 ; Willmann, 2023). Ces dynamiques de différenciation persistantes, ainsi que l'attribution d'opportunités éducatives inégales qui en découlent, sont considérées comme un problème fondamental (Emmerich, 2016 ; Hänsel, 2018 ; Hofstetter, 2017 ; Ludwig *et al.*, 2023). Par conséquent, l'inclusion et l'exclusion ne doivent pas être perçues comme des lieux figés – par exemple, une classe ordinaire inclusive opposée à une classe spéciale exclusive – mais plutôt comme des processus dynamiques et continus au sein des systèmes éducatifs (Emmerich, 2016). Dans ce contexte, on s'attend à ce que la pédagogie spécialisée fasse face de manière critique et réflexive à sa participation à de tels phénomènes d'exclusion (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024 ; Reh, 2017). Sturm (2022) souligne que la réflexion sur cet écart entre les normes et la pratique joue un rôle central dans le cadre des processus d'éducation inclusive. Willmann (2023) souligne également que la recherche devrait de plus en plus mettre l'accent sur le rôle de la participation et de la collaboration entre la science et la pratique pédagogique afin d'aborder de manière adéquate les défis de l'éducation inclusive.



Les approches basées sur les compétences et les caractéristiques, qui ignorent les dynamiques habituelles de l'action professionnelle, sont notamment jugées insuffisantes, car elles ne tiennent pas suffisamment compte des processus de différenciation persistants dans le système éducatif (Helsper, 2021; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Une tâche centrale de la pédagogie spécialisée consiste donc à remettre en question et à développer sa propre action professionnelle et son rôle dans le maintien des processus d'inclusion et d'exclusion (Willmann, 2023; Ludwig *et al.*, 2023; Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024).

Deux modèles de relation théorie/recherche/pratique

Dans le discours scientifique de l'éducation spécialisée, on peut distinguer deux modèles fondamentaux de la relation entre la théorie, la recherche et la pratique : le modèle traitant-technologique-éducation, axé sur des interventions mesurables, et le modèle compréhensif-dialectique, fondé sur une compréhension réflexive (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les deux approches reposent sur des hypothèses anthropologiques spécifiques, souvent implicites, et offrent des perspectives différentes sur le développement des processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Le modèle traitant-éducatif-technologique se base sur une pédagogie comportementale. Il est fortement influencé par la technologie et considère l'éducation comme un processus qui peut être amélioré par des interventions contrôlées et mesurables (Willmann, 2023). L'accent est mis sur l'application de méthodes scientifiquement fondées afin d'obtenir des changements de comportement spécifiques (Sturm, 2022). La relation entre la théorie et la pratique est ici comprise comme une relation technocratique, dans laquelle les connaissances scientifiques servent de directives d'action directe pour la pratique pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

A l'opposé, on trouve le modèle compréhensif-dialectique, qui poursuit une pédagogie habilitante (Willmann, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022). Ce modèle est basé sur une compréhension herméneutique de l'éducation et met l'accent sur la relation réciproque entre la théorie et la pratique (Sturm, 2022). L'éducation est comprise comme un processus ouvert et complexe, caractérisé par la compréhension et la confrontation réflexive avec les contextes sociaux et culturels (Willmann, 2023). La pratique n'est ici pas seulement destinataire des concepts théoriques, mais participe aussi activement à leur développement (Sturm, 2022). Dans le modèle compréhensif-dialectique, la collaboration entre la théorie et la pratique est considérée comme dynamique et dialectique, les deux domaines s'influencant et se développant mutuellement (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

La confrontation de ces deux modèles met en évidence les différentes façons dont la recherche scientifique peut influencer et soutenir la pratique (Sturm, 2022). Alors que le modèle traitant-technologique-éducation vise une mise en œuvre systématique reposant sur des approches méthodologiques rigoureuses, le modèle compréhensif-dialectique privilégie un développement réflexif, participatif et ancré dans des contextes spécifiques des



processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les deux approches offrent des perspectives différentes sur la manière dont la théorie et la pratique peuvent être mises en relation dans le champ de l'éducation spécialisée (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Le paradigme empirico-quantitatif : la relation théorie-pratique comme «instruction de la pratique»

