



De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue

Bruno Robbes

► To cite this version:

Bruno Robbes. De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue. Education. Université de Lorraine (Nancy), 2017. <tel-03265039>

HAL Id: tel-03265039

<https://cyu.hal.science/tel-03265039v1>

Submitted on 18 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



École doctorale « Stanislas »
Laboratoire LISEC – EA 2310
Équipe « Normes et valeurs »

De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie Itinéraire d'un chercheur pédagogue

**Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches
en sciences de l'éducation (70^{ème} section du CNU)**

Présentée par Bruno ROBBES
Maître de conférences en sciences de l'éducation
À l'Université de Cergy-Pontoise

Composition du jury :

Anne Barrère, Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, Rapporteuse
Philippe Meirieu, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2, Rapporteur
Jacques Pain, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre
Thérèse Pérez-Roux, Professeure en sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Rapporteuse
Eirick Prairat, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, Garant

Invitées :

Mireille Cifali, Professeure honoraire en sciences de l'éducation, Université de Genève
Marie-Anne Hugon, Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre

27 novembre 2017

Remerciements

Parce que j'ai pu écrire qu' « apprendre, c'était se laisser altérer par une parole autre, porteuse d'un savoir ignoré, qui doit nous aider à dire "Je" », je veux remercier...

Les membres du jury qui ont accepté de me lire et de dialoguer avec moi : Anne Barrère, Thérèse Pérez-Roux, Eirick Prairat, Philippe Meirieu, Jacques Pain. J'y associe Mireille Cifali, Marie-Anne Hugon et Gilles Monceau, qui m'ont énormément soutenu. J'ai avec chacun(e) des relations précieuses.

Véronique Baraize et l'OCCE-Fédération nationale, Sylvie Canat, Cécile Carra, Sylvain Connac, Isabelle Delcambre, Richard Étienne, Michel Fabre, Daniel Faggianelli, Patrick Geffard, Laurent Gutierrez, Danielle Hans, Philippe Jubin, Antoine Kattar, Jean Le Gal, Bernard Quérol (Champ Social éditions), Frédérique Landoeuer, Clarisse Lecomte, Sylvie Lejour (ESF sciences humaines), Sophie Lerner, Daniel Marcelli, Laurent Mucchielli, Stéphanie Netto, Jean-Pierre Obin, Sébastien Pesce, Gérard Piquemal, Yves Reuter, Martine Safra et le CUIP, Alain Vulbeau, Anne-Elisabeth Weber, Jean-Michel Zakhartchouk, le CRAP-Cahiers pédagogiques, mes collègues du Conseil d'administration de l'AECSE.

Mon université qui m'a permis de réaliser cette note de synthèse dans les meilleures conditions, et dans mon laboratoire, Valérie Becquet, Magalie Boudoux, Julien Bugmann, Nathalie Denizot, Claire de Saint-Martin, Arnaud Dubois, François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, Sandrine Pivodori, Dominique Samson, François Villemonteix. Dans le master MEEF 3, Sofia Hachemi et Myriam Chirbi.

Les enseignants et chefs d'établissements qui ont participé à mes recherches, Véronique Bavière et l'équipe enseignante de l'école élémentaire d'Oran.

Morgane, Émeline et Florian pour leur soutien permanent et pour être ce qu'ils sont. La famille de Cécile, bien sûr. Les nombreux amis qui nous ont soutenus avec Cécile, qui m'ont soutenu ensuite et sont toujours présents. Mes amis rameuses et rameurs de la Société Nautique de l'Oise, Denise.

Je dédie ce mémoire à ma Cécile. Nous nous sommes connus alors que je devenais Maître de conférences. Elle m'a accompagné pendant ces trop courtes et belles années, et jusque dans ce travail. Elle est avec moi par-delà l'invisible. Je lui dois une part du professionnel que je suis devenu, mais plus encore, d'être l'homme que je suis.

Sommaire

INTRODUCTION.....	8
Objets	8
Épistémologie.....	9
Présentation générale.....	10
Première partie – DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE À L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE.....	12
1. L'autorité en mutation : quelques repères historiques et sociologiques.....	13
1.1. Intérêts et limites de la question de la discipline scolaire	13
1.2. Trois conceptions de l'autorité dans les sociétés occidentales	16
1.2.1. L'autorité autoritariste et l'autorité charismatique	16
1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.....	17
1.2.3. Exercer l'autorité autrement ?	19
1.3. L'autorité dans l'éducation et à l'école	20
1.3.1. Discipline scolaire et autorité autoritariste	20
1.3.2. Critiques de l'autorité traditionnelle en éducation et émergence de l'enfance.....	22
1.3.3. Controverse à propos de l'autorité dans l'éducation	23
1.3.4. L'autorité évacuée, conception contemporaine de l'autorité en éducation ?	25
1.3.5. Discours institutionnels sur l'autorité en éducation	27
1.4. Pourquoi j'emploie le terme de mutation de l'autorité en éducation et à l'école ?	27
1.4.1. Des discours sur les crises de l'autorité à l'école et de l'autorité enseignante.....	28
1.4.2. Mutations du statut du savoir : retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant.....	29
1.4.3. La crise de l'autorité à l'école est d'abord une crise de l'autorité autoritariste.....	33
1.4.4. La multiplicité des autorités régressives nous confronte à un déficit d'exercice d'autorité éducative	34
1.4.5. Une mutation de l'autorité en éducation et à l'école, engendrée par la modernité	35
2. Questions épistémologiques en sciences humaines et sociales, en sciences de l'éducation	37
2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales.....	37
2.2. Savoirs théoriques, savoirs d'action.....	42
2.3. Penser autrement la légitimité des savoirs produits par la recherche.....	43
2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives.....	46
2.5. Deux entrées épistémologiques qualitatives complémentaires	48
3. La dimension de l'action : produire des savoirs sur l'activité professionnelle réelle	50
3.1. Des méthodologies d'entretien au service de l'étude et de l'analyse de l'activité professionnelle réelle	50
Encart méthodologique 1 – L'entretien d'explicitation.....	51
Encart méthodologique 2 – Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée.....	61
3.2. Une épistémologie des savoirs à partir de l'action.....	65

3.3. L'ergonomie appliquée au travail enseignant	67
3.4. Premier résultat – L'autorité n'est pas naturelle. Elle relève d'une construction de savoirs dans l'action.....	69
3.4.1. De la problématique de l'autorité à la mise au jour de savoirs d'action en situation.....	69
3.4.2. Vers une généralisation des résultats dans une perspective de formation des enseignants	71
4. La dimension de l'inconscient : la démarche clinique de sensibilité psychanalytique	76
4.1. Au-delà de l'action, l'autorité enseignante à l'épreuve de la subjectivité.....	76
4.2. L'entretien clinique de recherche pour accéder aux rapports conscients et inconscients d'un sujet à un objet.....	77
Encart méthodologique 3 – L'entretien clinique de recherche	78
4.3. Origines, principes et cohérence d'une démarche multiréférentielle ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique	81
4.3.1. Intérêt et réserves à l'égard de la psychanalyse.....	81
4.3.2. Caractéristiques de ma démarche clinique	84
4.3.3. Un double questionnement du chercheur : son rapport à son objet de recherche, ses relations aux institutions .	88
4.3.4. Synthèse de mon positionnement clinique	92
4.3.5. Que puis-je dire aujourd'hui de mon propre rapport à l'autorité ?.....	93
4.4. Deuxième résultat – Derrière la question de l'autorité enseignante transparait le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients.....	95
4.4.1. Connaissances à propos de la relation des enseignants à l'autorité.....	96
4.4.2. Notions-clés pour accompagner des enseignants dans le travail de leur subjectivité traversée par la question de l'autorité	97
4.4.3. Quelques résultats cliniques présentés antérieurement	98
5. L'autorité éducative, un concept en voie de stabilisation	100
5.1. L'enjeu.....	100
5.2. Fondements	101
5.2.1. L'autorité, un phénomène psychique et un fait de relation	101
5.2.2. Aux fondements de l'humanisation, l'autorité est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social.....	102
5.3. Significations.....	106
5.3.1. Être l'autorité : l'autorité statutaire, légale, la potestas	106
5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (auctor) et autoriser l'autre (augere)	108
5.3.3. Faire autorité : capacités fonctionnelles, savoirs d'action mobilisés.....	110
5.4. Caractéristiques	111
5.5. Tensions inhérentes à son exercice	113
5.6. Définitions	113
6. Des prolongements	114
6.1. Dans la relation d'enseignement	114
Document 1 – Extrait d'un déroulement-type de stage CCCA-BTP	116
Document 2 – Objectifs, contenus et modalités de formation de stages CCCA-BTP, pour les publics débutants et expérimentés.....	116

6.2. Auprès de différents professionnels de l'école.....	118
6.3. Une recherche sur l'autorité des chefs d'établissement	118
7. Des objets de recherche connexes	122
7.1. Les violences en milieu scolaire.....	122
7.1.1. Qu'appelle-t-on violence à l'école ?.....	123
7.1.2. Deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence à l'école	124
7.1.3. Violences en milieu scolaire et rapport aux normes.....	125
7.2. Faire face aux incidents dans la relation d'enseignement	130
7.2.1. Contribution à la plateforme de formation en ligne Néopass@ction	130
Document 3 – Plateforme Néopass@ction : Organisation typique du corpus vidéo	130
7.2.2. Intérêts et limites	131
7.2.3. Interroger la notion de « chahut anémique »	134
7.3. L'exclusion ponctuelle de cours.....	135
7.3.1. Le projet.....	135
7.3.2. Mes contributions	136
Encart méthodologique 4 – La méthodologie d'analyse de pratique utilisée.....	136
7.3.3. Premières communications des résultats	138
8. Résultat 3. Former	141
8.1. Former à l'exercice de l'autorité dans une perspective éducative.....	142
8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire	145
 Deuxième partie – D'UNE PRÉOCCUPATION POUR LA PÉDAGOGIE À LA PÉDAGOGIE	
COMME OBJET DE RECHERCHES.....	152
9. Un retour à la pédagogie qui n'en est pas vraiment un	153
9.1. Une entrée par les pédagogies coopérative et institutionnelle	153
Document 4 – Descriptifs des enseignements de pédagogie du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » de l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles	155
9.2. La pédagogie différenciée	158
10. La pédagogie en tant qu'objet de recherches	159
10.1. Recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues.....	160
10.1.1. La pédagogie et la science de l'éducation, une discipline universitaire s'intéressant aux théories et aux principes généraux de l'éducation	160
10.1.2. La pédagogie scientifique et expérimentale	161
10.1.3. La pédagogie ouverte aux dimensions sociales et politiques	165
10.1.4. La création des sciences de l'éducation, la pédagogie et la didactique	166
10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?.....	168
10.3. Recherches « par » les pédagogues.....	172
10.3.1. À l'époque du mouvement de l'Éducation nouvelle	172
10.3.2. La recherche autonome des pédagogues de terrain	173

10.3.3. Un statut de « praticien-chercheur » ?.....	174
10.3.4. Des relations complexes mais fécondes	176
10.3.5. Les savoirs pédagogiques, spécificité des savoirs produits par les pédagogues	178
10.3.6. De la spécificité des savoirs pédagogiques et de leurs rapports avec les savoirs scientifiques.....	179
Tableau 1 – Différences entre disciplines praxéologiques et disciplines scientifiques, d'après Michel Fabre (2002, p. 120-121)	180
10.4. Qu'est-ce que la pédagogie ?.....	181
10.4.1. La pédagogie, discipline praxéologique, et les sciences de l'éducation.....	183
10.4.2. La pédagogie, un patrimoine de textes à étudier pour la pratique d'aujourd'hui	186
10.4.3. Pour une épistémologie de la théorisation pédagogique	187
10.4.4. Une définition de la pédagogie pour engager des recherches	188
10.4.5. Quelques précisions à propos de la praxis pédagogique	189
11. Recherches « avec » les pédagogues	191
11.1. Quelques repères à propos de la recherche-action	191
11.2. Des modèles de recherche en collaboration dans l'éducation	195
11.2.1. La recherche collaborative.....	195
11.2.2. La recherche-intervention.....	197
11.2.3. Recherche-action, analyse institutionnelle et socio-clinique institutionnelle.....	198
11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique.....	201
11.3.1. Outre-Atlantique	201
11.3.2. En France.....	202
11.4. Faire de la recherche avec les enseignants et les équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies « différentes » .	208
11.4.1. Un cadre méthodologique de recherche : la recherche-action de pédagogie	208
11.4.2. Une recherche en collaboration dans une école élémentaire	211
11.4.3. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique	216
Encart méthodologique 5 – Une grille d'observation et d'analyse pédagogico-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d'enseignement/apprentissage.	217
11.5. Évaluer les pédagogies « différentes ».....	224
11.5.1. L'évaluation de l'efficacité pédagogique	225
11.5.2. Étudier des effets des pédagogies « différentes ».....	229
11.5.3. Évaluer les pratiques enseignantes dans une école élémentaire	231
12. Pédagogie et savoir : de la transmission aux apprentissages	234
12.1. Aspects critiques des rapports entre pédagogie et savoir	235
12.1.1. La pédagogie négligerait les contenus de savoir	235
12.1.2. La pédagogie participerait à la construction des inégalités scolaires	236
12.1.3. La pédagogie explicite : une réponse partielle et controversée.....	243
Tableau 2 – Qui explicite quoi à qui, quand et comment ? » (Centre Alain Savary, 2016, p. 6).....	245
12.2. Les savoirs et la culture dans les pédagogies « différentes »	250
12.2.1. Réinterroger les principes des pédagogies « différentes » à propos des savoirs et de la culture	251
12.2.2. Réflexions sur la structure des savoirs et leur acquisition.....	256

Tableau 3 – Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens, d’après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)...	259
12.2.3. Des pratiques pédagogiques « différentes » orientées vers les savoirs	260
CONCLUSION	262
Autorité éducative, prolongements et objets connexes	262
Deux objets distincts... et articulés.....	262
Pédagogie : actualité et perspectives	263
Réflexion épistémologique et méthodologique.....	266
Posture de chercheur	267
Liste des encarts méthodologiques, documents et tableaux	269
Liste des travaux cités dans la première partie	270
Liste des travaux cités dans la deuxième partie	275
Bibliographie de la première partie.....	279
Bibliographie de la deuxième partie	289

À propos des références dans le texte

Les références introduites par les codes usuels des classements des publications de recherche (ACL, ACNL, ASCL, OS, OV,...) accompagnées d’un nombre, renvoient à la liste de mes publications citées à la fin de ce volume (voir « Liste des travaux cités dans la première partie » et « Liste des travaux cités dans la deuxième partie »). Lorsque ces renvois sont **surlignés en gris**, ils correspondent à des textes reprographiés dans le volume d’annexe ou à des ouvrages adressés aux membres du jury. Les renvois sous la forme « R 1, R 2 » correspondent aux projets de recherche figurant dans le volume d’annexes.

INTRODUCTION

« *Ne rien dire que nous n'ayons fait* ». Cette maxime de la pédagogie institutionnelle¹ telle que le courant se réclamant de Fernand Oury et de ses collaborateurs l'a développée me semble à propos pour introduire une note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, dans la mesure où je vais poser un regard rétrospectif sur mon parcours de recherche, d'enseignement et d'exercice de responsabilités (scientifiques, administratives et pédagogiques). Cependant, elle ne dit rien d'un regard prospectif sur des recherches futures que je développerai aussi dans ce mémoire. Par cette maxime, je veux simplement signaler que mon activité de chercheur a débuté avec la pédagogie institutionnelle et ce grâce à Jacques Pain, qui m'a fait découvrir l'une et l'autre. C'est bien par la pédagogie institutionnelle que j'ai rencontré les sciences de l'éducation.

Objets

J'ai consacré mes recherches à deux objets principaux : la question de l'autorité dans le champ éducatif, en particulier à l'école ; la pédagogie, notamment les pédagogies « différentes »², coopérative et institutionnelle.

Dans mon mémoire de maîtrise, j'avais mis en relation la pédagogie institutionnelle avec l'objet « discipline scolaire ». Je m'en suis volontairement détaché dans ma thèse, lorsque j'ai étudié l'autorité enseignante. Depuis la soutenance de celle-ci en 2008, je me suis efforcé de développer des connaissances sur cet objet, de donner corps et stabilité au concept d'autorité éducative. L'approfondissement de la problématique de l'autorité en éducation m'a alors conduit à étudier des objets connexes sur des terrains différents, dont j'avais aussi fait l'expérience en tant qu'enseignant d'école primaire, formateur, chargé de mission dans une inspection académique puis conseiller dans un rectorat : les violences en milieu scolaire, les incidents, le chahut, l'exclusion de cours. Tous ces travaux de recherche m'ont encore permis, seul ou avec d'autres, d'élaborer des directions de formation que j'ai expérimentées.

¹ Voir les commentaires proposés par Clairon, D., Exertier, M., Facca, C., Jubin, P., Laborde, I., & Legouis, P. (2009). *Ne rien dire que nous n'ayons fait*. In L. Martin, P. Meirieu & J. Pain. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 71-78). Vigneux : Matrice.

² Dans ce mémoire, ce terme renvoie aux pratiques mises en œuvre dans des classes et écoles de tous les niveaux scolaires, repérées dans le paysage éducatif comme « alternatives », « expérimentales » ou se réclamant de courants identifiables des pédagogies dites « nouvelles » (Viaud, M.-L. (2005). *Des collègues et lycées différents*. Paris : PUF).

Pour autant, la pédagogie est toujours demeurée pour moi un objet de préoccupation, surgissant de façon insistante au détour de mes recherches, dans mes activités d'enseignement et de formation, de responsable de master. Si jusqu'à présent l'essentiel de mes travaux universitaires porte sur l'autorité, la pédagogie est désormais un horizon de recherches en cours et à venir. Je l'ai investi et je compte le développer, convaincu de l'actualité de la question pédagogique et sachant qu'elle retient l'intérêt d'autres chercheurs avec lesquels j'entretiens des liens suivis. Ainsi, j'ai commencé à investiguer l'épistémologie de la pédagogie, ses rapports avec la recherche en sciences de l'éducation, ses relations avec les savoirs et les didactiques. J'ai travaillé avec des chercheurs statutaires et des praticiens en recherche s'intéressant aux pédagogies « différentes », pris l'initiative de constituer un réseau international sur les pédagogies coopérative et institutionnelle³. Depuis octobre 2013, je conduis une « recherche-action de pédagogie », où une équipe de chercheurs collabore avec une équipe d'enseignants d'une école élémentaire située dans un quartier populaire de Paris, à l'étude du projet pédagogique original que cette école met en œuvre.

Épistémologie

Discutable, la maxime par laquelle j'ai commencé cette introduction n'est pas sans questionner certaines conceptions du rapport théorie/pratique dans la recherche. Elle affirme d'une part, que le faire est premier par rapport au dire ; d'autre part, que la théorisation des pratiques est l'affaire des praticiens. Dans ces conditions, être chercheur universitaire de pédagogie a-t-il un sens ? Je débute souvent mes conférences sur l'autorité en déclarant que la question de départ que je me posais comme instituteur est analogue à celle que j'ai étudiée comme chercheur⁴, celle du « comment faire ? ». En me positionnant ainsi, je veux montrer que les questionnements des chercheurs peuvent rejoindre ceux des praticiens, que des recherches en sciences de l'éducation ont une utilité sociale. C'est aussi une manière de reconnaître que des praticiens peuvent être des chercheurs, que les chercheurs statutaires sont aussi des praticiens de la recherche, de l'enseignement, de la formation, voire même des pédagogues. Enfin, je veux souligner qu'il existe inmanquablement des écarts entre le faire et le dire, que l'on soit praticien ou chercheur. Ces écarts sont à interroger, de même que les postures militantes ou dogmatiques lorsqu'elles occultent l'accès aux pratiques réelles ou ne permettent pas le déploiement de recherches valides. Ces tensions ne sont fécondes que si elles sont travaillées, deviennent *praxis*. Cette maxime pose encore de nombreuses questions sur lesquelles je reviendrai dans cette note de synthèse : quelle posture des chercheurs à l'égard

³ Réseau PII (pédagogie institutionnelle internationale). Le réseau se met en place et un site est en cours d'élaboration.

⁴ Même si je ne la traite pas de la même manière.

des praticiens ? Quelle place des praticiens dans les recherches ? Quels traitements et quels usages les chercheurs font-ils des savoirs et des discours des praticiens ? Quelle éthique des chercheurs ?

