

## **Description détaillée pour le numéro thématique intitulé : *L'intervention éducative : problématique, enjeux et perspectives***

### **Description du numéro thématique**

Bien que la notion soit en usage depuis longtemps dans le langage courant pour nommer à la fois un rôle social (celui d'intervenant) et son action, la question de l'intervention est, depuis plusieurs décennies, au cœur des débats scientifiques (par exemple : Ardoino, Dubost, Lévy *et al.*, 1980 ; Artaud, 1989 ; Couturier, 2001, 2005 ; Hess, 1981 ; Lapassade, 1971, 1975 ; Lenoir, 1991, 1996, 2009, 2014 ; Lourau, 1969 ; Néllisse et Zúñiga, 1997 ; Not, 1979, 1984, 1987, 1992 ; O'Rourke et Crowley, 2012 ; Pagès, 1965 ; Pourtois et Desmet, 1998 ; Réhaume et Sévigny, 1988 ; Soulet, 1997 ; Touraine 1978 ; Touraine, Dubet, Hegedus et Wieviorka, 1978). Elle constitue à la fois une conception de la réalité, traduit un rapport pluriel (à soi, à l'autre et au monde), une pratique complexe où le sujet et l'objet sont entremêlés, entrelacés et dialectisés tout au long de l'interaction qui les lie, etc. Si la notion renvoie à de multiples significations et usages, généralement à connotation positive, dans la documentation scientifique (Couturier, 2001), elle exprime, ainsi que le soulignent Néllisse et Zúñiga (1997), une pluralité d'actes interreliés renvoyant à des cadres de références différents et structurant la vie quotidienne de plusieurs professions et métiers relationnels. Ces actes se dénomment : aider, conseiller, former assister, diriger, insérer, soigner, surveiller, etc. L'intervention s'est donc développée et s'est diversifiée au point de constituer l'un des modes les plus mobilisés pour appréhender une réalité sociale en train de se faire et de se défaire et au-delà, pour faire advenir des situations co-construites (Tardif, Lessard, Lenoir et Gauthier, 2001).

Plusieurs auteurs (Lenoir, 2009, 2014 ; Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger, Terrisse, 2013, etc.) ont souligné le caractère polysémique, sinon polyphonique, de la notion d'intervention. En effet, cette notion renvoie à une pluralité des sens et d'usages au point de dire que tout acte professionnel s'adressant et impliquant autrui est en soi une intervention. Il est permis d'évoquer, à titre illustratif, l'intervention sociale, interculturelle, institutionnelle (socialanalyse), thérapeutique, socioéducative, communautaire, structurelle, sociologique, psychologique, sanitaire, etc., et l'intervention éducative. C'est ce dernier type d'intervention, menée pas des acteurs de la communauté scolaire et de la communauté éducative, qui constituera l'objet central, mais non exclusif, de cet appel à contribution, étant donné les orientations de la revue concernée.

Dans son dernier livre sur les médiations, Lenoir (2014) précise que l'intervention renvoie, en première approximation à l'idée d'une action située, empirique et opératoire, ayant pour finalité

de produire des modifications, chez autrui, dans un processus ou dans une structure sociale. Elle est foncièrement intentionnelle, interactionnelle et intersubjective car elle implique toujours autrui. Elle est donc toujours intrinsèquement sociale et dialectique puisqu'elle se fonde sur une tension qui est constitutive du rapport – l'intervention – qui s'établit entre des sujets humains. Ce caractère dialectique place les acteurs dans une dynamique ayant pour visée de faire advenir un changement de soi et du monde. L'intervention est de ce fait, ainsi que le considèrent Couturier (2001) et Lenoir, (2009, 2014), la condition d'une pratique professionnelle, une caractéristique fondamentale de l'effort *de rationalisation des métiers relationnels* (Redjeb, 1997, p. 83).