Dans le modèle technologique de l'éducation, la relation entre la théorie pédagogique, la recherche et la pratique est comprise comme une forme d'instruction de la pratique par la science (Willmann, 2023; Sturm, 2022). L'objectif central de la recherche empirique dans ce paradigme est d'identifier des séries causales typiques et des formes de déroulement qui se produisent avec une certaine probabilité (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Cette recherche sert à développer des technologies éducatives qui doivent contribuer à résoudre efficacement les problèmes dans la pratique éducative (Sturm, 2022). L'efficacité des mesures développées est alors mesurée à l'aune de leur évidence, c'est-à-dire de leur capacité à produire le résultat souhaité - le plus souvent du côté des élèves, parfois aussi du côté des enseignants et enseignantes (Willmann, 2023). Ces résultats se rapportent généralement à des comportements spécifiques qui peuvent être enregistrés et mesurés à l'aide de critères définis (Sturm, 2022). Les mesures ainsi identifiées sont considérées comme efficaces et sont recommandées de manière normative pour la pratique (Sturm, 2022; Ludwig et al., 2023). Le transfert dans la pratique se fait de manière hiérarchique et linéaire : les résultats de la recherche doivent être directement transférés dans la pratique éducative et y devenir efficaces (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Ce modèle tente de surmonter le «déficit technologique de l'éducation» et minimiser les incertitudes pédagogiques ainsi que la contingence des interactions pédagogiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022). La pédagogie sous-jacente peut être décrite comme une pédagogie d'intervention, car elle vise une adaptation ciblée à une norme (Sturm, 2022). En ce sens, elle peut également être comprise comme une forme de «pédagogie de contrôle», car les mesures visent à contrôler et à normaliser les comportements souhaités (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ce modèle de relation théorie-pratique est étroitement lié à la recherche en éducation basée sur les preuves, qui a pris de plus en plus d'importance dans le domaine de la pédagogie spécialisée empirique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Un exemple probant de cette orientation est le modèle Response-to-Intervention (RTI), qui prévoit des interventions systématiques pour soutenir les élèves afin d'atteindre des objectifs éducatifs spécifiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Le paradigme reconstructif-interprétatif : la relation théorie-pratique en tant que «réflexion sur la pratique».

Le paradigme reconstructif-interprétatif, également connu sous le nom de modèle compréhensif-dialectique, ne cherche pas à transférer les résultats de la recherche sous forme d'instructions dans la pratique. Il s'agit plutôt de



remettre en question la pratique par la réflexion et de générer et développer de nouvelles approches théoriques à partir de l'observation de la pratique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Dans ce paradigme, la pratique, y compris la pratique de l'enseignement, est comprise comme une pratique sociale qui se déroule dans un cadre de communication et d'interaction (Sturm, 2022). L'élément central est la reconnaissance du fait que les attributions de sens et de signification dans les contextes pédagogiques sont individuelles, dépendent de la situation et ne peuvent donc pas être standardisées (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Par conséquent, elles ne peuvent pas non plus être optimisées par des instructions prédéfinies (Willmann, 2023).

La recherche dans ce paradigme se concentre sur l'étude des formes de savoir implicites et des pratiques quotidiennes qui contribuent à la reproduction et à la transformation des structures sociales (Ludwig *et al.*, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Par exemple, des études ethnographiques sont menées sur la manière dont la norme de performance est invoquée de manière performative dans les écoles inclusives et sur la manière dont les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont simultanément inclus par leurs camarades de classe et entravés ou désavantagés par leurs enseignants dans certaines situations (Sturm, 2022). De telles études ne fournissent pas de directives d'action concrètes, mais un cadre d'analyse des routines, des normes et des pratiques sociales au sein des communautés pédagogiques (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ce type de recherche permet d'obtenir un aperçu plus profond des règles non écrites et des formes de connaissances implicites qui guident l'action des professionnels dans des contextes sociaux (Sturm, 2022). En outre, les approches théoriques de la pratique mettent en lumière la réflexion sur le rôle spécifique des chercheurs et chercheuses dans le processus de recherche, notamment en ce qui concerne l'influence de l'observation participante sur le champ de recherche (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Un objectif central de cette recherche est de permettre aux praticiens et praticiennes, par le biais de textes théoriques sur la pratique, de davantage comprendre leur univers professionnel et de réfléchir de manière critique à leurs actions (Sturm, 2022). Ces approches ouvrent ainsi de nouvelles perspectives sur la pratique et aident les praticiens et praticiennes à reconnaître leur implication dans la production de différences et d'inégalités (Hofstetter & Koechlin, 2024; Sturm, 2022; Willmann, 2023). Contrairement aux approches empiriques et quantitatives, les approches basées sur la théorie de la pratique ne visent pas à mesurer les processus éducatifs (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Ces approches ne suivent pas la logique de la mesure, car la pratique est considérée comme non standardisable et ne pouvant être guidée de l'extérieur (Sturm, 2022). L'apport de cette recherche réside plutôt dans la possibilité d'une réflexion plus approfondie sur les dynamiques et les relations de pouvoir qui caractérisent l'action pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).