À travers les objets de recherche que j'ai étudiés, selon des méthodologies qualitatives complémentaires référées à des cadres théoriques distincts que je préciserai, je montrerai quelles sont les origines, les influences et les principes d'un positionnement épistémologique que je me suis construit progressivement, et que je formule comme suit à ce stade : mes recherches ont en commun de s'intéresser aux représentations, questionnements, préoccupations, problèmes, intentions, savoirs et actions (conscientes et inconscientes) des sujets en interaction avec d'autres sujets, en contexte, dans leur environnement. Elles s'inscrivent dans une épistémologie de recherche « avec », une recherche qualitative, à visée heuristique et interprétative, où les connaissances produites sont (co-) construites sans confusion des places entre chercheur statutaire et praticien du terrain d'enquête.

Présentation générale

Pour rendre compte de mon activité de recherche, j'entrerai par mes objets, isolant les principales connaissances élaborées sur les terrains investis, mais dans le but de retracer préférentiellement les étapes de l'élaboration d'un positionnement épistémologique dont je formaliserai les origines scientifiques, les principes et la cohérence, adossés aux cadres théoriques, aux concepts et aux méthodologies utilisés. De là, je dégagerai des perspectives de recherches. Cette note de synthèse comprend deux parties.

La première partie – **De la discipline scolaire à l'autorité éducative** – reviendra sur mes recherches à propos de l'autorité. J'y exposerai comment je suis passé d'un questionnement pédagogique sur la discipline scolaire à une problématisation de la question de l'autorité enseignante. Je dirai en quoi il me semble qu'au niveau sociétal, la relation d'autorité est en mutation (Chapitre 1). Puis, je traiterai de questions épistémologiques en sciences humaines et sociales, ainsi qu'en sciences de l'éducation, afin de situer mon choix de la multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives (Chapitre 2). J'exposerai ensuite la double entrée épistémologique que j'ai utilisée dans mes travaux, ses origines scientifiques, ses principes et sa cohérence, ce qui me permettra de préciser mon positionnement clinique. J'énoncerai aussi les résultats significatifs que j'ai mis au jour (Chapitres 3 et 4). Je préciserai en quoi je considère que l'autorité éducative est un concept en voie de stabilisation (Chapitre 5). J'aborderai ses prolongements sur d'autres terrains (Chapitre 6), puis je présenterai les objets de recherche connexes que j'ai étudiés (Chapitre 7). Enfin, je porterai un regard sur les dimensions que l'ensemble de ces travaux ouvre, en termes de formation (Chapitre 8).

La deuxième partie – **D’une préoccupation pour la pédagogie à la pédagogie comme objet de recherches** – débutera par la présentation de quelques productions que j’ai consacrées aux pédagogies coopérative et institutionnelle, à la pédagogie différenciée, avant puis après ma thèse, montrant ainsi que j’effectue un retour en pédagogie qui n’en est pas vraiment un (Chapitre 9). Je consacrerai alors une place importante à la pédagogie en tant qu’objet de recherches, prioritairement à travers celles en sciences de l’éducation et celles de pédagogues, selon deux entrées : les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues ; les recherches « par » les pédagogues. Je m’interrogerai également sur la posture du chercheur pédagogue et sur ce qu’est la pédagogie (Chapitre 10). Une autre part conséquente de ce travail abordera les recherches « avec » les pédagogues. J’indiquerai quelques repères à propos de la recherche-action puis, après avoir présenté des modèles de recherche en collaboration dans l’éducation, j’établirai un panorama de la recherche-action dans le champ pédagogique. Je pourrai alors expliquer comment j’envisage la recherche-action de pédagogie, à partir d’un cadre méthodologique éprouvé dans une recherche en collaboration, en cours dans une école élémentaire. Enfin, je me demanderai comment évaluer des pédagogies « différentes » (Chapitre 11). J’étudierai alors les relations entre pédagogie et savoir, en faisant d’abord état des critiques adressées à la pédagogie, en montrant ensuite comment les pédagogies « différentes » prennent en compte les savoirs et la culture, par substitution du paradigme de l’apprentissage à celui de la transmission (Chapitre 12).

**Première partie – DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE À
L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE**

1. L'autorité en mutation : quelques repères historiques et sociologiques

Je vais d'abord indiquer brièvement comment je suis passé d'un questionnement sur la discipline scolaire à la problématique de l'autorité. J'ai alors consacré la première partie de ma thèse à montrer en quoi l'autorité était en mutation dans les sociétés occidentales, dans l'éducation et à l'école, en me référant principalement à la littérature de recherche historique et sociologique.

1.1. Intérêts et limites de la question de la discipline scolaire

J'ai commencé ma carrière professionnelle comme instituteur dans une banlieue populaire de la région parisienne et d'emblée, j'ai été confronté à la nécessité d'exercer une discipline dans mes classes. Refusant de recourir à la violence et ne me satisfaisant pas davantage de laisser faire les élèves sans intervenir, mais voulant leur permettre de participer à l'élaboration régulée d'une discipline en s'exerçant à utiliser certains droits par l'apprentissage de la parole et la prise de responsabilités, je me suis tourné vers les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle, les pratiquant et m'y formant (Pain, 1994, 1998).

La question de la discipline scolaire en classe a également fait l'objet de mon mémoire de maîtrise⁵. En menant des entretiens non-directifs avec des pédagogues experts des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, j'ai étudié comment la classe coopérative institutionnalisée pouvait aider des enseignants à surmonter ces problèmes, notamment quels outils, techniques, institutions mis en place dans ces classes étaient les plus adéquats pour cela. J'avais également développé une réflexion sur la formation des enseignants, une formation intégrant des contenus théoriques, une dimension pédagogique en situation et une dimension personnelle approfondie.

Rappelons que jusque dans les années 1980, la discipline à l'école était un sujet très peu abordé dans la formation des enseignants ou la recherche, quasi inexistant dans la littérature professionnelle si ce n'est pour déclarer qu'avoir de la discipline était naturel (Leif & Rustin, 1970)⁶. Signalons néanmoins l'ouvrage de Fernand Oury et Jacques Pain (1972) puis l'enquête de Bernard Douet (1987), qui montraient la persistance de pratiques disciplinaires violentes à l'école primaire, pratiques qui n'avaient

⁵ Robbes, B. (1992). *Pédagogie institutionnelle et discipline scolaire : ouvertures sur une formation des enseignants*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation non publié, Université Paris X, Nanterre.

⁶ Il existait pourtant des discours autres avant cette période, que l'on trouve chez les militants pédagogiques, tels Fernande Seclet-Riou du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (Seclet-Riou, F. (1946). *La discipline et l'éducation, du dressage à l'autonomie*. Paris : Bourrellier) ou Célestin Freinet (Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. In Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques 2* (pp. 383-413). Paris : Seuil).

toujours pas disparues il y a une dizaine d'années dans l'enseignement primaire (Baldet, 2004) et secondaire (Merle, 2005). À partir des années 1990, la discipline scolaire intéresse davantage, comme l'attestent les publications que j'avais recensées à l'époque et les années suivantes, en France (Corneloup, 1990 ; DAVISSE & ROCHEX, 1995 ; Gasparini, 2000 ; Pech, 2002 ; Prairat, 2003), en Europe (Estrela, 1992, 1994 ; Rey, 2004a) et aux États-Unis (Gordon, 1990 ; Charles, 1997). Actuellement, le terme de discipline scolaire n'est plus guère employé. Les notions de climat scolaire et de bientraitance s'y sont substituées dans les discours institutionnels⁷, inspirés notamment par des chercheurs réunis autour d'Éric Debarbieux (MENESR, 2015). Seules deux américaines se revendiquent de la « discipline positive », dans des ouvrages à succès publiés aux États-Unis il y a une dizaine d'années, adaptés aujourd'hui en France. Leur approche, que j'ai discutée en 2015 dans une note⁸, s'apparente à une alliance d'humanisme et de *behaviorisme*.

Ainsi, si dans mon mémoire de maîtrise j'avais tenté de montrer en quoi les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle prenaient en compte les problèmes de discipline scolaire, cherchant à y apporter des réponses réfléchies voire pertinentes, je demeurais sceptique à l'idée qu'une pédagogie, aussi efficace soit-elle, règle tout « comme par enchantement ». Peut-être ma posture militante était-elle ébranlée par les exigences d'un questionnement scientifique ? Toujours est-il que je considérais que cette « classe-machine » fonctionnant toute seule, dans laquelle l'enseignant serait « interchangeable », relevait du mythe⁹. Des praticiens de la pédagogie institutionnelle me confortaient dans ce questionnement. Ainsi Francis Imbert (1992) qui dans son propre parcours réflexif en vint à s'étonner de l'absence de « l'analyse des contradictions vécues par l'enseignant », alors même que la pédagogie institutionnelle « se donnait les outils théoriques et pratiques » nécessaires à « une institutionnalisation permanente » (p. 55). Et il poursuivait : « La P.I. peut fonctionner comme moyen efficace de se dorer la face, de s'ériger en bon maître ; de se rassurer. Le modèle mécanique, instrumental, manipulateur, est toujours là, prêt à verrouiller les pratiques, à paralyser toute *praxis*. Son intérêt est de prétendre régler tous les problèmes ; plus précisément, de ne voir que des questions techniques là où se posent des problèmes (problème du sens, problème du désir). Il convenait en conséquence de soumettre la P.I. à une analyse institutionnelle, de réactiver en elle le processus d'institutionnalisation comme processus de lutte entre instituant et

⁷ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> ; <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/climat-scolaire/> ; <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html> ; <http://eduscol.education.fr/cid78038/guide-agir-sur-le-climat-scolaire-au-college-et-au-lycee.html> ; <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html> ; <http://eduscol.education.fr/cid78875/guide-une-ecole-bienveillante-face-aux-situations-de-mal-etre-des-eleves.html> (pages consultées le 1^{er} octobre 2016).

⁸ WEB 16 – Robbes, B. (2015). Note sur la discipline positive (pp. 1-14). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ECHANGES/echangesdepratiques.htm> (page consultée le 7 décembre 2015).

⁹ Robbes, 1992, p. 179-185.

institué qui marquait chacun, non seulement les élèves, mais également l'enseignant » (p. 56). Cette image idéalisée de la classe fonctionnant en pédagogie institutionnelle que dénonçait Imbert, véhiculée à une époque où il fallait affirmer des convictions, marquer un territoire, peut en arriver à décourager le professionnel débutant, qui ne retrouve pas dans ses tentatives la « magie » des pratiques réussies rapportées dans les ouvrages des pédagogues précurseurs. Il serait alors facile de les appeler « maîtres », voire « êtres d'exception ». Une classe fonctionnant seule, sans problème : un enseignant aux prises à la pratique quotidienne sait qu'il n'en est rien.

J'en vins alors à considérer que malgré la pertinence des dispositifs pédagogiques qu'un enseignant pouvait mettre en place dans sa classe, un aspect irréductible du métier relevait de ce que la psychanalyse nomme le « sujet » (bien que j'utilisais à l'époque le terme moins connoté de « personne »). En effet, si la discipline scolaire se définit comme l'ensemble des règlements et règles destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement, comme l'ensemble des dispositifs et des méthodes qu'un enseignant met en place pour faire respecter ces règlements et obtenir l'obéissance des élèves (Douet, 1987 ; Prairat, 2001), avec la question de l'autorité enseignante, la réflexion sur l'exercice de la discipline scolaire s'ouvrait à des dimensions personnelles qui s'imposèrent à moi. J'écrivais ainsi, dans le premier livre issu de ma thèse : « L'autorité renvoie [...] la personne à sa capacité à faire vivre non seulement les règlements et les dispositifs, mais aussi à incarner et à figurer une position subjective¹⁰ dans l'adaptation permanente à la situation, la relation à d'autres et au regard de son statut institutionnel. L'autorité apparaît ainsi comme un supplément détenu par l'enseignant, qui vient en quelque sorte personnaliser la discipline »¹¹. Pour comprendre comment cette part subjective du métier d'enseignant se rapportait à l'autorité, il a donc fallu que j'approfondisse la problématique de l'autorité en général et dans l'éducation. Ce fut l'objet de mon DEA¹² puis de ma thèse¹³. En effet, tout en considérant l'importance des règlements, des dispositifs et du travail de la subjectivité au niveau micro-social, l'exercice de l'autorité enseignante se déploie dans un contexte sociétal de mutation de l'autorité – notamment de contestation des formes traditionnelles d'autorité – qui fragilise à la fois la légitimité des dépositaires de l'autorité statutaire et des règles communes. Je vais maintenant montrer comment j'ai élaboré la question de l'autorité, à travers des recherches convoquant l'histoire et la sociologie.

¹⁰ Par subjectivité, j'entends « un attribut naturel du sujet » comprenant « des états de conscience, un « vécu » où les affects et l'imaginaire sont largement prépondérants, aux dépens de l'objectivité » (Ardoino & Barus-Michel, 2013, p. 269).

¹¹ OS 3 – Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, p. 66.

¹² Robbes, B. (1997). *L'enseignant face à l'autorité. Du mythe de l'autorité « naturelle » à la prise de conscience des savoirs et savoir-faire de la personne éducative*. DEA en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.

¹³ Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.

1.2. Trois conceptions de l'autorité dans les sociétés occidentales

Au fil de mes lectures, trois conceptions de l'autorité se sont progressivement dégagées, que j'ai nommées autorité autoritariste, autorité évacuée et autorité éducative. Je les ai formalisées en mars 2006, dans un article publié sur *le site du CRAP Cahiers pédagogiques*¹⁴, dans ma thèse, puis dans les deux ouvrages qui en sont issus¹⁵. Alors qu'actuellement, ces conceptions coexistent voire s'imbriquent dans les discours et les pratiques, les distinctions que j'ai établies m'apparaissent toujours comme des préalables indispensables, afin de savoir de quoi on parle lorsqu'on évoque l'autorité. Elles se fondent sur l'étude des modes de relations intersubjectifs, en tant qu'ils permettent ou non à ceux sur lesquels l'autorité s'exerce de s'engager dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes.

1.2.1. L'autorité autoritariste et l'autorité charismatique

Dès l'Antiquité, le concept d'autorité recèle un double sens. Entre l'autorité comme exercice d'un pouvoir par la contrainte et l'autorité qui augmente à la fois celui qui la détient (en légitimité) et celui sur lequel elle s'exerce (parce que le détenteur de l'autorité la pratique au bénéfice de l'autre), le premier sens s'impose et ne disparaît pas jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, malgré des définitions de référence qui affirment sans ambiguïté que l'autorité est une influence qui s'exerce sans recourir à la force¹⁶, le sens commun confond trop souvent encore l'autorité avec le pouvoir. C'est à cette conception autoritariste de l'autorité que les hommes politiques, les médias et l'opinion publique font majoritairement référence lorsqu'ils emploient le terme d'autorité. Cette autorité autoritariste, qui est donc le sens commun de l'autorité, je la définis comme une relation où le détenteur d'une position statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute-puissance. Elle s'impose unilatéralement et systématiquement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation. En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet.

L'autorité charismatique – dénommée aussi parfois autorité naturelle – constitue selon moi un substitut à l'autorité autoritariste au plan fonctionnel, même si elle exclut l'usage de la contrainte par la force. En outre, elle se distingue de l'autorité traditionnelle au sens de Max Weber, en ne légitimant pas

¹⁴ WEB 2 – Robbes, B. (2006, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité (pp. 1-20). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2283> (page consultée le 11 décembre 2009).

¹⁵ OS 3, p. 15-62 ; OS 8 – Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social, p. 15-22.

¹⁶ Par exemple, Hannah Arendt (1972) précise que « l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » (p. 123). Georges Burdeau (1995) déclare que « l'autorité est le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis » (p. 578).

l'autorité statutaire de son détenteur par une tradition ou une transcendance extérieure, mais en tentant d'expliquer les origines de l'autorité d'un sujet par sa personnalité exceptionnelle¹⁷. L'autorité charismatique repose ainsi sur la croyance que des personnes possèderaient des dons innés, des qualités naturelles hors du commun. Weber évoque « les pouvoirs magiques, la révélation, les héros »¹⁸ pour la caractériser. Cependant, l'autorité charismatique vise à susciter la séduction chez l'autre (plaire, se faire aimer), moyen par lequel elle s'efforce d'obtenir de lui une adhésion sans réserve à sa personne. Ainsi, une relation qui use de la séduction (charisme) ou de la force (autoritarisme) s'établit selon un rapport de domination/soumission, s'abstenant de rechercher le consentement éclairé d'un sujet et, *a fortiori*, son augmentation. C'est ce qu'observe très justement Daniel Marcelli (2009) : « Le dominant cherche [...] à conserver sa place, jamais à "augmenter" le dominé » (p. 130).

Ces deux modalités relationnelles ont donc recours à différents moyens : usage de la force physique, pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu qui jouent sur la séduction, sur la culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet (Mendel, 1971, 2002), manipulations exercées sur le groupe en utilisant la double injonction : tantôt le sentiment d'appartenance et de loyauté entre pairs ou à la hiérarchie ; tantôt la défiance, la division, les rivalités et la compétition.

1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée

Toutefois, le caractère transcendant sur lequel cette signification dominante de l'autorité héritée de l'Antiquité reposait commence à être interrogé au tournant du XII^{ème} et du XIII^{ème} siècles, lorsque la *quaestio* évolue en « dispute » théologique (Rivoli, 2013). Dès lors, ce mouvement ne cessera pas. À la Renaissance, l'invention de l'imprimerie, l'essor du protestantisme et des libres penseurs contribuent à remettre en cause le principe de transcendance au profit du principe de rationalité. L'autorité ne se légitime plus du seul fait de l'énonciateur mais de la cohérence des énoncés (Leclerc, 1996). À la période des Lumières, la formalisation des droits de l'homme et du contrat crée de nouvelles modalités de légitimation de l'autorité, centrées sur le consentement. Mais l'interrogation des sources de cette légitimité démocratique, plus fragile que la précédente, demeure. La durée semble augmenter une autorité orientée vers l'avenir, valeur se substituant au passé (Revault d'Allonnes, 2006). Surviennent alors le développement de l'économie marchande et le capitalisme, qui tout en reposant sur la science et la raison, ne mettent pas fin pour autant à l'autoritarisme. Au XX^{ème} siècle, même si de façon constructive, des

¹⁷ La notion d'autorité traditionnelle – avec celles d'autorité légale (ou rationnelle-formelle) et d'autorité charismatique – appartient à la typologie de Max Weber, qui repose sur des modes de légitimation de l'autorité. Ainsi l'autorité traditionnelle est-elle légitimée par la tradition, le droit divin ; l'autorité légale ou rationnelle-formelle se légitime par le code légal, à la base de l'organisation bureaucratique ; l'autorité charismatique enfin, s'appuie sur le style d'une personne indépendamment de son statut social ou légal (Weber, 1947).

¹⁸ *Ibid.*, p. 354.

contestations organisées par les personnes exploitées gagnent en légitimité, l'idée d'un progrès humain continu grâce à la raison, à la science et à la « civilisation » de la culture occidentale est largement mise à mal par l'usage hypertrophié de la rationalité technique et instrumentale au service des deux guerres mondiales et des guerres coloniales d'une part, des systèmes totalitaires et de leurs déploiements catastrophiques d'autre part (Mendel, 2002 ; Revault d'Allonnes, *op. cit.*).