À côté de cet axe praxique qui met en évidence les caractéristiques empirique, opérationnelle et pragmatique de l'intervention (Couturier, 2005 ; Ladrière, 1993 ; Soulet, 1997), « *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement discours, action (pratique significative) et réflexion critique » (Lenoir, 2014, p. 231), une perspective conceptuelle lui est étroitement associée. Il s'agit alors de travailler à la modélisation de la pratique en en dégagant ses diverses dimensions. Du point de vue de la pratique d'enseignement, mais cela s'applique également aux autres types de pratiques qu'inclut la notion d'intervention, Bru (2002) avait d'ailleurs mis en évidence la nécessité de construire des modèles de la pratique capables de servir de grille d'analyse et d'interprétation des pratiques enseignantes.. Penser en termes de modélisation ne signifie pas les approcher du point de vue du sens commun qui guide l'action humaine, ainsi que le soulignent Bourdieu (1980, 1987, 1994) ou Gueorguieva (2004). Il ne s'agit pas non plus, précisent Bressoux (2001), Joas (1993, 2001), ou encore Ladrière (1993) et Schutz (1987), de concevoir les pratiques d'enseignement à partir de modèles d'actions rationnelles, encore moins de penser cette modélisation d'un point de vue essentiellement applicationniste, sinon idéaliste, qui implique des orientations prescriptives et normatives. Bien au contraire, il importe, ainsi que le précise Lenoir (2014), de modéliser la pratique, ce qui va permettre d'élaborer des modèles d'intelligibilité de la pratique à visée plurielle (descriptive, compréhensive et explicative).il importe de recourir à des modèles de la pratique. La visée poursuivie consiste alors de produire un cadre conceptuel consistant qui puisse soutenir la production de procédures méthodologiques permettant de recueillir, d'analyser et d'interpréter des données empiriques issues des pratiques. C'est dans ce sens que Lenoir (*Ibid.*) retient le concept d'intervention éducative et qu'il saisit la pratique d'enseignement, distinguée de la pratique enseignante, comme un rapport d'objectivation faisant appel à des processus médiateurs symboliques qui, à travers les échanges discursifs et l'agir enseignant, se concrétisent dans des situations d'enseignement-apprentissage. Toutefois, ainsi définie de façon générique, la perspective conceptuelle requiert d'être circonscrite par un ensemble d'attributs qui puissent en faire ressortir la spécificité.

En référence à ce qui précède, il convient de souligner les caractéristiques suivantes :

- Bien qu'elle ait un champ d'application bien défini, l'espace scolaire, cette délimitation n'est pas une limitation ou une isolation, encore moins une modalité d'exclusion. L'intervention éducative demeure connectée aux différents contextes, influe et est influencée par à ce qui se joue et se trame dans les trois niveaux de la réalité sociale : macro, méso et microsociale (Gurvitch, 1963). Dans cette perspective, elle est globale dans le champ qui le sien. En critiquant les limites du paradigme de la simplification, l'épistémologie du complexe souligne l'importance de lier, de relier et de contextualiser. D'ailleurs, Morin (2007) considère que la contextualisation est un principe de connaissance. Dans cette optique, l'intervention éducative gagnerait en pertinence et en intelligibilité en prenant au sérieux non seulement le contexte, mais le travail de contextualisation (Altet, 2012a, 2012b ; Bru, 2002, 2004 ; Bru et Clanet, 2011 ; Clanet, 2008, 2009 ; Lebrun et Hasni, 2014 ; Lenoir, 2014 ; Marcel, 2002 ; Marcel et Rayou, 2004 ; Tupin, 2007, 2012). Si le recours à la notion de contexte et à celle de contextualisation paraît

central dans l'intervention éducative, cela exige un éclairage suffisamment étayé faute de quoi ces notions ne seraient qu'un fourre-tout et finiraient par perdre toute leur pertinence.