Importance des deux paradigmes pour le rôle de la recherche dans l'élaboration de stratégies d'inclusion pratiques

La manière dont les chercheurs et chercheuses en pédagogie spécialisée situent leurs positions sur le plan argumentatif, les hypothèses implicites qu'ils font sur «l'inclusion» et le modèle théorie/recherche/pratique dans lequel ils ancrent leur travail ont des conséquences importantes (Willmann, 2023; Sturm, 2022). C'est pourquoi je plaide, comme Willmann (2023) et Sturm (2022), pour un examen critique de ses propres présupposés, en particulier des bases théoriques, même si la recherche empirique semble à première vue se passer de théorie explicite. Une compréhension hiérarchique de la science et de la pratique, telle qu'elle est inhérente au paradigme empirico-quantitatif, implique que la science fixe le cadre de ce qu'est la pratique et de la définition d'une «bonne» pratique (Sturm, 2022). Dans ce modèle, la science ne se contente pas de générer des concepts pour la pratique, mais elle l'évalue également sur la base des critères qu'elle a elle-même développés (Willmann, 2023; Sturm, 2022). En revanche, les approches théoriques de la pratique reflètent le monde d'expérience des praticiens et praticiennes et encouragent une réflexion sur leur propre pratique (Willmann, 2023; Sturm, 2022).

Cette réflexion a certes des répercussions sur l'action pédagogique, mais elle n'est pas mesurable en termes quantitatifs (Sturm, 2022). Alors que les approches empiriques et quantitatives tentent d'optimiser la pratique par des procédures standardisées, les approches théoriques de la pratique offrent un cadre pour la réflexion critique et l'analyse des interactions sociales et des routines dans le quotidien pédagogique (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Le paysage actuel de la recherche en pédagogie spécialisée est fortement dominé par des approches empiriques et quantitatives basées sur des preuves (Sturm, 2022). Le modèle technologique éducatif, qui promet une pratique optimisée et contrôlée, jouit d'une grande importance et est systématiquement soutenu par les programmes de politique éducative ainsi que par le financement public de la recherche (Reh, 2017; Willmann, 2023). Cette domination se renforce particulièrement dans les conditions d'une concurrence néolibérale, dans laquelle les solutions fondées sur des preuves sont considérées comme particulièrement efficaces et efficientes (Reh, 2017, 2023; Sturm, 2022; Willmann, 2023). L'influence de ce modèle sur le développement de stratégies d'inclusion ne doit donc pas être sous-estimée (Sturm, 2022). En même temps, le déséquilibre montre que les approches alternatives, qui considèrent la pratique comme un processus réflexif et interactif, reçoivent moins de poids dans la recherche en pédagogie spécialisée (Willmann, 2023; Sturm, 2022). La préférence structurelle accordée au paradigme empirico-quantitatif soulève ainsi des questions fondamentales quant au rôle de la recherche dans le développement de pratiques éducatives inclusives (Willmann, 2023; Reh, 2020; Sturm, 2022). Il convient de discuter de la manière dont les différents paradigmes se complètent mutuellement ou sont en tension les uns avec les autres et de la contribution qu'ils peuvent apporter au développement d'une pratique scolaire inclusive (Willmann, 2023; Sturm, 2022).



Perspective de développement : de la «pédagogie curative» à la «pédagogie spécialisée empirique» - à la «pédagogie spécialisée en tant que science critique et réflexive»?!