Une accélération du déconditionnement à l'autorité autoritariste se produit en France après la Seconde Guerre Mondiale, qui culmine avec la révolution culturelle de 1968. L'autorité traditionnelle, patriarcale ne fait plus consensus social et les institutions qui l'incarnent sont contestées jusque dans leurs formes, parfois au risque d'évacuer toute contrainte sociale visible. Michel Tozzi (2006) observe un déficit de légitimité de la reconnaissance de la transmission, du fait d'un relativisme des valeurs à transmettre et des connaissances. Cette crise de l'autorité traditionnelle, transmissive, s'explique en partie par la montée de l'individualisme. Le développement de la valeur « individu » et de l'autonomie personnelle transforment le rapport subjectif à la norme, lequel se traduit par « une certaine méfiance des destinataires à l'égard des transmetteurs » (p. 15) et « une moindre confiance des transmetteurs dans leur capacité de transmettre » (p. 16). Si la production de la norme dans le sens d'une rationalité négociée (Reynaud, 1991 ; De Munck & Verhoeven, 1997 ; De Munck, 2000, 2003) pourrait constituer une modalité nouvelle de légitimation sociale de l'exercice de l'autorité¹⁹, il reste que cette montée croissante de l'individualisme au détriment du lien social oblige à le repenser. Cellule de base de la société, l'individu libre et autonome choisit ses appartenances. N'étant plus prêt à subir des contraintes qui entravent son libre choix, il s'érige en poseur de normes (Lebrun, 2001) et ses pulsions deviennent les guides de son action. Nous sommes donc en présence d'une crise du sens et de la transmission de la norme, non pas du fait de l'absence de norme mais de leur multiplicité (Legendre, 1985). Néanmoins, outre qu'elle interroge les conditions du lien social, l'exacerbation de l'individu se retourne contre le sujet, au plus profond de lui-même, que ce soit dans les manifestations actuelles du management néo-libéral, dans les relations d'autorité entre parents et enfants ou adolescents. Il y a une trentaine d'années, Pierre Legendre évoquait une crise de la transmission intergénérationnelle, une crise de la filiation ne permettant plus aux jeunes d'advenir comme sujets situés à leur place, différenciés des adultes. Aujourd'hui, beaucoup d'adultes ne semblent plus en capacité suffisante de contenir leurs enfants, d'incarner une fonction paternelle, fragilisée par un droit qui semble d'abord protéger l'enfant ou une ambiance sociale qui met en exergue la figure maternelle. Tenir sa place d'adulte non-confondue avec

¹⁹ La montée du juridisme en est un exemple paradoxal où des individus, qui ne font plus confiance à l'autorité de la loi comme fondement de la communauté politique, ont massivement recours à l'autorité des juges qui s'appuie sur cette loi (Prairat, 2001).

celle de l'enfant, poser des repères et des limites, soutenir des conflits structurants, assurer une fonction éducative de transmission générationnelle font problème, à l'heure où l'avènement de la « parentalité » questionne les places symboliques. Ainsi, j'appelle autorité évacuée cette tendance sociétale – présente également dans la relation d'éducation – à refuser l'idée d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif.

1.2.3. Exercer l'autorité autrement ?

Les développements qui précèdent semblent donner raison à Daniel Marcelli (2009), qui estime que c'est davantage l'abus ou le défaut d'autorité qui font problème dans l'éducation actuellement que son exercice, mais à la condition, ajoute-t-il, de ne pas confondre obéissance et soumission et de préciser en quoi l'autorité éducative consiste²⁰. Or, en ce début de XXI^{ème} siècle, une demande sociétale persistante d'autorité se fait jour dans les sociétés occidentales. En Europe, comme leurs aînés, les jeunes sont désormais particulièrement attachés au respect de l'autorité (Galland, 2005) et ce sont davantage les jeunes européens occidentaux que ceux de l'Europe nordique ou centrale qui le valorisent (Roudet, 2014). Mais si les jeunes et leurs parents semblent aujourd'hui adhérer à l'autorité en tant que valeur, ils considèrent qu'elle concerne avant tout les autres qu'eux-mêmes²¹. Plus précisément, c'est un partage strict entre « une demande de liberté dans la vie privée et [...] une demande de règles dans la vie collective » (Schweisguth, 2000, p. 177, 178) qui est formulé, ce qui illustre bien le primat de la valeur « individu ». L'appel au retour de l'autorité est donc ambivalent, car si la demande d'autorité est forte chez les jeunes générations, l'adhésion au principe d'autorité traditionnelle n'est pas particulièrement élevée (*ibid.*). Ceci tendrait à montrer, de façon certes timide et contradictoire, que l'autorité devrait s'exercer autrement pour gagner en légitimité. Il reste qu'actuellement, l'individualisme et ses conséquences incitent les dépositaires d'une autorité statutaire à recourir soit à l'autorité naturelle ou charismatique, soit à l'autorité évacuée, ce qui compromet les tentatives émergentes de mise en pratique de formes d'autorité plus légitimées socialement sans préserver le corps social d'expériences autoritaristes visibles ou insidieuses, possiblement résurgentes.

²⁰ 5. L'autorité éducative, un concept en voie de stabilisation.

²¹ Legrand, C. (2010, 1^{er} juin). Sondage : Parents et enfants demandent plus d'autorité... chez les autres. *Site vos questions de parents*. [En ligne]. <http://www.vosquestionsdeparents.fr/dossier/676/parents-et-enfants-demandent-plus-dautorite-chez-les-autres> (page consultée le 27 octobre 2016).

1.3. L'autorité dans l'éducation et à l'école

1.3.1. Discipline scolaire et autorité autoritariste

De l'Antiquité aux débuts du XX^{ème} siècle, une conception dévalorisée de l'enfance commande les méthodes d'éducation. La coercition et la contrainte sont largement utilisées et l'on parle de discipline, puisqu'il s'agit de faire appliquer des règlements collectifs. Ces « disciplines » s'exercent de façon méthodique (Foucault, 1975, p. 139). Elles visent la moralisation de l'enfant en vue de sa conformité à une norme commune : telle est la fonction sociale de l'école de la République, même si certains de ses inspirateurs sont conscients des risques d'abus de pouvoir du maître (Durkheim, 1934), posant la question du consentement de l'élève à son autorité (Kant, 1993. 1^{ère} édition 1776).

Il reste qu'à travers les discours et les pratiques de la discipline scolaire, un modèle d'autorité traditionnelle se construit et s'installe durablement dans les représentations enseignantes, qui transpose à l'école la conception sociale « autoritariste » avec ses modalités de légitimation et ses pratiques tantôt traditionnelles, charismatiques ou patriarcales. L'autorité de l'enseignant consiste en l'exercice d'un pouvoir par la contrainte. Elle s'appuie sur l'amour/crainte des élèves à l'égard de la personnalité de l'enseignant, établissant un rapport de force qui maintient les premiers dans une dépendance totale à l'égard du second.

L'idée d'autorité charismatique (ou naturelle) est d'ailleurs très ancrée dans l'histoire de l'école républicaine française, comme le montre cette définition de Paul Bernard (1925) : « L'autorité est une émanation, une influence, et, oserions-nous dire, une façon de charme : elle est l'action toute spirituelle et personnelle d'un maître sur des élèves qu'il aime, et dont il finira toujours par être aimé, d'un maître qui est soutenu par un haut idéal » (p. 77). De même chez Émile Durkheim (1934), c'est aussi sur le maître que tout repose, même si dans un contexte de rivalité entre l'École et l'Église, son autorité prend des connotations traditionnelles en se calquant sur celle du prêtre : « Ce n'est pas du dehors, de la crainte qu'il inspire, que le maître doit tenir son autorité : c'est de lui-même. Elle ne peut lui venir que d'un for intérieur. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche » (p. 97). Cependant, l'autorité charismatique en éducation n'est que la face présentable de l'autoritarisme. Dès le XVII^{ème} siècle, Joseph de Jouvancy (1900. 2^{ème} édition) la décrivait comme un mélange d'affect et de crainte, à l'image de l'autorité paternelle. Dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, Eugène Cuissart (1887) définissait d'ailleurs l'autorité comme une délégation à l'enseignant du pouvoir du père : « En pédagogie, l'autorité de l'instituteur est le pouvoir de diriger les enfants qui lui sont confiés. [...] Le

pouvoir de l'instituteur sur ses élèves est une délégation de l'autorité paternelle. C'est là qu'il doit puiser sa principale force. Les familles, en se déchargeant sur l'instituteur ou l'institutrice du soin d'instruire et d'élever leurs enfants, remettent entre ses mains une partie de leur autorité. Autrement, le maître, la maîtresse, n'aurait pas le droit de se faire obéir » (p. 146).

Après la Seconde Guerre Mondiale, cette conception de l'autorité attachée à la personnalité du maître demeure très présente. Rose-Marie Mossé-Bastide (1966) fait l'inventaire des qualités exceptionnelles du maître qui a de l'autorité, sans nous dire comment elle s'établit. L'autorité enseignante est personnelle, quasi magique, charismatique – il possède des « dons innés », détient une « autorité naturelle » – et les tentatives d'objectivation des variables en jeu sont peu convaincantes. Dans un ouvrage qui a longtemps servi de référence pour former les enseignants, Joseph Leif et Georges Rustin (1970) dressent le portrait des « bons maîtres », ces enseignants aux qualités exceptionnelles : « Les bons maîtres font toujours régner dans leur classe une certaine atmosphère éducative qui reflète leur personnalité. [...] Le véritable éducateur – sûr de son influence – ne négligera aucun moyen d'action. Tout en s'attachant surtout à la discipline libérale et spontanée, il saura, au moment opportun, imposer l'obligation, s'appuyer sur le respect qu'il inspire, compter sur l'ambiance suggestive, exciter par l'émulation. Et cela toujours avec la conscience claire des dangers et des limites nécessaires » ; et encore : « Les bons maîtres savent intéresser vivement les élèves à ce qu'ils leur présentent [...]. De sorte qu'eux aussi assurent la discipline simplement par le travail et l'intérêt ». Si les punitions et les récompenses sont inutiles – « les maîtres très habiles arriveront à s'en passer » (p. 170, 208, 204 et 205) –, il n'en est rien dans la pratique.

En résumé, j'ai dégagé trois caractéristiques de l'autorité traditionnelle : une insistance sur une légitimation exclusive par le social ; la supériorité de la position du maître ; une relation à l'élève basée sur la contrainte, le rapport de force et la dépendance totale de l'élève. J'ajoute que si dans une relation d'éducation, il existe bel et bien des situations où un adulte doit mettre en place des limites non négociables et les tenir, la conception autoritariste se caractérise par le caractère inconditionnel et systématique de l'obéissance, laquelle de fait, se mue en soumission. Dans la pratique, l'enseignant use de deux types de comportements : la menace du recours à la force physique ; les pressions psychoaffectives sur l'élève ou les manipulations du groupe, le second type de pratiques tendant à se substituer au premier.

Actuellement en effet, le recours à l'autorité charismatique s'observe lorsque face aux difficultés rencontrées, un enseignant se sentant peu soutenu par son institution est tenté de ne compter que sur lui-même. L'autorité charismatique caractérise ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi

exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement ni établir de liens avec d'autres personnels. Or, tout comme l'autorité autoritariste, cette modalité relationnelle confond autorité et abus de pouvoir. Un professeur « charismatique » use de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés en engendrant la dépendance, non l'autonomie. De plus, parce que personne ne peut plaire à tout le monde en permanence, parce que les liens affectifs sont aléatoires, il arrive toujours un moment où cet enseignant échoue et se retrouve démuné. Cette expérience vécue sur le mode d'une épreuve narcissique, tenant à des traits de personnalité, surexpose alors l'enseignant devenu « sujet héroïque » aux risques de cette personnalisation (Dubet, 2000) avec des conséquences prévisibles sur sa santé psychique.

Il reste enfin une représentation sociale et professionnelle tenace qui considère que certaines personnes seraient dotées d'une autorité « naturelle » dont d'autres seraient dépourvues. Ainsi, lorsqu'on parle d'autorité à l'école, c'est souvent pour indiquer que des enseignants « en ont » et d'autres pas. L'image du pédagogue exceptionnel rejoint là celle du « bon maître » à l'autorité charismatique ou traditionnelle. Le « bon » professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, soit du fait d'une personnalité exceptionnelle (dons, charisme), soit parce qu'il détiendrait le savoir, les deux arguments pouvant être dissociés ou conjugués. Cette façon de répondre au problème des origines de l'autorité chez un sujet a été dénoncée comme mythique par des recherches cliniques portant sur la relation enseignant-élève (Filloux, 1974 ; Pujade-Renaud & Zimmermann, 1976 ; Baïetto, 1982 ; Pujade-Renaud, 1983, 1984). Bien qu'elle reste très présente dans les discours des enseignants, comme je l'ai observé, elle ne peut satisfaire le chercheur, le formateur et encore moins le praticien, car elle occulte deux questions. Elle escamote d'abord la question de l'autorité effective : si l'autorité est naturelle, alors plus besoin de chercher à comprendre comment des enseignants s'y prennent pour exercer leur autorité et inutile de les y former. Ce sont ces questions que j'abordais dans le premier livre issu de ma thèse (OS 3). Elle masque ensuite toute tentative de compréhension des enjeux subjectifs et tout effort d'élucidation des dynamiques inconscientes présents dans la relation d'autorité en situation d'enseignement. C'était l'objet du second ouvrage (OS 8).

1.3.2. Critiques de l'autorité traditionnelle en éducation et émergence de l'enfance

La philosophie des Lumières favorisant une nouvelle conception de l'homme, les premières critiques significatives de l'autorité traditionnelle en éducation datent du XVIII^{ème} siècle. L'émergence de l'enfance comme âge spécifique et non comme âge adulte en réduction s'accompagne, dans le champ éducatif, d'une condamnation des pratiques violentes. Des méthodes éducatives cherchant à concilier liberté et contrainte apparaissent avec le mouvement de l'Éducation nouvelle (fin du XIX^{ème} – début du

XX^{ème} siècle). Elles reposent en substance sur deux idées-clés : l'activité de l'enfant détermine les méthodes d'éducation ; l'enfant étant reconnu comme sujet, son éducation doit s'exercer selon des principes plus démocratiques. Bien plus tard (1989), l'adoption de la *Convention internationale des Droits de l'Enfant* va conforter ces orientations, tout en posant, dans sa mise en œuvre, des problèmes éducatifs inédits en termes d'exercice d'une autorité qui se veut éducative. Deux repères peuvent alors aider l'éducateur à construire un nouveau rapport à l'autorité : une différence d'âge entre l'adulte et l'enfant limite naturellement le processus d'égalisation des droits ; les droits-libertés reconnus à l'enfant doivent être respectés par l'adulte dans la mesure où ils ne contreviennent pas aux droits-protections qui garantissent sa sécurité (Renaut, 2004).

1.3.3. Controverse à propos de l'autorité dans l'éducation

Comme je l'ai indiqué précédemment²², les prémices d'une contestation de l'autorité ne commencent pas en 1968. Pour autant, cette date marque une rupture dans l'éducation, du fait même que l'opposition aux formes traditionnelles d'autorité surgit avec la contestation étudiante. Il s'agit de montrer comment les valeurs et les formes structurelles d'exercice du pouvoir, dans le social et le politique, contribuent à pérenniser l'autoritarisme en éducation en faisant apparaître comme légitime l'usage de la violence sur l'enfant. C'est tout le sens du « phénomène-autorité » conceptualisé par Gérard Mendel (1971), ou encore des développements de Michel Lobrot (1973). Il s'agit aussi d'analyser les conséquences sur les relations d'éducation de la mutation de l'autorité à l'œuvre, ce que fait Jacques Ardoino (1969) en montrant que l'on est passé de « l'autorité-attribut » à « l'autorité-relation », qu'il nomme déjà « autorité négociée » (p. 362-363). La participation des personnes sur lesquelles l'autorité s'exerce devient la condition première de son efficacité.

Au plan pédagogique, la contestation de l'autorité passe par une critique du non-sens des méthodes traditionnelles d'éducation. À partir de nombreux témoignages d'élèves, de parents et d'enseignants, Fernand Oury et Jacques Pain (1972) se livrent à un virulent réquisitoire contre l'« école caserne », qu'ils définissent comme un lieu où le souci de la discipline prévaut sur l'objectif de transmission. Ces auteurs – et les instituteurs qui travaillent avec eux – n'attendent pas que l'autorité autoritariste disparaisse des champs sociaux ou politiques pour modifier l'exercice du pouvoir ou l'autorité du maître dans la classe. Ils ne croient pas davantage aux vertus éducatives de la non-directivité. Avec la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury, la réflexion va porter sur la mise en place d'une discipline démocratique entraînant patiemment les élèves à l'exercice du pouvoir, et sur les

²² 1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.

conditions de possibilité d'un exercice différent de l'autorité par le maître permettant à chaque élève de s'autoriser à exercer des responsabilités diverses, en sécurité. En mai 2006, j'ai développé ces différents aspects dans un article publié sur le *site des Ceepi*²³.

Des expériences pédagogiques non-directives et anti-autoritaires investissent également les questions du pouvoir et de la relation, d'une autre manière, notamment grâce à la diffusion de l'œuvre du thérapeute américain Carl Rogers en Europe, appuyée par les courants institutionnaliste et autogestionnaire (Lobrot, 1966 ; Lourau, 1969, 1970, 1971 ; Lapassade, 1971). L'attention portée à la dimension relationnelle amène les auteurs qui défendent cette approche à conclure à l'incompatibilité entre l'exercice d'une relation d'autorité et celui d'une relation « vraie ». L'authenticité devient alors une qualité de l'éducateur²⁴. Par la suite, ce courant idéologique de contestation de toute forme d'autorité jouera un rôle non négligeable dans la construction des représentations de l'autorité, en éducation comme dans la société. Mais les études réalisées sur ces pédagogies²⁵ ont démontré que loin de libérer l'élève de toute autorité, elles favorisaient le développement d'une autorité charismatique selon Marie-Claude Baïetto (1982), où l'« image sans faille » de l'enseignant se rapproche de celle du « bon maître » (p. 34), contraint à une certaine forme d'autoritarisme pour faire exister son projet éducatif (p. 115). De sa recherche dans des établissements secondaires pratiquant ces pédagogies, Marie-Laure Viaud (2005) conclut à la prépondérance des relations fusionnelles, à un affectif mal maîtrisé et à un exercice souvent charismatique des relations de pouvoir. Au lieu d'utiliser la force, l'enseignant s'appuie sur l'emprise affective (amour, séduction), renfermant inévitablement une domination de sa part et un assujettissement des élèves. Ainsi, si les méthodes d'éducation autoritaires et les pratiques d'un pouvoir autoritariste en classe sont contestées, les confusions sémantiques entre pouvoir et autorité ne sont pas levées.

De là surgit une controverse concernant la compatibilité de l'autorité avec l'éducation. Une première position rejette toute idée d'autorité en éducation en l'associant à l'autoritarisme. Elle est aujourd'hui défendue par Jean Houssaye (1996, 2007) dans la lignée de pédagogues du mouvement de l'Éducation nouvelle, et avant lui par des universitaires socio-psychanalystes (Mendel, 1971, 2002 ; Mendel & Vogt, 1973) ou d'anciens professeurs de l'enseignement secondaire se réclamant de la non-

²³ WEB 3 – Robbes, B. (2006, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant (pp. 1-19) ? *Site du Ceepi*. [En ligne]. <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (page consultée le 11 décembre 2009).

²⁴ Charles Taylor situe l'avènement du culte de l'authenticité dans les sociétés modernes à la fin du XVIII^{ème} siècle, avec l'idée d'Herder selon laquelle « chacun de nous a une façon particulière d'être humain ». Cet idéal moral hérité met en exergue un type de rapport à soi-même (« Si je ne suis pas sincère, je rate ma vie, je rate ce que représente pour moi le fait d'être humain ») et introduit le principe de l'originalité (« Je ne peux [...] pas trouver de modèle de vie à l'extérieur. Je ne peux le trouver qu'en moi ») (Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris : Cerf, p. 38, 39).

²⁵ Pour davantage de détails, voir Robbes, 2007, p. 118 ; OS 3, p. 41-42.

directivité et de l'autogestion pédagogique (Lourau, 1971 ; Lobrot, 1973). À l'inverse, une seconde position soutient que non confondue avec l'autoritarisme, l'autorité est consubstantielle des relations d'éducation et d'enseignement. Elle est supportée par des philosophes (Blais, Gauchet & Ottavi ; 2002, 2008 ; Prairat, 1997, 2005, 2009, 2010 ; Revault d'Allonnes, 2006), des pédopsychiatres (Marcelli, 2003, 2009, 2012), des chercheurs en sciences de l'éducation (Ardoino, 1969, 2000, 2013 ; Pain & Vulbeau, 2000 ; Vulbeau & Pain, 2003 ; Rey, 2004a, 2004b), des pédagogues se référant aux pédagogies coopérative et institutionnelle. C'est aussi ma position²⁶. Dans un article publié en 2014 dans *Recherches & Éducatives*²⁷, j'approfondis les termes de ce débat en portant un regard critique sur les fondements, les contradictions et les limites de la première position, à partir des trois arguments principaux avancés par ses défenseurs : la référence à l'histoire de l'éducation, la conception de l'autorité et l'appel aux pédagogies « nouvelles » des années 1960.

1.3.4. L'autorité évacuée, conception contemporaine de l'autorité en éducation ?

J'ai évoqué plus haut l'émergence de l'autorité évacuée au niveau sociétal²⁸. Je vais maintenant en préciser les effets sur l'éducation et l'école.