- Bien qu'elle soit scolaire, l'intervention éducative demeure multidimensionnelle (le social, le culturel, le politique, l'institutionnel, l'historique, le subjectif, l'intersubjectif, etc.). Toutes ces dimensions, qui sont contemporaines et interreliées, sont conçues de façon dialectique. Elles permettent à chaque interactant de se construire et de s'accomplir au contact d'autrui (Lipiansky, 1991) dans des contextes exigeant, pour des raisons d'intelligibilité, d'être à chaque fois re-définis. Les acteurs, comme le postule le constructionisme social (Gergen, 2001, 2005), construisent dans une dynamique processuelle leur monde en même temps qu'ils se construisent eux-mêmes.
- Bien qu'elle soit une intervention bienveillante, elle est fondamentalement un processus dialectique (Lenoir, 2014). Elle n'est pas unidirectionnelle et ne conçoit pas l'autre comme agent marqué par une docilité l'empêchant de se positionner et de s'opposer. Le caractère tensionnel et contradictoire est reconnu comme un des traits de l'intervention posant de façon claire la question de pouvoir. Elle admet, ainsi que le souligne à juste titre Lenoir, qu'un point de vue n'est jamais vide de sens et que la vérité ne peut être décrétée *a priori*, que ce soit empiriquement ou théoriquement, mais qu'elle est désormais le fruit d'un rapport dialectique de confrontation entre des conceptions opposées. Cette reconnaissance est l'un des traits distinctifs de l'intervention éducative.
- Par ailleurs, l'interaction entre l'intervenant, son milieu et les différents acteurs concernés par l'acte d'intervention, renvoie à la notion d'implication et plus précisément à l'importance de l'analyse implicationnelle comme productrice d'une intelligibilité nécessaire au maintien du processus d'intervention. Cette analyse facilite et nourrit l'exercice d'un retour réflexif et critique de l'intervenant sur sa pratique professionnelle, ses perceptions et ses conceptions qui dépassent largement l'ici et maintenant de son acte et pose ainsi la question de la transversalité des appartenances.
- L'intervention éducative, ainsi que le précise Lenoir (2014), repose principalement sur deux perspectives. La première, d'ordre empirique, opérationnel et pragmatique, tend vers la transformation, partielle ou totale, de ce qui dans l'existant freine l'amélioration et la progression. La deuxième, conceptuelle, vise à théoriser la pratique d'enseignement.
- L'intervention éducative constitue un tout complexe présent, en tant que tel, dans les deux principales composantes de la mission de l'école et de l'enseignant, à savoir l'instruction et la socialisation ;
- Enfin, intervenir c'est transformer et se transformer, améliorer et s'améliorer, c'est faire advenir un changement réciproque. A l'instar de ce qu'écrit pertinemment Héber-Suffrin (2004) à l'égard de l'interaction, ce qui semble être entre autres important dans l'intervention éducative, c'est que les acteurs soient conscients, certes à des degrés variables, de ce qui se joue, de ce qu'ils font ou défont pendant l'intervention. C'est précisément ce positionnement conscient en tant qu'acteur et auteur impliqué et engagé dans une réciprocité qui constitue l'une des caractéristiques majeures de l'intervention éducative.

Dans le prolongement de ce qui vient d'être présenté, plusieurs questions méritent d'être posées pour susciter la réflexion :

- Comment la notion d'intervention est-elle définie, appliquée et évaluée en éducation ?
- Comment les résultats de recherches mobilisant la notion d'intervention éducative permettent-ils d'aboutir à une meilleure compréhension des pratiques enseignantes et, par ricochet, à une transformation de la manière de concevoir et de percevoir l'acte d'instruire et de socialiser en milieu scolaire ? Un regard critique sur les approches descendante, impositive, normative et prescriptive ou, à l'inverse, sur des approches opposées à ces dernières, pourrait mettre en exergue la singularité de la notion d'intervention éducative.
- Comment l'intervention éducative se construit à partir d'une dialectisation d'une pluralité de monde : le monde des systèmes, le monde des normes, le monde vécu, le monde subjectif et le monde intersubjectif ?