Dès le début, j'ai argumenté qu'il ne s'agit pas d'un «transfert» au sens classique du terme dans le rapport entre les résultats de la recherche et la pratique. Une telle compréhension impliquerait que la recherche donne des instructions à la pratique, une approche que je remets en question en tant que chercheur ethnographique se situant dans le paradigme critique et réflexif. Néanmoins, cela ne signifie pas que la recherche n'est pas pertinente pour la pratique. Au contraire, mes expériences – notamment dans le cadre du projet de recherche INSIGHT (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024) ou en relation avec les résultats de recherche sur la «Schulische Selektion als soziale Praxis» (Hofstetter, 2017), – montrent que les résultats de la recherche ethnographique suscitent un grand intérêt dans la pratique et font bouger les choses. Ainsi, les praticiens et praticiennes constatent souvent qu'ils se reconnaissent dans les résultats de la recherche et qu'ils peuvent considérer leur pratique sous une nouvelle perspective (Hofstetter & Koechlin, 2022, 2023, 2024; Sturm, 2022).

Ces connaissances ne fonctionnent pas comme des instructions d'action concrètes, mais plutôt comme des transparents de réflexion qui incitent à remettre en question de manière critique la pratique existante et à examiner les présupposés et les limites des concepts théoriques - y compris du côté de la recherche elle-même (Sturm, 2022). Cela correspond à la conception critiquée par Willmann (2023), qui considère la pratique uniquement comme une application des connaissances scientifiques. Il argumente qu'une telle relation technocratique entre la théorie et la pratique s'oppose à une pédagogie réflexive et inclusive. Le processus de transformation de la pédagogie spécialisée est toutefois plus lent que celui des sciences de l'éducation et reste plus fortement ancré dans le paradigme empirico-quantitatif (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Tandis qu'en sciences de l'éducation, notamment dans le domaine de la recherche sur l'inclusion, des approches reconstructives-interprétatives et ethnographiques se sont établies et effectuent un travail différencié sur la notion d'empirisme, l'idée de soumettre son propre domaine d'objet à un traitement technologique continue de dominer en pédagogie spécialisée (Sturm, 2022). Cela se traduit par exemple par le fait que le handicap est souvent attribué au personnage et que l'on en déduit des besoins pédagogiques spécifiques qui doivent être traités dans le cadre d'une pédagogie d'intervention (Sturm, 2022). Willmann (2023) critique également cette approche et souligne que la focalisation technocratique dans la pédagogie spécialisée réduit la complexité des questions pédagogiques et néglige les aspects sociaux et sociétaux. La pédagogie spécialisée empirique tire sa légitimité du développement d'approches et de programmes de soutien pédagogique spécialisé, sans remettre en question le positionnement théorique de son propre objet (Sturm, 2022). La critique de cette perspective est souvent contrée par l'affirmation de soi-disant «besoins» de la pratique et immunise l'action propre



contre la réflexion (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Les dimensions sociales et sociétales, qui sont centrales pour la question de l'inclusion, sont rarement abordées dans le discours scientifique (Reh, 2017; Sturm, 2022). En ce qui concerne l'inclusion, la pédagogie spécialisée est donc confrontée à de grands défis. Une évolution vers une science critique et réflexive pourrait non seulement contribuer à la réflexion scientifique et théorique au sein de la discipline, mais aussi permettre une discussion plus approfondie et à plusieurs niveaux sur son propre rôle dans le développement de stratégies inclusives (Willmann, 2023; Sturm, 2022). Cela nécessiterait une évolution de la perspective technocratique dominante au profit d'une réflexion sur les conditions sociales et sociétales de l'action pédagogique.



Références

- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 42-57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hänsel, D. (2018). Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs*. Jahrbuch Grundschulforschung (Band 22, S. 39-54). Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, D. (2017). Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2024). Ethnografische Einsichten in (sonder)pädagogische Praxis zwischen Tradierung und Transformation. In J. Budde, M. Meier, G. Rissler, & A. Wischmann (Hrsg.), *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft* (S. 153-169). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2023). „Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen damit ihr sie nicht lesen müsst?“ Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-performativen Perspektive. In K. te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten, & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien - Theorie Empirie Diskurs* (Band 8, S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Hofstetter, D. et Koechlin, A. (2022). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* (S. 90-101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. et Moser, V. (2023). „Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse“ - Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 679-696.
- Reh, S. (2020). Brauchen wir besondere qualitative Ansätze und Methoden für eine Inklusionsforschung? Kritische Bemerkungen Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung. In J. Budde, A. Dlugosch, P., Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 189-198). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2022). Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 1-14.
- Willmann, M. (2023). Behandeln - Verstehen - Partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In T. Sturm et al., *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185-219). Opladen: Barbara Budrich.