L'affaiblissement des cadres normatifs et la crise de la transmission intergénérationnelle s'accordent avec les valeurs individualistes de la société libérale, mais aussi avec le productivisme. De même qu'il existe désormais une multiplicité de normes, les grandes entreprises industrielles et financières multinationales, qui contrôlent les moyens de communication audiovisuels et numériques, qui commandent et diffusent la publicité, constituent de nouvelles autorités dictant les valeurs et les comportements contemporains. Bernard Stiegler (2006 ; in Kambouchner, Meirieu, Stiegler, Gautier & Vergne, 2012) nomme « capitalisme pulsionnel » la « tendance addictive » à consommer engendrée et entretenue par le marketing de ces multinationales. Celui-ci cible notamment les jeunes, cherchant à capter leur attention en permanence, à exciter leurs pulsions primaires et régressives pour satisfaire un pouvoir d'action guidé par des plaisirs immédiats sans limites apparentes, un besoin d'avoir pour exister et être comme les autres, dans la passivité et l'absence d'effort de leur part. Mais ces pratiques sont en décalage avec les exigences au fondement de l'action éducative. À l'école par exemple et même si différentes options pédagogiques sont possibles, l'accès au savoir oblige généralement un élève, à un moment donné, à contrôler *a minima* ses pulsions, à tolérer la frustration et la satisfaction différée, à accepter temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, mais aussi à

²⁶ Robbes, 2007, OS 3.

²⁷ ACL 5 – Robbes, B. (2014, juin). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & Éducatives*, 11, 125-139.

²⁸ 1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.

s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant des efforts. Les conséquences d'un tel écart sur l'éducation et l'enseignement sont nombreuses. Ceux-ci se retrouvent en situation de concurrence déloyale face à ces nouvelles autorités qui, parce qu'elles disposent de moyens d'influence considérables et illimités, proposent aux jeunes des modèles identificatoires puissants. Leur autorité en est incontestablement affaiblie : poser des limites et soutenir le conflit deviennent de plus en plus difficiles, peuvent même s'avérer intenables. Quant aux enfants et aux jeunes, la tendance à les considérer comme prématurément responsables de leurs actes fragilise les droits à la protection que les adultes devraient leur garantir²⁹. Leurs comportements face au savoir se dégradent, se manifestant par une attention plus fragmentée. Philippe Meirieu (2005, 2007) parle d'une volonté de garder les jeunes sous emprise par toutes les formes d'effets possibles et imaginables plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser. Bernard Stiegler (2008) va jusqu'à considérer que l'on assiste à une destruction radicale de l'appareil psychique juvénile³⁰. La situation est donc totalement paradoxale, le système social reprochant aux éducateurs et aux enseignants de ne plus jouer leur rôle alors qu'une action éducative de leur part irait à contre-courant des valeurs dominantes. Dans un tel contexte, tout acte ou parole d'autorité portée par un adulte risque d'être inopérant et le rapport de l'enfant ou de l'adolescent à la limite devient problématique. Francis Imbert (1994, 1996a, 2000, 2004) qualifie d'« enfants-bolides » ces enfants non marqués par la loi, désymbolisés, hors circuits d'échange³¹. Tous ces constats montrent qu'incontestablement, la notion d'autorité est fragilisée.

Par ailleurs, les transformations du statut de l'enfant n'ont pas que des effets favorables. Elles conduisent aussi à l'apparition et à la pérennisation de la figure de « l'enfant-roi » (Marcelli, 2003 ; Lebrun, 2011), qui modifie les conceptions et les modalités d'exercice de l'autorité en éducation. D'après les observations de Daniel Marcelli notamment, beaucoup d'adultes ne parviennent plus à assumer l'asymétrie inhérente à leur position générationnelle. Les places respectives adulte/enfant ou adolescent se confondent voire s'inversent, lorsqu'un enfant « chef de la famille » a le dernier mot ou qu'un adolescent laissé à lui-même tente en vain de se fixer ses propres limites, au risque de s'assujettir volontairement à des formes d'autorité exerçant une emprise bien plus aliénante que l'autorité défaillante ou refusée (Meirieu, 2005). Les refus de nombreux adultes de toute situation conflictuelle, de peur de ne plus être

²⁹ Comme le montrent certaines mesures prises en matière de politique pénale : baisse de l'âge reconnu de la responsabilité pénale, remise en cause de l'excuse de minorité, centres éducatifs renforcés puis fermés, prisons pour mineurs...

³⁰ Selon lui, la montée en puissance des systèmes de sur-stimulation, de sur-attention, de sur-information, de sur-investissement, détruit l'appareil psychique de l'enfant et rend impossible le travail éducatif. Car ce dernier travaille précisément sur le sursis à la réalisation immédiate de la pulsion, pour permettre l'accès à la réflexion, l'émergence du désir dans la temporalité.

³¹ L'enfant bolide : « Une expression qui pointe les effets sur l'enfant et l'adolescent d'un processus de *dé-symbolisation* : de désintégration de la dimension du « avec » – des repères, des limites et des inter-dits qui sous-tendent le devenir-auteur » (Imbert, 2004, p. 186).

aimés d'enfants désormais objets de toutes les angoisses et les passions (Gavarini, 2001), laissent ces derniers sans réponse éducative. Ces comportements d'adultes sont, selon moi, une position caractéristique et l'une des manifestations visibles de l'autorité évacuée. À l'école, elles s'observent à travers le refus d'intervenir de certains professeurs lors d'incidents entre élèves, l'évitement de la mise en situation d'apprentissage s'il y a conflit, l'exclusion de classe ou d'établissement au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise d'emblée ou que l'élève réel n'est pas l'élève attendu.

1.3.5. Discours institutionnels sur l'autorité en éducation

C'est au début des années 2000 que la question de l'autorité en éducation apparaît dans les discours institutionnels³². Les prises de parole sur l'autorité des différents ministres de l'Éducation nationale se font l'écho des conceptions circulant actuellement. L'observation d'une tendance à l'autorité évacuée incite à tenir un premier discours de restauration d'une autorité autoritariste. Contradictoirement, un second discours plus pragmatique admet que l'autorité traditionnelle a vécu. L'autorité de l'enseignant n'étant plus considérée comme « naturelle », il devient possible de se former à son exercice. Cependant, le sens commun de l'autorité ne disparaît pas, bien au contraire. Il est même réactivé à travers les réponses politiques appliquées à l'école, suite aux attentats que la France a connus ces dernières années. J'en ai fait état en janvier 2015, dans un texte publié sur le *site du Café pédagogique*³³.

1.4. Pourquoi j'emploie le terme de mutation de l'autorité en éducation et à l'école ?

En 2011, dans un article publié dans la revue *Spécificités*³⁴ préparatoire au colloque de l'AECSE « Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux », j'interrogeais l'idée répandue de crise de l'autorité à l'école. J'expliquais que les discours tenus se distribuaient entre normes, fonctionnements et finalités de l'institution d'une part, fondements et modalités d'exercice de l'autorité enseignante d'autre part. J'accordais aussi une attention particulière aux relations entre autorité enseignante et savoirs. Je dégageais alors deux questions, puis deux réponses sous forme d'hypothèses explicatives. La première question – De quelle conception de l'autorité parle-t-on lorsqu'on évoque « la crise de l'autorité à l'école » ? – m'a conduit à faire l'hypothèse que la crise de l'autorité à l'école serait d'abord une crise de l'autorité autoritariste. La deuxième question – avons-nous véritablement affaire à une crise de l'autorité à l'école ? – m'a permis de revisiter les analyses en termes d'érosion de l'autorité

³² Robbes, 2007, p. 92- 97 ; OS 3, p. 53-59.

³³ WEB 14 – Robbes, B. (2015). Malentendus à propos de l'autorité à l'école (pp. 1-4). *Site du Café pédagogique*. [En ligne]. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990201069719.aspx> (page consultée le 30 janvier 2015).

³⁴ ACNL 3 – Robbes, B. (2011, octobre). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4, 199-216.

ou de mutation engendrée par la modernité, ce qui m'a amené à considérer que nous serions confrontés à un déficit d'exercice d'autorité éducative. Ce sont ces aspects que je vais développer.

1.4.1. Des discours sur les crises de l'autorité à l'école et de l'autorité enseignante

Les discours tenus sur la crise de l'autorité à l'école sont une conséquence de l'évolution actuelle des mentalités décrite plus haut³⁵, qui valorise l'individu, rend incertaines les normes sociétales et pérennise la contestation de l'autorité traditionnelle. Premièrement, non seulement la socialisation par l'imposition d'une normalisation autoritariste ne correspond plus aux attentes des usagers, mais la pluralité des normes des acteurs du champ scolaire érode l'accord sur la définition d'une norme commune. En conséquence, l'autorité dans ses formes légale, traditionnelle et charismatique s'affaiblit. Deuxièmement, nous avons fait état précédemment³⁶ du décalage grandissant entre les valeurs prônées par la société et les exigences sur lesquelles l'institution scolaire se fonde. Troisièmement, des discours à dominante sociologique constatent la difficulté qu'a aujourd'hui notre société à s'accorder sur les finalités qu'elle assigne à l'école. Celle-ci perd de sa légitimité à deux niveaux : en semblant de moins en moins remplir l'idéal égalitaire et méritocratique républicain ; en étant incertaine quant aux contenus de savoir qu'elle transmet et à leur utilité sociale.

Il en résulte des discours sur la crise de l'autorité enseignante. L'autorité statutaire et fonctionnelle des enseignants n'apparaît plus « naturelle », au sens où le statut social du professeur ne suffit plus à garantir l'obéissance des élèves. N'étant plus acquise, l'autorité est à construire en situation. Cette construction d'une partie de l'identité professionnelle peut mettre en danger l'identité personnelle. L'autorité charismatique refait alors surface, surexposant gravement le sujet et montrant « en négatif » combien l'articulation de la subjectivité et des compétences professionnelles – donc quelque part aussi de l'appartenance institutionnelle – est une donnée fondamentale de la problématique de l'autorité à l'école. Par ailleurs, la mise en question de la légitimité des énoncés de savoirs, ajoutée au fait que l'école n'a plus le monopole de leur transmission, amène à constater que l'autorité statutaire de l'enseignant ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir détenu et transmis³⁷. Mais l'autorité statutaire de l'enseignant est encore fragilisée par le maintien de pratiques autoritaristes socialement inacceptables. Ainsi, le juridisme présent dans la société n'épargne pas l'école, qui oblige l'institution et les enseignants à de nouveaux ajustements. Enfin, une tendance au refus d'exercer l'autorité est aujourd'hui présente chez de nombreux professeurs. Qu'elle se traduise par la difficulté à poser limites et repères ou l'évitement des

³⁵ 1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.

³⁶ 1.3.4. L'autorité évacuée, conception contemporaine de l'autorité en éducation ?

³⁷ 1.4.2. Mutations du statut du savoir : retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant.

relations conflictuelles du fait d'un relativisme normatif, qu'elle prenne la forme d'un doute quant à la tenue d'une position de transmetteur de savoirs ou d'une revendication exclusivement centrée sur elle, cette tendance caractérise une conception que je nomme « autorité évacuée ».

L'autorité enseignante est ainsi traversée par de nombreux paradoxes : la pratique professionnelle tend à l'individualisme alors – ou du fait – que la position statutaire est fragilisée ; des pratiques autoritaristes se maintiennent à côté d'autres refusant l'autorité ; une volonté de légitimer l'autorité exclusivement par la transmission de savoirs – alors qu'ils ne font plus autorité à eux seuls – coexiste avec une impuissance, un refus de transmettre ou un autoritarisme qui empêchent l'accès des élèves au savoir. Sous de multiples aspects, la crise de l'autorité à l'école m'apparaît comme une crise de la transmission intergénérationnelle, où l'institution et ses agents s'interrogent sur ce que l'école a encore à transmettre.

1.4.2. Mutations du statut du savoir : retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant

Je viens d'indiquer que, dans l'article de 2011 (ACNL 3), j'avais examiné les rapports entre autorité enseignante et savoirs. J'y suis revenu en 2014, dans un chapitre d'ouvrage collectif publié avec mon laboratoire³⁸, tant il me semble que l'évolution de ces rapports a des conséquences sur les savoirs scolaires, et traduit deux mutations aujourd'hui à l'œuvre, celles de l'autorité professorale et du métier d'enseignant. Je vais donc synthétiser la question des rapports entre autorité enseignante et savoirs à partir de ces deux publications, en y apportant quelques compléments.

Dans une perspective historique, nous sommes passés, dans les sociétés occidentales, d'un régime du rapport au savoir relevant de la révélation à sa remise en cause au profit du principe de rationalité. Cependant, comme je l'ai précisé³⁹, le recours à la raison n'a pas résolu toute difficulté à légitimer l'autorité. Car bien que la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et que le savoir continue d'occuper une place déterminante dans nos sociétés, la légitimité de ses énoncés est interrogée de toutes parts et en permanence. Aujourd'hui plus qu'hier, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est plus rapide que celui d'une génération. Enfin, l'essor des technologies

³⁸ OS 6 – Robbes, B. (2014). Mutations, potentiels de mutation et « autorité éducative ». In P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet, M.-L. Elalouf, M. Meskel-Cresta & J.-F. Nordmann (dir.). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (pp. 187-195). Bruxelles : De Boeck.

³⁹ 1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.

numériques – et avec elles le projet d’une « société de la connaissance »⁴⁰ – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires. Ce dernier point mérite d’être développé. Selon Philippe Breton (2005), le concept de « société de la connaissance » assimile la science à la connaissance et la réduit à une information⁴¹ dépendante des technologies. Une première conséquence en éducation est le risque que le « processus de la connaissance » ne se réduise « à un traitement de l’information » (p. 51), alors que les savoirs scolaires visent à permettre l’édification et l’émancipation de femmes et d’hommes par la compréhension du monde contemporain, en les inscrivant dans les cultures qui les ont précédées. De plus, la « société de la connaissance » s’intéresse à la création et à la diffusion des connaissances, traitées comme des informations utiles au développement économique. Les savoirs sont regardés pour leur valeur pragmatique : ils doivent permettre d’agir efficacement dans le monde. D’où le développement des compétences dans l’entreprise « en opposition à la notion de qualification » (Rey, 2009, p. 107), dans une perspective d’employabilité⁴². Il en résulte une seconde conséquence en éducation, où les savoirs de l’école ne sont plus regardés comme pertinents. L’émergence de la notion de compétence à l’école peut alors s’analyser comme un moyen de rapprocher savoirs pragmatiques et savoirs scolaires, de condenser savoir et action, puisque la compétence est « la capacité d’opérationnaliser des connaissances dans la pratique [...] c’est-à-dire, non de mobiliser les savoirs en eux-mêmes mais d’articuler des savoirs formalisés, ainsi que d’autres ressources cognitives et affectives, à l’action en situation » (Robbes, 2007, p. 252). Mais ce rapprochement n’empêche pas que fondamentalement, deux conceptions de la vérité du savoir s’opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s’il produit des effets immédiats tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique (quelque chose est vrai s’il a été démontré à l’aide d’un raisonnement scientifique). Ce sont bien deux conceptions du savoir qui se télescopent, ce qui explique le paradoxe de la dévaluation des savoirs scolaires et la désacralisation des institutions chargées de les transmettre dans les « sociétés de la connaissance ».

Cette mutation sociétale du rapport au savoir a donc inévitablement des répercussions sur les savoirs scolaires, l’autorité professorale et le métier d’enseignant, malgré la persistance d’une

⁴⁰ Ce concept opérationnel et d’autres qui lui sont proches (« société de l’information », « économie de la connaissance », « économie du savoir ») sont intégrés aux programmes des grands organismes internationaux (Union européenne, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Organisation des Nations Unies...).

⁴¹ D’après l’auteur, on doit le « paradigme informationnel » à Wiener, mathématicien américain inventeur de la cybernétique, qui distingue deux approches de la science : « La méthode scientifique classique [...] qui étudie la structure et les propriétés d’une réalité donnée » ; la « méthode comportementale d’étude » où Wiener défend l’idée « que la réalité des phénomènes naturels est entièrement épuisée dans l’information qui les constitue et qui s’échange dans un courant de communication permanent » (p. 48).

⁴² Il s’agit « que les sujets non seulement puissent accéder à l’emploi (employabilité d’accès) mais aussi restent employés au cours de leur vie active (*lifelong employability* lié au *lifelong learning*) » (Banadusi, L. (2008). Compétence et employabilité. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l’Éducation* (pp. 75-79). Paris : PUF, p. 77).

représentation sociale et professionnelle qui considère qu'un bon professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, du seul fait qu'il possède le savoir *a priori* et le transmet, comme s'il lui suffisait d'être savant pour savoir faire apprendre des élèves. En premier lieu, du fait du caractère temporaire des savoirs, l'école enseigne une sélection de savoirs produits au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, selon des méthodologies scientifiques, en l'état actuel des connaissances. De plus, ces savoirs scolaires rencontrent des individus plus enclins qu'autrefois à les contester au nom de leur liberté, de leur autonomie, d'autres normes ou d'autres autorités. Ajoutons le fait que les savoirs scolaires sont parfois investis différenciellement selon les élèves et leurs familles, du fait des perspectives d'orientation qu'ils ouvrent ou de leur utilité sociale immédiate. Deuxièmement, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des connaissances plus vérifiables et diversifiées. Cependant, le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs dans une perspective émancipatrice. C'est pourquoi il convient d'étudier en quoi ces technologies peuvent constituer une opportunité renfermant des potentialités de transformation des pratiques pédagogiques⁴³. Par conséquent, l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir que l'enseignant détient et transmet, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à se demander sur quoi un enseignant peut aujourd'hui fonder son autorité.

J'ai alors recensé les réponses produites à cette question par les auteurs qui l'ont travaillée. Selon Philippe Meirieu (in Darcos & Meirieu, 2003), le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis, le statut d'élève posant de fait la présence d'une distance avec les objets de savoir. En conséquence, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait que le détenteur de l'autorité statutaire l'énonce. Son autorité se fonde non pas sur le fait qu'il « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir » (Rey, 2004b, p. 123). Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves (Rey, 2004a), tantôt à permettre

⁴³ J'aborde cette question dans l'article de 2014, en concluant : « Il s'agirait en substance qu'enseignants et élèves s'autorisent à agir, à concevoir et à créer, à réfléchir et à penser, sur le savoir en général et sur celui véhiculé par les technologies numériques en particulier, afin de développer leurs capacités respectives à être davantage auteurs d'eux mêmes » (p. 194).

à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage (Jeffrey, 2002). La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur. Ainsi pour Bernard Vandewalle (2003), l'autorité du professeur « lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation », en donnant « l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes » (p. 165) ; et Gérard Guillot (2003) d'ajouter, « dans une dialectique permanente entre la rationalité patrimoniale de référence et la discussion éclairée et argumentée » (p. 147).

Si ces réponses ont leur pertinence dans une conception classique des savoirs scolaires, elles se heurtent aux conséquences des développements de la « société de la connaissance » que j'ai évoquées plus haut, où le problème posé ne consiste pas tant à distinguer le savoir de l'opinion ou de la croyance qu'à contester le statut du savoir lui-même à travers sa valeur et ses finalités, culturelles et émancipatrices *versus* utilitaires et efficaces. En ce sens, les propos de Philippe Meirieu (2005) qui suivent peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité", mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité » (p. 5, 6). Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice (Meirieu, 2008, juillet). D'autres travaux pédagogiques (Mazet, 2015 ; De Vecchi, 2016 ; Favre, 2016) et le Ministère de l'Éducation nationale lui-même⁴⁴ s'efforcent aujourd'hui de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

Les relations entre autorité et savoir sont aussi étudiées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance voire de la soumission de l'élève. Pour Bernard Rey (2004b) encore, « l'autorité de l'enseignant [...] ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. (Elle) ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut que passer par « des preuves tirées de l'expérience et de la raison » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne. Plus encore, Alain Marchive (2008) observe que pour pallier les

⁴⁴ <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html> ;
<http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

dysfonctionnements de la situation didactique et sans en avoir toujours conscience, l'enseignant peut placer les élèves en situation de soumission totale à son autorité (confondue avec l'assujettissement à la situation didactique), interdisant ainsi l'apprentissage, donc l'accès au savoir et à la pensée autonome. Marchive cite « l'effet Topaze », qui consiste à donner la bonne réponse à l'élève par injonction ou persuasion, en substitution à l'action didactique. Il explique : « Ce faisant le professeur [...] crée les conditions de la soumission de l'élève au savoir du professeur et non celles de son engagement volontaire dans la situation. Toute la différence est là, entre la soumission au professeur et l'assujettissement à la situation : dans le premier cas l'élève ne peut pas apprendre car la réponse lui est imposée ; dans le second cas, il ne peut pas ne pas apprendre, car la connaissance est l'enjeu même de la situation qui lui est proposée » (p. 113)⁴⁵. Par conséquent, une autorité enseignante fondée est une autorité qui crée les conditions de réelles situations d'apprentissage, en suscitant « l'engagement volontaire de l'élève sans occulter les conditions didactiques nécessaires à l'appropriation des connaissances », c'est-à-dire « la mise en œuvre des conditions de la dévolution⁴⁶ » ou encore de situations adidactiques⁴⁷. Marchive propose la notion d' « autorité didactique », qu'il définit comme « la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, [...] à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part ». Or, cette autorité qui s'exerce « dans l'acceptation de la situation et de l'incertitude qui lui est liée » (p. 114) pose le « double paradoxe de la croyance et de la dévolution⁴⁸, où l'élève doit prendre le risque de faire confiance au maître en acceptant d'entrer dans une situation qui doit lui permettre d'apprendre, mais dont personne ne peut raisonnablement lui assurer qu'il en sera ainsi » (p. 113, 114).