Si les tensions sont inévitables car les interactions impliquent des acteurs venant d'horizons différents et agissant dans un contexte marqué par une politique éducative et par une micropolitique relative à l'établissement scolaire, comment l'intervenant et les destinataires de l'intervention parviennent-ils à une définition commune de la situation conçue comme condition *sine qua non* de l'effectivité de l'intervention éducative ?

- Comme le précise Couturier (2001), l'intervention est une praxis transformatrice. En effet, les acteurs et leurs pratiques sont en premier chef concernés par une altération plutôt qu'une acculturation. Dans ce sens, comment s'élaborent et évoluent ces processus de transformation qui prennent appui non sur une simple désignation des contextes mais sur la permanence de la contextualisation ?
- Quels éléments structurent l'activité du chercheur interventionniste en contextes sensibles et de quelle façon son activité de recherche affecte-t-elle le terrain scolaire ou, dans une perspective plus large, un territoire, incluant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ?

Enfin, pour conférer une cohérence interne à ce numéro, dont le titre provisoire est *Intervention éducative : enjeux, problématiques et perspectives*, les contributions s'inscriront dans l'un ou l'autre, sinon dans l'ensemble des axes suivants :

**Axe notionnel** : l'objectif est de contribuer à définir la notion d'intervention – terme polysémique et plurivoque – et à enrichir, par des réflexions théoriques et épistémologiques, le cadre de notionnel à partir duquel l'intervention éducative prend sens, se précise et devient pertinente pour appréhender des situations complexes. Dans cette optique, il convient également d'analyser les liens de complémentarité que le concept d'intervention éducative entretient avec des notions voisines telles que changement, implication, pratique, situation, médiation. Il importe de préciser que l'intervention éducative est indissociable du concept de médiation (Lenoir, 2009), qui intervient comme modalité de détermination d'un rapport d'objectivation s'établissant entre sujet et objet en interaction, qui n'a de sens que dans la mesure où il est contextualisé historiquement, spatialement et socialement. Le recours au concept de médiation pour décrire et analyser la pratique de l'intervention éducative s'avère intéressant en ce qu'il permet de réfléchir et d'articuler les différents modes d'intervention au profit d'un apprentissage espéré, tout en ne dessaisissant pas l'apprenant de son engagement en première ligne dans le processus (Astolfi, 1996) ; il conduit ainsi à questionner la perspective émancipatrice de la médiation de Lenoir (1996) et la perspective transformatrice du lien social de Freynet (1995).

**Axe épistémologique :** le recours à la notion d'intervention éducative ne se déroule pas en dehors de questionnements d'ordre épistémologique. C'est en termes de rupture et d'enracinement épistémologiques qu'il conviendrait de l'appréhender. Dans cette perspective, une réflexion sur l'apport des épistémologies constructivistes, constructionnistes et autres, semble être nécessaire pour éviter les risques d'une vision réductionniste, simpliste et cloisonnée. Le caractère multidimensionnel, processuel et tensionnel de l'intervention éducative postule la permanence d'une vigilance épistémologique pour que des points aveugles qui accompagnent tous processus d'investigation et de construction de connaissances ne se transforment en myopie épistémologique (Morin, 2000).

**Axe empirique/praxique :** il s'agit de présenter les résultats de recherches – et leur interprétation – dont l'objet porte, entre autres, sur ce qui se trame et se joue quand des professionnels des métiers relationnels interviennent auprès des sujets connaissant et pensant et sur les modèles d'intervention mobilisés par des enseignants engagés dans des situations d'instruction et de socialisation et traduisant un agir professionnel. Ces résultats peuvent également concerner le point de vue des sujets qui font l'objet de l'intervention.

Il serait également permis d'approcher la question de l'intervention en éducation selon d'autres perspectives ; téléologique de manière à questionner les fins poursuivies, ontologique en se centrant sur la dimension spécifiquement humaine de l'intervention, etc. Mais, on l'aura compris, les approches prescriptives, numératives et purement descriptives s'éloignent de ce qui attendu dans un numéro qui se veut interprétatif, compréhensif, sinon explicatif, et critique.