1.4.3. La crise de l'autorité à l'école est d'abord une crise de l'autorité autoritariste

Telle est ma réponse à la première question posée au début de cette partie : De quelle conception de l'autorité parle-t-on lorsqu'on évoque « la crise de l'autorité à l'école » ? J'ai en effet observé que les discours sur la crise de l'autorité à l'école se référaient généralement à une conception autoritariste de

⁴⁵ J'évoque pour ma part d'autres situations générées par l'enseignant : évitement de la mise en apprentissage par peur du conflit avec l'élève ; refus de tenir compte de ses erreurs ; minoration des temps d'exposition au savoir en proposant des activités occupationnelles, répétitives ou simplifiées à l'excès ; à l'inverse, proposition de tâches trop difficiles, comportant des signes implicites qui découragent l'élève.

⁴⁶ Cette notion est empruntée à la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau (1998), qui la définit comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 303). Selon Jean-Pierre Astolfi (2008), la dévolution « consiste à rechercher les moyens didactiques pour que la classe accepte de reconnaître comme sien un problème proposé, alors qu'elle n'avait rien demandé... ! Mieux : qu'elle engage sa responsabilité dans la résolution et qu'ainsi elle agisse, réfléchisse, évolue de son propre mouvement, sans que l'enseignant intervienne comme producteur de connaissances » (p. 158).

⁴⁷ Les situations adidactiques sont des situations conçues pour faire évoluer l'élève de lui-même, indépendamment de tout enseignement.

⁴⁸ Clanché, P. (1994). L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein. In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (dir.). *Pour une philosophie de l'éducation* (pp. 223-232). Dijon : CRDP de Bourgogne.

l'autorité. Or ce sont ces pratiques héritées du passé – dont divers travaux d'histoire de l'éducation ont mis en évidence les effets néfastes (Prairat, 1994 ; Miller, 1984 ; Houssaye, 1996 ; Caron, 1999 ; Verger, avril-juin 2008) – qui dans l'éducation sont désormais contestées par le corps social. Les discours sur la crise de l'autorité sont également associés à un supposé « Âge d'or » où l'autorité se serait exercée naturellement. Dans ma thèse, c'est le caractère mythique d'une autorité dite « naturelle » que j'ai cherché à déconstruire. Mais comme je l'ai aussi souligné, ces représentations sociales demeurent, entretenues par un malentendu persistant sur ce que l'on nomme « autorité »⁴⁹ et par une demande ambivalente d'autorité autoritariste⁵⁰. Ce que l'on nomme « crise de l'autorité à l'école » m'apparaît donc d'abord comme une crise de conceptions et de modalités d'exercice de la relation éducative, qui relèvent de l'autorité autoritariste.

1.4.4. La multiplicité des autorités régressives nous confronte à un déficit d'exercice d'autorité éducative

Ma réponse à la deuxième question posée plus haut – Avons-nous véritablement affaire à une crise de l'autorité à l'école ? – résulte de l'examen des discours sur la crise de l'autorité à l'école et de l'autorité enseignante d'une part ; de l'étude des conséquences des mutations du statut du savoir sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant d'autre part. J'ai en effet constaté que ces discours mettaient en évidence des dimensions autres que la seule question de l'autorité : au plan institutionnel, une crise des modèles normatifs et bureaucratiques, un décalage entre valeurs sociétales dominantes et exigences propres à l'institution scolaire, une crise des finalités sociales de l'école ; s'agissant de l'enseignant, une mise en cause de l'autorité statutaire comme naturelle et une fragilisation de l'identité personnelle, le caractère temporaire des savoirs enseignés et la non-exclusivité de leur transmission par l'école, le caractère inopérant de l'argument d'autorité pour les imposer, la contestation du statut du savoir lui-même qui dévalue les savoirs scolaires. Le premier aspect révèle une crise de la transmission dans l'espace scolaire, concomitante avec les évolutions de l'autorité, dont l'origine est sociétale⁵¹. Le second aspect remet en question les pratiques éducatives et d'enseignement, la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994) à travers ses modalités de transmission des savoirs, mais aussi certaines conceptions sociétales qui évacuent la question de l'autorité et de son exercice en éducation au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif, ou qui privilégient les savoirs utilitaires et efficaces sur la formation des citoyens par les savoirs émancipateurs et la culture. Ces discours dépassent donc la problématique de l'autorité. Si l'on y ajoute d'autres analyses en termes d'érosion de l'autorité ou

⁴⁹ 1.2.1. L'autorité autoritariste et l'autorité charismatique ; WEB 14.

⁵⁰ 1.2.3. Exercer l'autorité autrement ?

⁵¹ 1.2.2. De la mise en question de l'autorité traditionnelle à l'autorité évacuée.

de mutation engendrée par la modernité que j'expose ci-après, je soutiens que nous sommes non pas confrontés à une crise de l'autorité mais au contraire, à une multiplicité d'autorités régressives situées hors champ éducatif, qui entrent en concurrence déloyale avec les institutions chargées de la fonction sociale d'éducation (famille, école, organisations et associations d'éducation) entravées dans leurs tentatives d'exercer une autorité éducative.

1.4.5. Une mutation de l'autorité en éducation et à l'école, engendrée par la modernité

Eirick Prairat (2009, 2010) choisit le terme d'érosion pour indiquer l'idée d'une dégradation de l'autorité qui est aussi transformation, dans une temporalité lente. L'auteur propose trois lectures – sociologique, philosophique et anthropologique – de ce phénomène, qui appellent des réponses de nature différente. J'ai retenu le point de vue anthropologique, en ce qu'il fonde de façon originale le concept d'autorité éducative et pour ses connexions avec la problématique de la transmission. Selon Prairat (2010), l'une des causes de « la crise de l'autorité est liée à l'importance qu'a pris le présent dans les sociétés post-modernes » (p. 50). Or, l'autorité s'exerce dans « un espace commun de co-présence mais aussi une "durée publique" qui relie les hommes, en enchaînant les générations » (p. 51). C'est ainsi que l'éducateur fait autorité en représentant cette « précédence du monde », cette « antécédence de la culture », mais à condition qu'il « permet[te] au nouveau venu d'être de ce monde, [qu'] il l'accueille et l'introdui[se] dans l'ordre symbolique de l'humain ». Ainsi, dire que l' « on n'entre jamais seul dans le monde [constitue] une vérité anthropologique » (p. 43). En termes de visées pour l'éducateur, il s'agirait de se demander « comment être hospitalier aux valeurs de la modernité tout en garantissant la nécessaire dissymétrie statutaire et fonctionnelle qui est la condition de possibilité de tout travail éducatif ? » (p. 49). L'enjeu est alors non pas de restaurer mais de ré-institutionnaliser de l'autorité en agissant selon quelques grands principes éducatifs (cohérence, constance, souci de la justice...) (p. 51). Or, l'exercice de l'autorité enseignante selon cette visée éducative est loin d'être toujours à l'œuvre dans l'école.

François Dubet (2003) préfère employer le terme de mutation, à propos du déclin du consensus autour du programme institutionnel de l'école. Il considère ainsi qu'en resituant les évolutions observées dans une temporalité plus longue, ce que l'on s'accorde à qualifier de crise de l'école serait plutôt une mutation, une conséquence voire un accomplissement de la modernité. Concernant l'autorité, l'hypothèse de la crise du travail de socialisation scolaire de l'école républicaine calquée sur la transcendance du modèle religieux vaut à l'évidence. Dubet montre par exemple que ce mode de légitimation de l'autorité enseignante se retourne contre lui, tout en préservant l'institution de toute remise en question, puisque « dans ce modèle, l'essentiel de la critique est endogène et porte sur l'inaptitude des maîtres [...] à être conformes à leur vocation » (p. 54). Il y ajoute une croyance miraculeuse des effets éducatifs du

programme institutionnel, où l'acceptation et l'intériorisation par l'individu de règles de discipline objectives au nom de valeurs universelles suffisent à le libérer, à l'autonomiser, à le faire sujet. D'où l'absence « de contradiction entre l'obéissance et la liberté, entre le conformisme et l'affirmation d'une subjectivité » (p. 56). Sauf que ces contradictions ne tiennent plus aujourd'hui... Le charisme du professeur légitimé par un principe sacré est réduit au charme personnel et « la professionnalisation débouche [...] sur une légitimité instrumentale [...] [contribuant] à changer la nature même des institutions » (p. 59). Un autre produit de la modernité tient à la promotion de la créativité et de l'autonomie individuelle d'un enfant/élève engagé dans l'apprentissage, sans confusion entre obéissance et autonomie. En conséquence, de nouvelles formes de travail sur autrui se mettent en place, où des enseignants plus engagés « doivent construire leur activité en combinant des attentes normatives diversifiées, [...] contradictoires : faire entrer les élèves dans une culture commune, les préparer aux compétitions scolaires et sociales et reconnaître chacun comme un individu singulier » (p. 62-63). Dès lors que l'on accepte avec l'auteur l'idée d' « une mutation profonde », trois enjeux se dégagent, relatifs à un exercice autre de l'autorité, à une véritable démocratisation de la réussite scolaire et aux contenus à transmettre. Si l'idée d'un déficit d'autorité éducative pointe à nouveau, ce premier enjeu dépend aussi en partie des deux autres.

Si comme Eirick Prairat et François Dubet je m'inscris dans cette temporalité lente, j'ai choisi d'employer le terme de mutation pour insister sur la transformation structurelle profonde de la nature des relations d'autorité en cours⁵². Il me semble en effet que parler d'érosion de l'autorité pourrait laisser penser que la nature de l'autorité, telle qu'elle se manifeste à travers ses représentations sociales dominantes et ses pratiques traditionnelles, resterait inchangée. Tout au plus serait-elle dégradée. Par contre, là où selon moi, la notion d'érosion montre sa pertinence, c'est lorsqu'elle désigne le déficit de légitimité des autorités instituées. L'idée de mutation veut signifier que c'est bel et bien à un changement de structure des relations d'autorité auquel nous assistons, changement historique qui se déploie sur un temps long⁵³. Le concept d'autorité éducative avec ses fondements, ses significations, ses caractéristiques et les tensions inhérentes à son exercice, préfigurerait alors cette nouvelle structure.

⁵² En biologie, le concept de mutation renvoie à un changement de structure.

⁵³ ASCL 20 – Robbes, B. (2015, 23 novembre). « La crise de l'autorité est d'abord une évolution à l'échelle historique ». *La Lettre de l'éducation*, 864, 1-2.

2. Questions épistémologiques en sciences humaines et sociales, en sciences de l'éducation

Avant de présenter mes méthodologies et résultats de recherche à propos de l'autorité, je vais mener une brève réflexion sur l'épistémologie des sciences humaines et sociales d'une part, des sciences de l'éducation d'autre part, afin de mieux préciser ma posture de recherche. Le sujet étant vaste et la littérature extrêmement abondante, je me suis appuyé sur l'ouvrage *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* publié en 1997 par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, qui fait référence par ses qualités de synthèse, sa clarté et sa rigueur⁵⁴. D'autres lectures m'ont permis de compléter mon propos, ma perspective étant de retenir ce qui est de nature à éclairer mes travaux.

2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales

Les controverses sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales sont récurrentes. Ceux qui contestent la légitimité d'un certain nombre de savoirs qu'elle produit s'appuient sur les modèles des sciences de la nature, pour estimer que seuls des savoirs qui répondraient aux exigences académiques de ces modèles seraient véritablement scientifiques. À l'opposé, bon nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales ont développé d'autres modèles de production et de légitimation des connaissances, répondant à d'autres critères de scientificité. Ce faisant, on distingue une conception positiviste et rationaliste de la production des faits scientifiques utilisant généralement des méthodologies quantitatives, et une conception empirique et heuristique⁵⁵ préférant plutôt des méthodologies qualitatives.

Le positivisme – dont l'origine est attribuée à Auguste Comte⁵⁶ mais auquel il faut associer René Descartes⁵⁷ – considère que la vérité réside dans les faits, qui découlent de l'observation et de

⁵⁴ J'ai évidemment retrouvé dans mes lectures récentes de nombreuses idées fondamentales de l'ouvrage de Pourtois et Desmet. Parmi les ouvrages clairs et accessibles, je signale venant du Québec, Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

⁵⁵ En philosophie, l'heuristique est une « discipline qui étudie les procédés de recherche pour en formuler les règles, et qui effectue une réflexion méthodologique sur cette activité ». Elle s'intéresse davantage à « l'activité intellectuelle du chercheur » qu'aux « voies objectives de solution » (<http://www.cnrtl.fr/definition/heuristique>), considérant qu'un résultat ne peut être véritablement apprécié qu'en fonction de cette activité.

⁵⁶ Comte, A. (1995. 1^{ère} édition 1844). *Discours sur l'esprit positif*. Paris : Vrin.

⁵⁷ Descartes, R. (2000. 1^{ère} édition 1637). *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion. Jean-Louis Le Moigne (1995) utilise le terme de « cartésiano-positivisme » (p. 7).

l'expérimentation⁵⁸. Leur analyse neutre et objective résulte de l'absence de relation entre le sujet et l'objet d'une recherche. De là, il est possible de dégager des lois universelles qui constituent la science. Jean-Louis Le Moigne (1995, p. 18-34) en dégage les hypothèses fondatrices à propos de la nature du monde et la connaissance que l'homme peut en retirer, que Monique Linard (2004) résume ainsi : « Indépendance de la Nature ou Réalité connaissable en tant que monde observé par rapport à l'observateur (principe ontologique entraînant principe de dualité entre sujet et objet) ; possibilité d'une explication absolue des lois et des nécessités de cette Réalité et des relations causales qui la régissent (principe déterministe et principe de causalité suffisante) ; les éléments et les lois pré-existant en tant qu' "objets" indépendants "donnés" (principe d'objectivité), ils peuvent être "découverts" par l'observateur : à condition qu'il respecte les règles exclusives de la déduction logique et de la méthode analytique (cartésienne) de réduction et de décomposition-recomposition des éléments en un tout exhaustif, qui seules garantissent la valeur de vérité des propositions (méthode analytique) » (p. 8, 9).

J'ajouterai quatre remarques. Premièrement, en observant des comportements au moyen de catégories de codage prédéterminées, parce qu'il « présuppose une uniformité de relations entre la forme du comportement et sa signification » (Lessard-Hébert, Boutin & Goyette, 1997, p. 25), le paradigme positiviste écarte la dimension herméneutique⁵⁹ de l'analyse des faits. Deuxièmement, la démarche positiviste s'appuie sur une volonté de maîtrise du monde basée sur une rationalité instrumentale tendant à se présenter comme une fin en soi⁶⁰ (Imbert, 1992), qui est insuffisante à elle seule pour saisir la complexité des pratiques sociales (Bedin & Broussal, 2015, p. 180). Troisièmement, en s'érigeant en conception socialement dominante du savoir, le discours positiviste prend la forme de l'autorité « des faits », ce qui affecte la théorie de la connaissance en fragmentant le savoir, en réifiant la raison et en menaçant la possibilité de la critique⁶¹. Quatrièmement, en visant la découverte et la vérification de lois générales, le positivisme ne porte pas attention au « particulier [...] sans intérêt et non significatif en soi » (Lessard-Hébert, Boutin & Goyette, *op. cit.*, p. 26).

⁵⁸ Bernard, C. (1966, 1^{ère} édition 1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion.

⁵⁹ L'herméneutique est la « théorie, [la] science de l'interprétation des signes, de leur valeur symbolique » (<http://www.cnrtl.fr/definition/hermeneutique>).

⁶⁰ Francis Imbert (1992) en reprend les caractéristiques chez Olivier Reboul : « 1) le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes, 2) l'exigence d'un contrôle total des résultats, avec pour conséquence l'élimination de tout le *reste* (de tout incontrôlable, de tout imprévu), 3) la réduction du réel à ce qui est mesurable, 4) la suppression du choix des techniques, l'option d'une technique unique, et enfin, 5) l'efficacité comme valeur suprême » (p. 222).

⁶¹ C'est ce que Katia Genel montre, à partir des travaux de Max Horkheimer. Seule une critique de cette soumission aux faits du discours positiviste pourrait permettre à la science d'être à nouveau consciente de ses enjeux sociaux et de retrouver le sens d'une rationalité initialement émancipatrice (Genel, K. (2013). *Autorité et émancipation. Horkheimer et la Théorie critique*. Paris : Payot, p. 78-90).

À l'opposé, une conception empirique et heuristique de la recherche présuppose que le savoir scientifique provient de faits construits par les acteurs sociaux engagés dans la recherche à partir de théories et d'hypothèses préalables. La présence de relations subjectives entre le chercheur et son objet de recherche d'une part, d'interactions avec les acteurs impliqués dont on étudie les pratiques d'autre part, sont des supports d'analyse qui participent de la construction progressive des faits scientifiques produits dans un contexte toujours particulier. Jean-Louis Le Moigne (1995) parle d'épistémologies constructivistes, dont il dégage les hypothèses fondatrices. Première hypothèse, *la présence d'un lien entre le sujet connaissant et le statut de la connaissance*, ce qui exclue l'existence d'une vérité objective : « La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. [...] La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel » (p. 68). Deux autres hypothèses concernent la théorie de la connaissance. *L'hypothèse phénoménologique* énonce que l'action de connaître débute par la connaissance de l'interaction entre le chercheur et son objet, d'où « l'inséparabilité entre l'acte de connaître un "objet" et l'acte de "se" connaître » (p. 72). L'expérience connaissable est irréversible, dialogique et récursive⁶². *L'hypothèse téléologique* qui découle de l'hypothèse précédente, « oblige [...] à prendre en compte l'intentionnalité ou les finalités [du] sujet connaissant » (p. 76). Il existe de très nombreuses terminologies pour nommer ces démarches de recherches sociales selon l'importance qu'elles attachent à telle entrée épistémologique, méthodologique ou selon leurs visées⁶³. Bruno Bourassa, Chantal Leclerc et Geneviève Fournier (2012) isolent, en substance, six postulats épistémologiques qui les sous-tendent⁶⁴, complétant ainsi les propos de Le Moigne : « [1] *Cette recherche soutient que la réalité n'existe pas en dehors des acteurs sociaux qui la construisent, la maintiennent et la transforment*⁶⁵. La conception que l'on se fait de la réalité est donc le produit de cette interaction entre l'objet soumis à l'étude et ceux qui s'y attachent. Cette connaissance « socio-construite » est le produit de l'intersubjectivité⁶⁶, de cette volonté de trouver un sens à l'action qui soit jugé crédible et viable par ceux qui participent à la recherche⁶⁷. [2] *Cette recherche reconnaît le potentiel heuristique de l'expérience et de l'action*. Le praticien n'est pas considéré comme un simple « applicateur » de savoirs issus de recherches scientifiques, mais il peut lui aussi – par et grâce à sa pratique et aux situations inusitées qu'il rencontre – produire des connaissances pouvant à la fois servir

⁶² La récursivité est « l'interdépendance assumée entre le phénomène perçu et sa connaissance construite [...] : "En changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît. Et en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même" » (Dobzhansky, 1962, p. 391, cité par Le Moigne, 1995, p. 75).

⁶³ Je préciserai dans la suite de ce mémoire les démarches auxquelles je me réfère.

⁶⁴ C'est moi qui souligne les propositions en italique dans cette citation. Les références bibliographiques sont indiquées par les auteurs.

⁶⁵ Berger, P., & Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck ; Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

⁶⁶ Roelens, N. (2003). *Interactions humaines et rapport de force entre les subjectivités*. Paris : L'Harmattan.

⁶⁷ Herr, K., & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

les univers pratique et théorique⁶⁸. [...] [3] *Cette recherche considère que les participants à ces recherches sont des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font*, même si cette compétence s'ancre souvent dans la conscience pratique sans se transposer dans une compétence discursive (Giddens, 1987). [...] [4] *Cette recherche impose que le chercheur s'engage lui aussi dans le dialogue et qu'il agisse comme co-chercheur en mettant à profit sa propre expérience et son expertise*. [...] [5] *Cette recherche reconnaît que les connaissances produites par ces démarches sont issues d'un contexte particulier*. [...] Par conséquent le savoir produit par ces recherches est un savoir situé qui ne prétend pas à l'universalité, bien qu'il puisse éventuellement aider à comprendre d'autres *habitus* et inspirer d'autres pratiques. [6] *Cette recherche insiste pour dire que sa méthodologie est mise au service de personnes et de collectivités qui souhaitent élucider des questions et résoudre des problèmes qui les préoccupent et les mobilisent* » (p. 16-18).

C'est dans cette perspective que j'établis ma posture de chercheur et j'ajouterai quelques commentaires généraux sur ce point. En choisissant de travailler avec le praticien sur un objet de recherche commun et de l'intérieur, le chercheur postule qu'on ne comprend véritablement une pratique qu'étudiée dans son contexte, car l'une et l'autre sont liés. Il s'engage donc dans les problèmes de la pratique, dans l'échange avec le praticien qui en est l'expert et détient des clés de leur résolution. Il s'agit de mieux comprendre ces problèmes au fur et à mesure du déroulement du processus de recherche, de faire émerger des questionnements (interrogations, étonnements, écarts, contradictions), de saisir ce qui les supporte, de participer à leur formalisation. Les capacités d'action et de réflexion des acteurs, chercheur et praticien, sont mobilisées. Pour cela, le chercheur met à disposition son expertise du processus d'acquisition des connaissances à partir d'une réflexion sur l'expérience et il régule les interactions. L'une des conditions du bon déroulement du processus d'échange est l'adoption par le chercheur d'un regard non normatif, d'une posture de non jugement des pratiques et des personnes. La prise en compte des relations de pouvoir dans la construction du dispositif de recherche, l'appropriation des résultats par les praticiens sont également des objets d'attention du chercheur, qui engage généralement un travail d'auto-analyse de sa position.

En complément des propos qui précèdent, Alvaro Pires (1997) formule cinq caractéristiques de la recherche qualitative : « a) [...] sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris [...] dans

⁶⁸ Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Institut National de la Recherche Agronomique ; Polkinghorn, D. E. (1999). Postmodern epistemology of practice. In S. Kvale (dir.). *Psychology and postmodernism* (pp. 146-165). London: Sage Publication ; Schön, 1996.

la construction progressive de l'objet même de l'enquête ; b) [...] sa capacité de s'occuper d'objets complexes [...] ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir [...] ; c) [...] sa capacité d'englober des données hétérogènes ou [...] de combiner différentes techniques de collecte des données ; d) [...] sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur ou d'en bas ; e) enfin, [...] son ouverture au monde empirique [...], et [...] à la découverte de "faits inconvenients" (Weber) ou de "cas négatifs" » (p. 74-75).

Aussi, malgré les différences entre ces conceptions positiviste et rationaliste, empirique et heuristique de la recherche, beaucoup considèrent aujourd'hui qu'il est fécond de penser des rapprochements, d'envisager des utilisations conjointes de méthodes qualitatives et quantitatives (Lessard-Hébert, Boutin & Goyette, 1997 ; Pires, 1997 ; Pourtois & Desmet, 1997 ; Paquay, Crahay & De Ketele, 2010) pour se préserver d'un dogmatisme source d'erreurs, voire parce que les épistémologies constructivistes intègrent des principes du cartésiano-positivisme (Le Moigne, 1995). Le paradigme de la complexité en est un exemple, qui postule l'impossibilité d'une omniscience, considère la simplification comme une pathologie du savoir, pense le système ouvert, l'acceptation de la contradiction et la dialogique comme des conditions d'accès à un savoir non parcellaire (Morin, 2005). Dans les sciences dites « dures », l'introduction de notions telles que l'événementialité, l'irréversibilité, le désordre créateur, l'interaction conduit désormais des chercheurs à penser aussi l'implication de l'observateur comme une donnée⁶⁹. Il est d'ailleurs intéressant de relever que ces questionnements empruntent souvent leurs exemples aux sciences de la nature, dont l'étude des conditions passées et actuelles de production des savoirs en référence au modèle positiviste académique a permis d'en démystifier la pureté scientifique⁷⁰. Pourtant, ce modèle reste dominant, avec des conséquences qu'observent quelques chercheurs inquiets des conditions, du sens et des évolutions actuelles de leur métier. Derrière l'excellence aujourd'hui affichée de la recherche scientifique dans les universités de nos sociétés néolibérales, les préoccupations de carrière de chercheurs en compétition et les intérêts économiques en jeu prennent souvent le pas sur les enjeux démocratiques et l'utilité sociale de recherches, les opinions publiques étant soigneusement tenues à distance des choix scientifiques et techniques les concernant⁷¹. Or, « les savoirs issus de la recherche académique n'ont aucune supériorité pour répondre à la question

⁶⁹ Foucart, J. (2015). La recherche collaborative, une perspective épistémologique. In Les chercheurs ignorants. *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. (pp. 189-196). Paris : Presses de l'Ehess, p. 190.

⁷⁰ Latour, B., & Woolgar, S. (1996. Édition originale 1979). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

⁷¹ Pestre, D. (2013). *À contre-science. Politiques et savoirs des sociétés contemporaines*. Paris : Seuil ; Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible*. Paris : La Découverte.

des orientations que nous donnons au monde et aux pratiques qui le mettent en forme et en sens »⁷². Dans l'éducation, André Beauchesne, Céline Garant et Marie-Josée Dumoulin (2005) affirment que « la démonstration des limites de la recherche traditionnelle [...] inspirée de l'approche positiviste préconisée dans les sciences de la nature et dans le courant de l'efficacité [...] (*process-product*) n'est plus à faire⁷³ » (p. 378)⁷⁴.

2.2. Savoirs théoriques, savoirs d'action

Parmi les lectures qui ont jalonné mon parcours de chercheur, l'ouvrage *Savoirs théoriques, savoirs d'action* publié en 1996 sous la direction de Jean-Marie Barbier m'a particulièrement marqué, entraînant d'autres lectures. Ce livre traite des rapports conflictuels et en tension entre science et action. Il rassemble différents travaux portant sur le savoir et son élaboration dans des champs disciplinaires variés, qui montrent tous qu'un mouvement conséquent touchant différents secteurs (production industrielle et de services, recherche scientifique, formation et enseignement) remet en cause l'écart entre théorie et pratique (Barbier, 1996, p. 1-7). On s'appuie de plus en plus sur l'activité des professionnels pour les professionnaliser davantage en organisant la réflexion sur leur propre activité, en formalisant celle-ci « par la mise en place de dispositifs ayant explicitement pour intention de "transformer des pratiques en savoirs" » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 13-18). Un rapprochement se dessine entre savoirs théoriques – dont les objets et les champs se rapprochent de l'action – et savoirs d'action⁷⁵ – qui tendent à être davantage formalisés. Une idée directrice qui trouve son origine chez Jean Piaget (1974) réunit la plupart de ces auteurs : si action et production de connaissances sont liées, c'est toujours l'action qui précède et qui génère la pensée, demeurant ainsi première sur le savoir. La formulation de Gérard Vergnaud (1996) me paraît éclairante, dans la perspective des pratiques d'enseignement/apprentissage⁷⁶ : « Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » (p. 275). Et l'auteur s'empresse d'ajouter que « rien ne serait possible sans la

⁷² Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. In Les chercheurs ignorants. *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Paris : Presses de l'Ehess, p. 42.

⁷³ Shulman, L.S. (1986. 3^e ed.). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching* (pp. 3-37). New York, NY: Macmillan.

⁷⁴ 11.5.1. L'évaluation de l'efficacité pédagogique.

⁷⁵ À propos des délimitations entre théorie et pratique, savoirs théoriques, savoirs pratiques et savoirs d'action, voir Barbier, 1996, p. 6 ; Barbier & Galatanu, *op. cit.*, p. 11-78, 270-271 ; Latour (in Barbier, 1996), p. 132-134. Pour ces auteurs, de telles distinctions sont liées au pouvoir, les savoirs pratiques étant récupérés pour asseoir un pouvoir de domination.

⁷⁶ Voir par exemple Meirieu, 1995, p. 14, 15, 245, 246.

conceptualisation » (*ibid.*). Les méthodologies de recherche que je présenterai au chapitre suivant⁷⁷ reposent sur ces affirmations fondamentales, en particulier les travaux de Donald A. Schön sur l'épistémologie des savoirs à partir de l'action.

Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (2004) précisent encore que les savoirs se caractérisent par la formalisation, la stabilité des énoncés⁷⁸ et la reconnaissance sociale (p. 41-42). Malgré une proximité avec la définition des savoirs théoriques, ces auteurs entendent les savoirs dans un sens qui dépasse la distinction théorie/pratique. Ils apportent ensuite des précisions essentielles quant aux savoirs d'action (qu'ils nomment aussi « savoirs procéduraux ») : « À la différence des compétences, des capacités et autres savoir-faire », les savoirs d'action sont des énoncés qui « renvoient obligatoirement à une activité discursive, à une « mise en mots » ; [ils] sont communiqués à autrui » (p. 22). « Associés à des représentations ou systèmes de représentations provisoirement stabilisés [...], ils portent sur l'organisation ou la généralisation de séquences d'actes. [...] Ces énoncés [...] sont produits ou construits par l'acteur-énonciateur [...], considérés par [lui] comme un inédit par rapport à sa propre expérience antérieure » (p. 23). Enfin, « les savoirs d'action font l'objet d'une reconnaissance par leurs acteurs-énonciateurs ; ils sont considérés comme utiles pour eux-mêmes, par rapport à la suite de leur propre action, mais aussi par rapport à l'action d'autres, ce qui explique leur communication » (p. 24). Les auteurs insistent sur leur caractère nouveau, inédit ; le fait qu'ils portent sur la conduite d'une activité en situation et qu'ils soient produits par les acteurs eux-mêmes (p. 117, 119). Ils soulignent ainsi l'importance du processus de leur production, du contexte et des conditions de leur énonciation (p. 105, 250).

2.3. Penser autrement la légitimité des savoirs produits par la recherche

Les débats relatifs à la scientificité de la recherche dans les sociétés occidentales – particulièrement ceux qui concernent les recherches de type empirique et heuristique toujours vifs⁷⁹ – portent généralement sur la validité de la structure et du processus de la recherche d'une part, sur la validité des savoirs produits – leur nature – d'autre part. Si la conception positiviste et rationaliste, s'appuyant sur la méthode expérimentale, fonde la validité de ses résultats de recherche sur leur répétitivité (généralisation) et leur fidélité (reproductibilité de l'expérience pour assurer la stabilité des

⁷⁷ 3. La dimension de l'action : produire des savoirs sur l'activité professionnelle réelle.

⁷⁸ Un savoir n'existerait que s'il a été conscientisé, voire formalisé et une pratique n'est pas en elle-même un savoir. Tout savoir nécessite donc un minimum de conceptualisation.

⁷⁹ Voir par exemple Becker, H. S. (2009). À la recherche des règles de la recherche qualitative (pp. 1-9). *Site de la vie des idées*. [en ligne]. <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html> (page consultée le 29 août 2016).

résultats), les situations en sciences humaines et sociales sont rarement répétables et pas toujours quantifiables. Celles-ci doivent donc mettre en œuvre d'autres processus et méthodologies de recherches, ainsi que d'autres moyens pour les valider.

En outre, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997) soulignent que depuis Karl R. Popper⁸⁰, nous savons que la méthode scientifique produit des « vérités provisoires », qu'il est possible de réfuter. C'est ce que Popper nomme falsification d'un énoncé ou d'un système d'énoncés scientifiques (p. 45). Une proposition scientifique n'est pas une proposition vérifiée – ni même vérifiable par l'expérience –, mais une proposition réfutable (ou « falsifiable ») dont on ne peut affirmer qu'elle ne sera jamais réfutée. Mais dans les sciences humaines, les critères de scientificité de Popper sont difficiles à appliquer, puisque l'expérimentation contrôlée y est en général impossible, la comparaison de situations observées peu probante car on n'est jamais sûr que toutes les conditions soient les mêmes, la séparation des effets et des différentes causes qui interviennent dans les situations observées impossible.

La perspective phénoménologique développée par Jürgen Habermas⁸¹, à laquelle Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997) se réfèrent, est autre. Les faits dépendent des théories qui les étudient, des hypothèses de la recherche et du chercheur qui les saisit (p. 8). Ainsi, les faits sont-ils des constructions complexes où la subjectivité du chercheur est nécessairement engagée. En ce sens, « il s'agit de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur "projet au monde" » (p. 23), plus seulement de les expliquer en termes de causalité, position de la méthode expérimentale « ignorant la complexité et la variabilité des facteurs qui entrent en jeu dans toute activité humaine » (p. 46). La position d'Habermas est praxéologique : c'est l'analyse rationnelle des énoncés, la recherche de leur sens, leur pertinence informative par rapport aux pratiques des acteurs et à l'élargissement de leur efficacité qui en détermine la validité empirique. Pour Pourtois et Desmet enfin, « il est clair que les études qualitatives visant la recherche de la compréhension n'excluent en aucune façon la rigueur scientifique de la méthodologie » (p. 110).

Ainsi donc, les critères de validation des recherches quantitatives ne sont pas du même ordre que ceux des recherches qualitatives. Christiane Gohier (2004) propose les quatre distinctions suivantes⁸² : 1. validité interne/*crédibilité* (vraisemblance des résultats au regard de la démarche du chercheur) ; 2. validité externe/*transférabilité* (capacité de la théorie élaborée à être intégrée par d'autres chercheurs et

⁸⁰ Popper, K. R. (1935. Traduction française 1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.

⁸¹ Habermas, J. (1968. Traduction française 1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.

⁸² Les critères de validité des recherches quantitatives figurent en italique.

par d'autres milieux) ; 3. fidélité/*fiabilité* (capacité du chercheur à prévoir les possibles variations de comportement du phénomène observé dans les résultats de sa recherche) ; 4. objectivité/*conformabilité* (cohérence entre la situation décrite et les décisions prises par le chercheur)⁸³. Pour sa part, Mehdi Boudjaoui (2012) présente les quatre critères de scientificité, établis à partir de la perspective constructiviste de Jean-Louis Le Moigne (1995) : « L'exposé des finalités et des intentions du chercheur (principe téléologique) ; la cohérence entre le projet du chercheur, la situation perçue et la stratégie de recherche (principe d'action intelligente)⁸⁴ ; l'adéquation entre l'action du chercheur et le modèle qu'il propose (principe de représentativité)⁸⁵ ; l'intelligibilité et la reproductibilité du raisonnement du chercheur (principe de l'argumentation générale)⁸⁶ » (p. 102, 103).

À ces critères, il convient d'ajouter celui de la « double vraisemblance », qui résulte de la double caractéristique de ce type de recherche. D'une part, parce que les questions étudiées émanent de la pratique, les résultats, les retombées de la recherche intéressent les acteurs et les contextes dans lesquels ils se situent. Cependant, le chercheur doit aussi faire reconnaître ses démarches et résultats à la communauté scientifique. À l'origine de l'élaboration de ce critère, François Dubet l'explique ainsi : « La vraisemblance implique une double exigence. Elle doit être conforme aux normes habituelles du métier de sociologue qui organise et rationalise des données, qui puise ailleurs que dans son propre matériau et qui est soumis à une exigence de non contradiction. Elle doit aussi être crédible pour des acteurs dont on postule qu'ils sont compétents et pas totalement aveugles sur ce qu'ils font dans la mesure où toute action exige une activité de justification et de compte rendu. [...] L'argumentation du sociologue vise donc un double public : la communauté scientifique avec ses critères propres et les acteurs qui eux maîtrisent d'autres données [...]. En se plaçant à l'articulation de cette double exigence, le sociologue se donne des règles d'argumentation doublement contraignantes »⁸⁷. L'une des dimensions de ce critère, la crédibilité à l'égard des acteurs, est qualifiée de « validité de signifiante » par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1997), laquelle « a pour but de vérifier si les données et leur interprétation sont bien le reflet de ce que les sujets pensent et perçoivent » (p. 218). En ce sens, certaines des démarches de recherche auxquelles je me réfère⁸⁸ prévoient des temps de restitution destinés aux praticiens, où de « l'information leur est retransmise pour une corroboration et/ou une analyse critique » (*ibid.*).

⁸³ Ces critères rejoignent ceux donnés par Jean-Marie Van der Maren, que j'ai croisé dans d'autres lectures (Pourtois & Desmet, 1997, p. 119-122 ; Lessard-Hébert, Boutin & Goyette, 1997, p. 62-64 ; Paquay, Crahay & De Ketele, 2010, p. 69-84).

⁸⁴ Ces deux premiers critères sont similaires au critère 1. chez Gohier.

⁸⁵ Ce critère est proche du critère 4. de Gohier.

⁸⁶ Ce dernier critère est comparable, chez Gohier, au critère 2.

⁸⁷ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, p. 249.

⁸⁸ 11. Recherches « avec » les pédagogues.

2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives

Les deux grandes conceptions de la production des savoirs scientifiques dans les sciences humaines et sociales – positiviste et rationaliste *versus* heuristique et empirique – valent pour les sciences de l'éducation. Luc Ria et Philippe Veyrunes (2009) expliquent que les recherches positivistes en éducation, basées sur la mise en évidence de relations causales entre les pratiques et leurs effets à travers des méthodes expérimentales pour en dégager des lois générales, aboutissent à prescrire de « bonnes pratiques » qu'elles ont préalablement identifiées (p. 93). Quant aux orientations heuristique et empirique, elles visent à « décrire, puis comprendre et expliquer les pratiques, hors de toute prescription [...] [pour en] mettre à jour les processus caractéristiques⁸⁹ [...], les visées transformatives [étant] renvoyées à des étapes ultérieures » (*ibid.*). Les auteurs ajoutent une troisième conception qui correspond à leur orientation de recherche⁹⁰, basée sur l'analyse de l'activité en référence à l'ergonomie du travail enseignant, avec des visées compréhensive et transformatrice (p. 94). Or, cette orientation théorique et méthodologique n'est pas la seule à s'appuyer sur l'analyse de l'activité et des pratiques, dans des perspectives de compréhension et de transformation. Si une troisième catégorie de production de connaissances scientifiques en éducation peut être pertinente, elle doit rassembler l'ensemble des orientations théoriques et méthodologiques qui étudient l'activité et les pratiques, avec des visées compréhensive et transformatrice. Je pense en particulier aux démarches de recherches collaboratives, participatives, partenariales ; aux recherches « avec ».

Mais le débat principal qui traverse les sciences de l'éducation depuis leur arrivée dans le paysage universitaire – d'abord entre 1883 et 1914 avec *la science de l'éducation* (Gautherin, 1995, 2002), puis de 1967 jusqu'à aujourd'hui – ne porte pas, en première intention, sur les théories et les méthodologies de production des savoirs. Il concerne d'abord l'épistémologie de la discipline, avec des conséquences sur les conceptions de la science et de la recherche⁹¹. Ainsi, certains considèrent que les sciences de l'éducation rassemblent des disciplines indépendantes avec leurs épistémologies propres (philosophie,

⁸⁹ Les références qui suivent sont citées : Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87 ; Bru, M., & Donnay, J. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

⁹⁰ 3.3. L'ergonomie appliquée au travail enseignant.