## Références

- Altet, M. (2012a). Comment articuler formation et recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 37-45.
- Altet, M. (2012b). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 43-57). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J., Dubost, J., Lévy, A., Guattari, F., Lapassage, G., Lourau, R. et Mendel, G. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J.-P. (1996). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou, (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : Institut national de la recherche pédagogique (INRP).
- Bru, M. et Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation*, 12, 26-34.



- Clanet, J. (2008). *Que se passe-t-il en classe ? Éléments pour une intelligibilité des pratiques d'enseignement*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Toulouse : Université de Toulouse Le-Mirail.
- Clanet, J. (dir.). (2009). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en et possibles in- terdisciplinaires*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- Freyenet, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon : Chronique sociale.
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionisme social : une introduction* (trad. A. Robiolio). Paris : Delachaux et Niestlé (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Gergen, K. J. (2005). *Construire la réalité. Un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Gurvitch, G. (1963). *La vocation actuelle de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, (1<sup>re</sup> éd. 1950).
- Héber-Suffrin, C. (dir.). (2004). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour l'action et la réflexion*. Lyon : Chronique sociale.
- Hess, R. (1981). *La sociologie de l'intervention*. Paris : Presses universitaires de France.
- Joas, H. (1993). La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 263-274). Paris : CNRS Éditions.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ladrière, O. (1993). La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 197-221). Paris : CNRS Éditions.
- Lapassade, G. (1971). *L'analyse et l'analyste*. Paris : Gauthier-Villard.
- Lapassade, G. (1975). *Socialanalyse et potentiel humain*. Paris : Gauthier-Villard.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Lebrun, J, et Hasni, A. (dir.). (2014). La contextualisation. Dossier thématique. *Bulletin du CREAS*, 2, 4-16.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Longueuil, Québec : Groupéditions.

- Lipiansky, E.-M. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes ? *Connexions*, 58, 59-60.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Paris : Anthropos.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113
- Marcel, J.-F. et Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique (INRP).
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2007). Complexité restreinte, complexité générale. Dans E. Morin et J.-L. Le Moigne (dir.), *L'intelligence de la complexité*, (p. 28-64), La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (dir.). (1997). *L'intervention : les savoirs en question*. Sherbrooke : Éditions G.G.C./Université de Sherbrooke.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (dir.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.
- Not, L. (dir.). (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (1992). *Diversité des approches scolaires du Savoir*. Toulouse : Editions universitaires du sud.
- O'Rourke, M. et Crowley, S. J. (2012). Philosophical intervention and cross-disciplinary science : The story of the Toolbox project. *Synthese*, 190(11), 1937-1954.
- Pagès, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.
- Redjeb, B. (1997). La normativité de l'intervenant social : emplacements et stratégies. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention : les savoirs en question* (p. 217-228). Sherbrooke : Éditions G.G.C./Université de Sherbrooke.
- Réhaume, J. et Sévigny, R. (1988). Pour une sociologie de l'intervention en santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 1, 95-104.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.
- Tardif, M., Lessard, C., Lenoir, Y. et Gauthier, C. (2001). Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement ? *Formation et profession*, 8(1), 1-10.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil.
- Touraine, A., Dubet, F., Hegedus, Z. et Wieviorka, M. (1978). *La lutte étudiante*. Paris : Le Seuil,
- Tupin, F. (2007). Système éducatif mahorais et lecture des résultats des évaluations "nationales". Vers une analyse contextualisée. Dans D. Groux, J. Helmchen et E. Flitner (dir.), *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands* (p. 107-121). Paris : L'Harmattan.
- Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire. Le cas de l'île Maurice. In Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux ?* (p. 323-351). Montréal : Presses de l'Université Laval.