⁹¹ Les manifestations « anniversaire » des sciences de l'éducation organisées en France depuis 1967 en attestent, de même que différents ouvrages sur la discipline. Voir par exemple AECSE (1993). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP ; AECSE (2001). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : AECSE-INRP ; Jeannel, A., Clanché, P., & Debarbieux, É. (1994). *25 ans de sciences de l'éducation. Bordeaux, 1967-1992*. Paris : AECSE-INRP ; Vergnion, A. (dir.) (2009). *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de ma maturité ? Questions vives*. Caen : Scérén-CRDP Basse-Normandie – Presses Universitaires de Caen ; Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France : histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : EAP ; Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris : ESF ; Plaisance, É., & Vergnaud, G. (2005. 1^{ère} édition 1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.

sociologie, psychologie...), qui étudient les problématiques d'éducation. En conséquence, ils admettent la possibilité de mobiliser un modèle de recherche positiviste et rationaliste recourant à des méthodologies expérimentales, quantitatives. Pour d'autres, les sciences de l'éducation sont une seule discipline qui étudie les faits éducatifs et certains d'objets spécifiques, selon des approches disciplinaires plurielles convoquées par un (ou une équipe de) chercheur(s), ce qui les conduit à produire des savoirs particuliers. Ces chercheurs s'orientent alors plutôt vers des modèles heuristiques et empiriques convoquant des méthodologies qualitatives⁹².

Derrière ce second point de vue, émerge l'idée que du fait de la particularité et de la complexité des objets d'étude de l'éducation (la question de l'autorité, la pédagogie...), il ne peut découler de vérité générale. Ce faisant, il est possible d'étudier un objet selon plusieurs niveaux d'analyse qui convoqueront des disciplines différentes, mais à condition de faire dialoguer ces niveaux afin d'en montrer la complémentarité. C'est pourquoi la multiréférentialité (Ardoino, 1980) m'apparaît comme une épistémologie appropriée, dont je m'inspire pour produire des connaissances plurielles sur les phénomènes et les situations éducatives, bien que *stricto sensu*, elle consiste à réinterroger les « mêmes données sous plusieurs angles, chacune des lectures étant appuyée sur ses modèles de référence spécifique » (p. 163). Jacques Ardoino propose cinq niveaux de l'analyse multiréférentielle : « 1) Les perspectives d'analyse *centrées sur les individus et les personnes* [...]. L'orientation de cette lecture est *psychologique*. L'éclairage psychanalytique peut y tenir une place très importante. 2) Les perspectives d'analyse *centrées sur les interactions (inter-relations)*, [qui] sont déjà une approche psychosociologique mais qui se limite[nt] à la prise en considération de la relation duale. [...] 3) Les perspectives d'analyse *centrées sur les phénomènes de groupe*. [...] 4) Les perspectives d'analyse *centrées sur les modalités d'organisation*. [...] C'est déjà le versant *sociologique* des Sciences Humaines. [...] 5) Les perspectives d'analyse *centrées sur l'institution* [...] [en référence à l'] analyse institutionnelle » (p. 149, 150). J'ajouterai que pour éviter le risque d'analyses superficielles – ce qui ferait de la multiréférentialité un concept « fourre-tout » –, il me semble indispensable de toujours spécifier le type de recherche produite sur l'objet, en précisant bien la problématique, les questions de recherche, les disciplines et les cadres théoriques de référence, enfin les méthodologies, qui peuvent s'ouvrir à d'autres problématiques, d'autres approches théoriques et méthodologiques que celles mentionnées par Ardoino en son temps.

⁹² J'ai signalé précédemment qu'un certain nombre de chercheurs – et tous ceux que j'ai cités sauf un appartiennent aux sciences de l'éducation – envisageaient désormais l'utilisation conjointe de méthodes qualitatives et quantitatives (2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales).

2.5. Deux entrées épistémologiques qualitatives complémentaires

Pour mes recherches de terrain sur l'autorité en éducation et à l'école, j'ai eu recours à deux entrées épistémologiques qualitatives complémentaires, affiliées à des cadres théoriques distincts. La première entrée a concerné la dimension de l'action basée sur l'étude et l'analyse de l'activité professionnelle réelle – par opposition à l'activité prescrite – pour produire des savoirs sur celle-ci. La deuxième entrée s'est référée à une démarche clinique de sensibilité psychanalytique. En procédant ainsi, j'ai pu montrer non seulement que l'autorité n'était pas naturelle et qu'elle relevait d'une construction, mais surtout que cette construction comprenait deux dimensions. Premièrement, l'autorité enseignante relève d'une construction de savoirs dans l'action, que j'ai mis au jour chez les enseignants interviewés⁹³ lorsqu'ils exercent leur autorité dans des situations contextualisées. Ces savoirs concernent principalement la communication dans tous ses aspects d'une part, des dispositifs pédagogiques au sens large d'autre part. Deuxièmement, parce que les actions d'un enseignant ne sont pas en permanence réfléchies ni strictement rationnelles, celui-ci engage un travail sur sa propre subjectivité mise à l'épreuve dans des relations à d'autres, dans des situations inédites ou des contextes parfois déstabilisants, un travail accueillant l'inconscient lorsqu'il se manifeste.

Mes hypothèses principale et secondaire deviennent alors des résultats complémentaires : l'autorité enseignante n'est pas naturelle, mais elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action ; parce que ces actions peuvent avoir un sens à travers l'observable ou l'analyse des discours sur le « faire » mais aussi au-delà du conscientisable, le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients, transparaît derrière la question de l'autorité enseignante. En me référant à l'approche multiréférentielle, je peux dire que j'ai étudié un même objet – la problématique de l'autorité enseignante – en mobilisant deux épistémologies dont les perspectives d'analyse sont centrées sur les personnes, principalement des enseignants, et sur leurs interactions avec des élèves. J'ai aussi pu identifier et analyser quelques phénomènes de groupe à travers chacune des deux démarches. Par contre, seule l'approche clinique de sensibilité psychanalytique m'a permis de mobiliser, dans l'analyse des propos des enseignants, certaines interactions avec l'histoire et le social, des dimensions organisationnelles et institutionnelles.

En outre, des complémentarités entre ces deux épistémologies qualitatives se sont imposées à moi au fil de l'analyse des deux types d'entretiens réalisés avec un même enseignant. J'ai en effet constaté la

⁹³ Des précisions à propos de la population interviewée sont apportées dans Robbes, 2007, p. 235-238 ; OS 3, p. 117-118 ; OS 8, p. 38-39.

présence de liens, de significations communes dans les propos d'un même interviewé. Si ces redondances m'ont d'abord surpris d'autant qu'elles ont concernées la plupart d'entre eux, elles témoignent d'une cohérence interne des personnes interviewées qui, finalement, n'est pas surprenante. Elles montrent aussi, malgré les différences inhérentes aux deux cadres théoriques et aux méthodologies d'entretien, une forme de complémentarité entre action, compréhension et interprétation, dans les champs du conscientisable et de l'inconscient. Concrètement, j'ai observé que des propos de l'entretien clinique de recherche préfiguraient ou annonçaient la situation ensuite évoquée dans l'entretien d'explicitation, de façon indirecte ou plus précise. Dans ces cas, l'enseignant interviewé considère la situation comme un moment signifiant (Faingold, 2001) de sa pratique professionnelle. D'autre part, des entretiens d'explicitation mentionnent des buts poursuivis, en résonance avec des problématiques présentes dans les entretiens cliniques de recherche. Enfin, il existe des entretiens d'explicitation où des interviewés présentent des éléments d'analyses interprétatives proches de ceux que j'ai proposés à partir des entretiens cliniques⁹⁴. J'ai fait état de ces rapprochements, lorsque j'ai présenté chaque enseignant interviewé dans mon second livre (OS 8, p. 41-50).

Je traiterai chaque entrée successivement en justifiant mes choix méthodologiques ; puis en précisant les origines scientifiques, les principes et la cohérence des épistémologies de chacune ; enfin, en présentant dans le détail mes résultats.

⁹⁴ J'ai d'abord commencé par analyser les entretiens cliniques de recherche.

3. La dimension de l'action : produire des savoirs sur l'activité professionnelle réelle

3.1. Des méthodologies d'entretien au service de l'étude et de l'analyse de l'activité professionnelle réelle

Déconstruire le mythe de l'autorité naturelle des enseignants m'a d'abord conduit à écarter deux directions de recherche, celle de l'inventaire de leurs qualités personnelles et celle de l'élaboration de typologies des figures d'autorité⁹⁵. Pour autant, par ma fréquentation des établissements scolaires, j'ai eu maintes occasions d'observer que dans des situations similaires, parfois avec les mêmes groupes d'élèves, certains enseignants semblaient faire davantage autorité que d'autres. L'examen d'une littérature abondante – et diversifiée dans ses référents théoriques – m'a aussi conduit à considérer que l'autorité résultait de la maîtrise d'une série de compétences communicationnelles liées au corps⁹⁶. J'ai alors émis l'hypothèse (secondaire) que la communication dans toutes ses dimensions (verbale, corporelle, topographique, matérielle et humaine) jouait un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. D'autre part, j'ai déjà indiqué⁹⁷ que dans leur essence même, les discours sur l'autorité naturelle des enseignants occultaient l'étude de leur activité réelle lorsqu'ils exercent l'autorité. Pour ces raisons, je me suis d'emblée situé dans une approche qualitative, phénoménologique et heuristique, descriptive et herméneutique, me tournant vers des courants de recherche qui font de l'analyse de l'activité, dans sa complexité et sa singularité, leur objet d'étude. Ainsi, j'ai formulé ma question de départ comme suit : comment un enseignant s'y prend-il pour exercer son autorité dans une situation spécifique, contextualisée, faite d'interactions avec les élèves ? Il s'agissait de mettre au jour des compétences professionnelles – articulation de savoirs d'origines diverses effectivement mobilisés dans l'action – pour sortir de l'opacité entourant l'exercice de l'autorité et repérer des savoirs facilitant la pratique d'une autorité éducative. Ma thèse (et hypothèse principale) a alors consisté à soutenir que l'autorité enseignante n'était pas « naturelle », mais qu'elle résultait d'une construction de savoirs dans l'action. En la démontrant, je montrais du même coup qu'exercer l'autorité pouvait s'apprendre, se développer, s'acquérir. Ayant découvert l'entretien d'explicitation (auquel je me suis formé avec Nadine Faingold), ses fondements épistémologiques et ses potentialités en termes de recherche – il est à la fois un instrument de recueil de données pour le chercheur et un outil de prise de conscience de savoirs d'expérience, de fonctionnements personnels, pour l'interviewé – c'est cette technique que j'ai utilisée

⁹⁵ Cette seconde direction a été étudiée par Béranger & Pain, 1998 ; Kojève, 2004, 1^{ère} édition 1942 ; Pain & Vulbeau, 2000 ; Prairat, 2005, 15 décembre ; Reboul, 1989 ; Vulbeau & Pain, 2003.

⁹⁶ Robbes, 2007, p. 209-229.

⁹⁷ 1.3.1. Discipline scolaire et autorité autoritariste.

dans ma thèse. J'y ai de nouveau eu recours par la suite, dans ma recherche sur l'autorité des chefs d'établissement, réalisant une trentaine d'entretiens d'explicitation entre 2009 et 2015⁹⁸.

Encart méthodologique 1 – L'entretien d'explicitation

Ses cadres théoriques

L'entretien d'explicitation est né dans le cadre de la psychologie du travail et des théories de la prise de conscience de Jean Piaget, comme l'indique Pierre Vermersch (1994) qui l'a mis au point. Il emprunte à la programmation neuro-linguistique (Grinder, Bandler) la prise en compte des registres sensoriels (visuel, auditif, kinesthésique). Il doit également à Carl Rogers (l'écoute empathique) et à Milton Erickson (l'hypnose)⁹⁹.

Son objet : la verbalisation de l'action

« L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation » (Vermersch, 1991, p. 63) qui permet la mise au jour du fonctionnement cognitif pré-réfléchi de l'action, c'est-à-dire le « non-conscient [...] conscientisable » (Vermersch, 1994, p. 77) des différents domaines de nos actions, tels que nos routines. L'entretien d'explicitation a toujours lieu après la réalisation de l'action. Pierre Vermersch (1994) justifie l'intérêt de verbaliser l'action : « Ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ceux que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficulté » (p. 18). Il poursuit : « Quand on a la description du faire, [...] on peut découvrir quels sont les savoirs qui sont fonctionnels, c'est-à-dire qui sont réellement utilisés dans l'action » (p. 49) ; « Cette information-là, le sujet ne sait pas la mettre en mots tout seul » (p. 53).

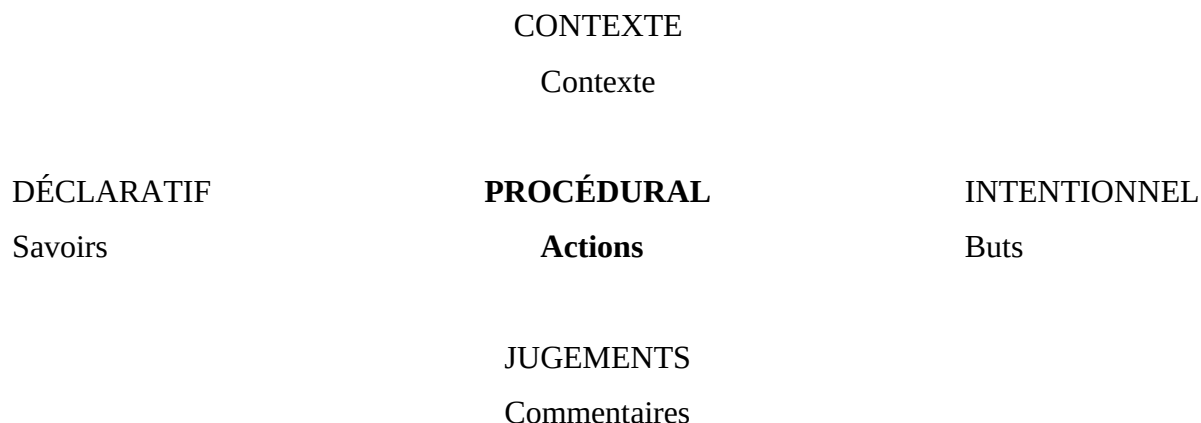
Faire référence à une action réelle et spécifiée

L'explicitation de l'action porte sur « une tâche réelle et spécifiée » (Vermersch, 1994, p. 52), qui a eu lieu en un temps et dans un lieu repérables. L'interviewer cherche à « recentrer le questionnement sur

⁹⁸ 6.3. Une recherche sur l'autorité des chefs d'établissement.

⁹⁹ Des présentations résumées de l'entretien d'explicitation et de ses origines existent (Paquay & Sirota, 2001, p. 163-169 ; Vermersch & Maurel, 1997, p. 259, 260).

le déroulement précis des actions du sujet en écartant les registres de discours relevant de rationalisations ou d'auto-justifications » (Faingold, 1993, p. 204). Le schéma suivant (d'après Faingold, 1998, p. 3-4 ; voir aussi Vermersch, 1994, p. 45) reprend cette théorisation :



Pierre Vermersch (1994) vise ainsi « le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action », constitué par les savoirs pratiques, le déroulement des actions élémentaires, les actions mentales, matérielles, matérialisées (p. 44). L'action est donc à entendre dans un sens élargi : « Les actions du sujet ne concernent pas seulement les actions matérielles [...] ou matérialisées [...]. Elles incluent les actions de communication [...], les actions de prise d'information [...], les actions mentales » (Vermersch, 1991, p. 68).

Appréhender la succession des opérations constitutives de l'action

Le repérage des actions effectives d'un sujet dans une situation spécifiée impose une technique de questionnement rigoureuse. Pierre Vermersch (1994) propose « quatre niveaux [...] d'une description d'un déroulement d'action ». L'entretien d'explicitation porte surtout sur les niveaux 2 et 3. « Au niveau 2, l'unité d'analyse est la tâche ». Le niveau 2 comprend trois fragmentations : première fragmentation, « la tâche peut être fragmentée en différentes étapes. Leur définition se confond avec les sous-buts qu'elle vise » ; deuxième fragmentation, « chaque étape se décompose en actions élémentaires » ; troisième fragmentation, « pour chaque action élémentaire, on peut décomposer en opérations d'exécution et d'identification ». Au « niveau 3, l'unité d'analyse est l'opération ([...] d'exécution ou de prise d'information) » (p. 141-145).

Revenons sur l'importance de la troisième fragmentation, celle de l'action, que Pierre Vermersch désigne comme une succession d'opérations d'identification et d'opérations d'exécution. Ce point de

départ issu des théories piagésiennes a été rapproché du modèle Test/Operation/Test/Exit (T.O.T.E.) repris lui-même dans différentes applications de la programmation neuro-linguistique. Appliqué à la verbalisation de l'action dans l'entretien d'explicitation, il permet de repérer cette succession d'opérations constitutives de l'action, donc d'appréhender des ensembles d'actions. Nadine Faingold (1997) décrit ce modèle : « Toute action étant orientée vers un but (conscient ou pré-réfléchi), le sujet qui agit :

- prend dans l'environnement les informations signifiantes grâce auxquelles il va identifier les éléments contextuels lui permettant de se repérer par rapport à son but (*test d'entrée*). La question est alors : « Quel est le déclencheur de ton action ? », ou encore : « Comment sais-tu que les conditions sont réunies pour commencer ? » ;

- en fonction des informations recueillies, prend une décision qui entraîne un certain nombre *d'opérations d'effectuation* matérielles ou mentales. Les deux questions clés sont alors : « Qu'est-ce que tu fais ? », et « Comment tu fais quand tu fais ça ? » ;

- évalue par une nouvelle prise d'information (*test de sortie*) dans quelle mesure les opérations effectuées ont permis ou non de se rapprocher ou d'atteindre le but visé, ce qui enclenche une nouvelle décision ou le passage à l'action suivante. La question correspondante est à nouveau : « Comment tu sais que c'est terminé, que c'est le moment de passer à l'étape suivante ? » (p. 192).

Engagement de l'interviewé, éthique de l'interviewer

L'entretien d'explicitation témoigne d'une confiance remarquable de l'interviewer en l'interviewé, car lui seul détient la connaissance de son vécu et de son mode de fonctionnement. Pierre Vermersch (1994) formule autrement ce postulat lorsqu'il affirme : « Nos actes nous dévoilent plus sûrement et plus complètement que tous commentaires. C'est dire que verbaliser des jugements ou des opinions est relativement moins impliquant que décrire ce que l'on a fait » (p. 49). Les conditions de production du savoir issu de l'entretien d'explicitation engagent donc fortement l'interviewé.

De ce fait, des raisons éthiques et techniques justifient que l'interviewer mette « en place dès le départ un contrat de communication explicite : on demande l'autorisation à l'autre de pousser le questionnement et on lui indique que son engagement n'est pas obligatoire, qu'il est basé sur un volontariat et que tout refus sera respecté. C'est-à-dire que le questionnement sera toujours respectueux des limites que le sujet pose » (Vermersch, 1994, p. 108). La formule suivante peut être utilisée dès la première phrase de l'entretien : « Si vous le voulez, nous allons faire... [...] Vous avez la possibilité de vous arrêter quand vous voulez » (p. 125). Une formule du type « êtes-vous d'accord pour qu'on aille plus loin ? » permet de vérifier le contrat de communication en cours d'entretien (p. 108).

Conduire un entretien d'explicitation : nécessité du guidage

L'entretien d'explicitation exige que l'interviewer aide le sujet à atteindre les conditions de verbalisation de l'action vécue. C'est l'une de ses difficultés techniques principales, qui réclame formation et entraînement au guidage. Pierre Vermersch (1994) précise : « Le guidage s'effectue de manière directive en ce qui concerne les contenants. En revanche, en ce qui concerne les contenus verbalisés j'accompagne l'interviewé vers une expression libre de ce qu'il peut dire, je l'aide à le faire avec ses propres mots » (p. 157). La nécessité d'« un guidage très ferme, très précis dans ses objectifs » (Vermersch, 1994, p. 54) de l'interviewé se justifie eu égard aux buts de l'entretien. En effet, « pour accéder *a posteriori* non pas seulement à l'action mais au vécu de l'action, il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler soit en train de "revivre", d'évoquer de manière concrète la situation de référence » (p. 56). L'interviewer, par son questionnement, doit permettre au sujet d'atteindre cette « position d'évocation ou de parole incarnée », « au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. [...] Le sujet est en évocation du vécu de la situation » (p. 57). Cette position de parole incarnée est repérée par l'interviewer grâce à différents indicateurs non verbaux (décrochage du regard, ralentissement du rythme de parole) et verbaux (vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles, utilisation du présent, du « je ») (Vermersch, 1994, p. 60, 62).

Concrètement, **l'interviewer pose d'abord le contrat de communication**, en commençant l'entretien par une formule du type : « Si vous le voulez, nous allons faire... [...] Vous avez la possibilité de vous arrêter quand vous voulez »¹⁰⁰ (Vermersch, 1994, p. 125). Ceci fait, il est fondamental pour faciliter l'accès à l'information procédurale non consciente du sujet et dans un souci de respect de la personne, de **proposer à l'interviewé de choisir lui-même le moment vécu qu'il souhaite expliciter, en rapport avec le sujet de recherche**. La formule suivante peut être utilisée : « Je vous propose de choisir un moment particulier de votre pratique que vous avez vécu, dans lequel... »

¹⁰⁰ Dans ma recherche sur l'autorité enseignante, la consigne de départ a été la suivante : « Je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de classe que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité ». Dans celle sur l'autorité des chefs d'établissement, j'ai commencé ainsi l'entretien : « Je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de votre pratique professionnelle de chef d'établissement que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité ».

Des techniques de guidage sont ensuite mises en œuvre, avec l'accord de l'interviewé. J'en indiquerai huit points importants.

1 – Ne jamais poser de question commençant par « Pourquoi il a fait telle chose ? », mais « Que fait-il quand il fait cette chose ? » ; « Comment le fait-il ? » (Vermersch, 1994, p. 86). La question « pourquoi » fait en effet référence à du discours conscientisé. De même les questions « que pensez-vous de... ? » ou « qu'est-ce que cela vous fait de... ? », qui renvoient respectivement à des représentations ou à du ressenti, sont à proscrire. Il faut également éviter les formules du type « pouvez-vous essayer de vous souvenir de... ? » ou « souvenez-vous... » qui visent trop directement le but de la recherche. Nadine Faingold (1993) observe que « ceci va à l'encontre de beaucoup d'attitudes spontanées [de l'interviewer], qui, cherchant légitimement à comprendre, pose souvent des questions basées directement sur des demandes d'explications et de recherches de rationalité. Ce à quoi le sujet répond en fournissant "un discours à propos de ce qu'il a fait, ou encore sa théorie sur le sujet, et non pas ce qu'il fait et comment il l'a fait" » (p. 205).

2 – Ralentir le rythme de la parole : exemple de formulation : « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... » (Vermersch, 1994, p. 63) ; ou encore : « Doucement, je ne comprends pas. J'ai besoin de savoir comment vous avez fait. Si vous voulez bien, nous allons reprendre doucement ce moment... ».

Si l'interviewé n'arrive pas à verbaliser, s'il se « bloque » sur une action ou un geste..., il est inutile d'insister et de s'y arrêter. La relance suivante peut être efficace : « Et quand vous avez bloqué, qu'est-ce que vous avez fait après ? ».

3 – Recréer le contexte sensoriel des actions spécifiées du sujet : « Pouvez-vous prendre le temps de vous replacer dans la situation... ? », « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment ? », « Vous étiez où ? », « Vous étiez installé comment ? », etc.

4 – Se centrer sur la description du vécu de l'action du sujet, en pensant aux trois aspects suivants :

- **les prises d'information** : « Comment savez-vous que... ? » ;
- **les prises de décision** : « Qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ? » ;
- **les opérations d'effectuation** : « Comment vous-y prenez-vous quand... ? » (Paquay & Sirota, 2001, p. 165-166).

Il est également pertinent de **reprendre les verbes d'action** prononcés par le sujet. On affine ainsi la description de l'action autant qu'il est nécessaire. C'est ce que Pierre Vermersch appelle « la granularité » de la description.

Bien que nous nous décentrions quelque peu de l'action elle-même, **il est aussi possible d'utiliser des questions relatives aux opérations mentales relevant des informations satellites de l'action en position de parole incarnée**, donc mises en jeu dans l'action elle-même. Proposées par Agnès Thabuy (1996, p. 77), ces questions sont reprises par Nadine Faingold (1998) : « Ainsi peuvent être spécifiquement recherchés :

- les prises d'information par des questions du type "Et quand tu (fais ça), qu'est-ce que tu perçois ?" ;
- les buts en cours d'action, par des questions comme "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu cherches ?" ;
- les commentaires internes "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ?" ;
- les savoirs en action : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais déjà ?" » (p. 6).

5 – Favoriser le déroulement temporel de l'action : comme l'affirme Pierre Vermersch (1994), « l'interviewer doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action » (p. 136). « Décrire l'action c'est, en premier lieu, encourager l'expression du déroulement temporel de la suite des actions élémentaires » (p. 138), et Vermersch indique des exemples de questionnement de chaque moment de l'action (p. 138). J'en retranscris quelques-uns :

« - **le début** : "Par quoi avez-vous commencé ?", "Qu'avez-vous fait en premier ?", "Que s'est-il passé d'abord ?" ;

- **l'enchaînement des actions** : "Qu'avez-vous fait ensuite ?", "Et puis après, qu'avez-vous fait ?" ;

- **la fin de l'action** : "Que s'est-il passé à la fin ?", "Qu'avez-vous fait en dernier ?", "Comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ?" ».

6 – Utiliser les reformulations ericksonniennes : exemple de formulation :

- point de départ, l'interviewé : « Oui, je revois l'endroit où j'étais... »

- l'interviewer : « Et quand tu revois cet endroit, comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois ? »

Selon le point de départ de l'interviewé, on peut faire référence à d'autres sens que la vue (l'ouïe, la sensation, le toucher...) en utilisant ces mêmes formules (Vermersch, 1994, p. 67).

7 – Favoriser la synchronisation avec l'interviewé, en référence à l'« accord postural » que Pierre Vermersch emprunte à la programmation neuro-linguistique (Vermersch, 1994, p. 111-113 ;

Vermersch & Maurel, 1997, p. 215, 216) : au début de l'entretien, l'interviewer doit « observer la parole (le paraverbal : ton, rythme, timbre) et [...] s'y accorder délicatement » (p. 112). Cette synchronisation concerne aussi la posture : « Se synchroniser consiste à observer la posture du sujet et à l'imiter, au moins partiellement » (p. 113).

8 – La reprise par l'interviewer des gestes significants qui accompagnent la parole de l'interviewé facilite également l'évocation de celui-ci (Vermersch, 1994, p. 113-116) tout en étant porteuse d'un sens particulièrement intéressant pour l'étude de certains objets de recherche. Nadine Faingold (1997) indique en ce sens : « Le non-verbal étant un lieu privilégié d'expression du non-conscient, il me paraît, en effet, aussi important (sinon plus) de reprendre un à un les gestes significants qui ponctuent le discours, que de reprendre exactement les termes du sujet pour faire approfondir le vécu qui est dessous. Les gestes sont le plus souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré-réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués. J'utilise l'expression "geste signifiant" pour désigner des gestes symboliques qui "condensent beaucoup de sens implicite, d'où l'importance d'un questionnement qui accompagne la reprise du geste" » (p. 211). Avant qu'un geste puisse être repris, il doit évidemment apparaître d'abord au cours de l'entretien chez le sujet interviewé. L'interviewer observe les gestes, les mimiques, etc. redondantes de l'interviewé. Cet exercice s'avère difficile car parfois, le geste n'est présenté que très brièvement, sans reprise. La centration du questionnement sur les opérations effectives mises en œuvre dans l'action permet que ce geste, s'il est suffisamment signifiant, se présente à nouveau. Parfois encore, c'est à travers les paroles qu'un geste sera évoqué. Pour faire advenir un geste, la consigne « Montrez-moi... » peut alors s'avérer efficace.

Validation des informations recueillies

Trois critères permettent de valider l'entretien d'explicitation : le fait que l'interviewé soit effectivement en position de parole incarnée ; la vérification qu'une situation singulière est bien évoquée ; le fait que des prises de conscience soient faites par l'interviewé, pendant ou à l'issue de l'entretien, ce troisième élément étant plus aléatoire. Un quatrième critère, celui de l'efficacité des savoirs mis en œuvre dans la situation évoquée, peut y être ajouté en référence à Donald A. Schön (1994. Édition originale 1983).

Analyse des entretiens d'explicitation

La méthode d'analyse des entretiens d'explicitation que j'utilise s'inspire du traitement proposé par Agnès Thabuy (1996, p. 78-86). Après avoir indiqué des éléments permettant au lecteur de comprendre le contexte de la situation choisie par l'interviewé, je fais son récit chronologique. Cette narration suit la fragmentation de la tâche, étape après étape. Pour chaque étape, je repère les actions élémentaires. Puis pour chaque action élémentaire, je recherche dans le discours la succession des opérations constitutives de l'action (prises d'information, prises de décision, opérations d'effectuation). Les savoirs d'action énoncés par l'interviewé apparaissent. De plus, j'associe à chaque étape, action élémentaire ou opération constitutive de l'action les sous-buts afférents, quand ils sont exprimés ou inférés de l'action du sujet. Je réserve le terme de but générique à l'objectif principal de la situation. Pour ne pas alourdir le texte, je présente les situations sous forme synthétique, mais en respectant rigoureusement les étapes décrites ci-dessus.

Pour visualiser les correspondances entre ces données au regard de leur déroulement chronologique, je les reprends sous forme d'un premier tableau synthétique, pour chaque entretien. Il comprend quatre colonnes (prises d'information, opérations d'effectuation, but et sous-buts guidant l'action, savoirs mis en œuvre dans l'action), « chaque tableau se subdivisant en autant de parties que d'étapes d'effectuation de la tâche. Ces tableaux récapitulent les stratégies d'intervention de chaque enseignant » (Thabuy, 1996, p. 81, 82).

Un second tableau inventorie les prises d'information de chaque interviewé. Je mets en relation l'objet sur lequel les prises d'information portent avec les registres sensoriels privilégiés. Je comptabiliserai ensuite les propositions apparues dans l'entretien, en évitant de répéter l'information formulée à l'identique si elle est prise dans le même temps. J'effectuerai alors des rapprochements entre interviewés, reprises dans un premier tableau comparatif de synthèse. Ainsi, j'observerai des différences et des similitudes, de même que les registres sensoriels les moins/les plus utilisés en situation.

Un troisième tableau porte sur les opérations d'effectuation, afin d'énoncer les savoirs mis en œuvre dans les actions effectuées par chaque enseignant. Je résume en une seule formule l'action. Elle constitue la proposition générique sous laquelle je classe toutes les formulations qui lui correspondent. Je fais de même pour chaque action, l'objectif étant de qualifier les savoirs convoqués, mais aussi de discerner des structures d'action, des *patterns* à l'œuvre. Je comptabiliserai ensuite les propositions apparues dans l'entretien, en évitant de répéter l'action formulée à l'identique si elle est effectuée dans le

même temps. Un second tableau comparatif de synthèse me permettra de lister les savoirs les moins/les plus utilisés dans l'action par l'ensemble des interviewés.

Enfin, un quatrième tableau énonce le but générique de la situation et traite des sous-buts orientant les actions. Après avoir repéré le but générique de l'interviewé, de la même manière que pour les opérations d'effectuation, je regroupe les sous-buts formulés par l'interviewé ou inférés, en établissant un classement selon des catégories élaborées après examen de l'ensemble des sous-buts qu'il a énoncés. Lors de la comparaison, je reprends l'ensemble des buts génériques et des sous-buts relevés dans un troisième tableau comparatif de synthèse, en indiquant le nombre de fois où ils sont énoncés et parmi ces énonciations, les formulations validant que le but générique ou le sous-but a été atteint. Ces informations constituent un critère interne de réussite pour l'interviewé, mais aussi une validation de la qualité du questionnement de l'interviewer. De même, c'est ici qu'apparaissent des prises de conscience, dans les situations les plus favorables. Enfin, je n'oublie pas d'examiner si le but générique exprimé par l'interviewé a été atteint lui aussi, en totalité ou partiellement. Cette donnée constitue un élément important de validation de l'entretien, permettant d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse de Jean-Marie-Barbier et Olga Galatanu (2004), selon laquelle le but, tout en visant l'action efficace, poursuivrait des finalités éthiques.

Certes, j'aurais pu privilégier l'observation directe, mais outre le fait que je ne connaissais pas l'existence de l'autoconfrontation à l'époque, mon choix a été différent pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'observation peut s'avérer délicate à réaliser eu égard à l'objet étudié, des enseignants confrontés à des situations où leur autorité est mise en question pouvant les vivre difficilement. D'autre part, il est nécessaire d'effectuer des observations longues et répétées pour pouvoir observer des situations où des enseignants font preuve d'autorité. Enfin, la présence d'un observateur peut fausser les données collectées, engendrant un calme inhabituel ou au contraire un déchaînement paroxystique dans la classe.

Plus fondamentalement, d'autres arguments ont justifié mon choix. Premièrement, l'observation ne nous informe pas de la façon dont un sujet élabore ses savoirs dans l'action, des processus cognitifs qu'il mobilise dans la relation d'autorité en classe (prises d'information sur la situation, prises de décisions relatives aux opérations d'effectuation et à l'enchaînement des actions). L'observé est en situation d'extériorité, « objet » sur lequel des informations sélectionnées et traitées par l'observateur sont prises. L'observateur met alors en jeu sa subjectivité en donnant un sens ou en interprétant un comportement de l'observé qu'il voit ou pense voir, mais il n'a pas accès au sens que le sujet lui-même donne à son action. Avec l'entretien d'explicitation, c'est l'interviewé qui retrouve en lui-même les

savoirs qu'il mobilise dans l'action, grâce à un questionnement précis l'amenant à des prises de conscience puis à donner un sens aux actions effectuées. L'interviewé « sujet » est co-producteur d'un savoir sur lui-même que le chercheur l'aide à mettre au jour. Deuxièmement, le choix de l'entretien d'explicitation se justifie du fait que les savoirs qu'un enseignant met en œuvre en relation d'autorité sont souvent peu consciencés ni explicités, les comportements pas toujours réfléchis (mythe de l'autorité naturelle oblige, mais aussi routinisation de certaines actions¹⁰¹), se révélant généralement dans l'instantané de l'action. Troisièmement, alors que les registres corporels constituent des modalités essentielles de communication des messages d'autorités et étant donné que cette communication relève de savoirs mobilisés en situation, l'entretien d'explicitation permet alors d'avoir accès à ces savoirs liés au vécu corporel des actions et non pas seulement à ceux afférents à la communication verbale, ainsi qu'aux intentions de l'interviewé (buts poursuivis en cours d'action, commentaires internes). Quatrièmement, l'observation ne dit rien des intentions, des motivations conscientes ou inconscientes qui guident l'action d'un enseignant utilisant tel savoir dans telle situation spécifique. L'entretien d'explicitation l'aide à construire le sens de son action. Cinquièmement, c'est aussi parce que j'ai renoncé à établir une typologie des figures d'autorité que j'ai employé l'entretien d'explicitation. Dégager un modèle unique d'enseignant exerçant l'autorité dans une perspective éducative ne me semble ni possible ni souhaitable. L'entretien d'explicitation s'intéresse au singulier : les informations recueillies sont spécifiques à la situation évoquée, respectant la façon dont chaque enseignant s'est construit ses savoirs d'expérience. Il n'est jamais sûr qu'un savoir repéré chez un enseignant soit transférable chez un autre dans une situation analogue. C'est bien là une posture de chercheur que j'affirme vis-à-vis de la subjectivité de l'interviewé, en me référant aussi à ce que Nadine Faingold (1993) déclare à propos de l'entretien d'explicitation : « En pratiquant l'explicitation, on apprend à se méfier de toute généralisation hâtive, à être attentif avant tout aux différences, au mode spécifique qu'a chaque individu de saisir et de coder l'information, mais également à l'aspect déterminant de son histoire et, pour en revenir à la relation pédagogique, de son passé scolaire... »¹⁰² (p. 202). Pour autant, je n'entends pas que cette posture de chercheur prenant en compte la subjectivité se perde dans un singularisme absolu. L'intérêt de la mise au jour des savoirs d'action est certes d'informer celui ou celle qui les met en œuvre, mais il est aussi de faire la part des

¹⁰¹ Nadine Faingold (1993) note « la difficulté [qui] consiste à accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique et à pouvoir décrire le comment de leur fonctionnement, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet n'a pas directement accès » (p. 210). De même selon Philippe Perrenoud (1996), « nous ne savons pas constamment ce que nous faisons [...] comme si notre action "allait de soi", était "naturelle", n'exigeait aucune explication ». Il poursuit : « Cette inconscience n'est pas nécessairement le produit d'un refoulement, de mécanismes de défense tels que la psychanalyse les décrit. C'est souvent un "inconscient pratique", selon la formule de Piaget » (p. 182).

¹⁰² Ces dernières paroles sont aussi en résonance avec ma posture de chercheur utilisant l'entretien clinique (3.3. La dimension de l'inconscient : la démarche clinique de sensibilité psychanalytique).

savoirs singuliers et des savoirs partageables, transférables¹⁰³. De plus, si l'évocation d'une situation spécifiée conditionne la mise au jour des savoirs d'action de l'interviewé, ces savoirs – voire la situation elle-même – peuvent présenter des caractéristiques typiques de l'activité professionnelle¹⁰⁴. J'y reviendrai lorsque je présenterai mes résultats et que j'aborderai la formation¹⁰⁵. Sixièmement enfin, pour les recherches en sciences de l'éducation, l'explicitation des savoirs d'expertise des enseignants est un enjeu majeur de connaissance de la pratique professionnelle et pour la formation.

Par la suite, j'ai eu l'occasion de découvrir et d'utiliser l'entretien d'autoconfrontation simple et l'entretien d'autoconfrontation croisée, lorsque j'ai participé au projet de recherche-formation pour la plate-forme Néopass@ction de 2011 à 2013¹⁰⁶.

Encart méthodologique 2 – Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée

Ses cadres théoriques

Ces deux techniques d'entretien sont issues de la psychologie du travail, en particulier de l'ergonomie, qui étudie et analyse l'activité professionnelle réelle. L'entretien d'autoconfrontation simple se réfère au cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2004) et l'entretien d'autoconfrontation croisée à la clinique de l'activité (Clot, 1999).

Définitions et organisation

L'entretien d'autoconfrontation simple met en présence un sujet, un chercheur et des images du sujet en action. Il consiste à « présenter à l'acteur, immédiatement après son action un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter » (Theureau, 1992, p. 45). Le sujet regarde la vidéo et décide lui-même de l'interrompre lorsqu'il souhaite faire un commentaire sur sa propre activité. Il dit ce qu'il fait, ce qu'il aurait pu faire ou ne pas faire (Clot, Faïta & al., 2001), en présence du chercheur qui enregistre ces commentaires.

L'entretien d'autoconfrontation croisée met en présence deux sujets, un chercheur et des images d'un des deux sujets en action. Là, c'est le chercheur qui choisit le (ou les) moment(s) de la verbalisation

¹⁰³ Cette distinction renvoie aux notions de « style » et de « genre » (Clot, Faïta & al., 2001), à celle de schème d'action (ou structure de l'action) (Perrenoud, 1996a, 2001).

¹⁰⁴ C'est l'un des postulats des entretiens d'autoconfrontation.

¹⁰⁵ 3.4. Premier résultat – L'autorité n'est pas naturelle. Elle relève d'une construction de savoirs dans l'action ; 8. Résultat 3. Former.

¹⁰⁶ 7.2.1. Contribution à la plateforme de formation en ligne Néopass@ction.

en présentant l'ensemble de la séquence vidéo, car c'est lui qui a déterminé *a priori* des situations typiques. De même que pour l'entretien d'autoconfrontation simple, les commentaires que l'un des deux sujets, confronté à l'enregistrement du travail de l'autre, lui adresse, se font en présence du chercheur et sont enregistrés.

Complémentaires, ces deux types d'entretiens sont fréquemment réalisés au cours d'une même recherche. Frédéric Yvon et Roseline Garon (2006) en précisent l'organisation avec des enseignants : « Concrètement, on enregistre d'abord, grâce à la vidéo, des séquences d'enseignement auprès de deux enseignants, A et B, qui ont accepté de collaborer. Ensuite, la séquence enregistrée de A est visionnée par A en présence d'un chercheur (Autoconfrontation simple ou ACS). De son côté, B visionne lui aussi sa séquence B avec le chercheur. Par la suite, on croise le commentaire de deux professionnels sur leurs activités respectives (Autoconfrontation croisée). Ainsi, A et B discutent ensemble et successivement de leurs séquences en présence du chercheur » (p. 57).

Conduire des entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée : types de questionnements

Les questionnements permettant de conduire des entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée sont moins formalisés que dans l'entretien d'explicitation. On peut cependant relever quelques recommandations.

Christophe Mundutéguy (2005) propose trois types de consignes : « Penser tout haut : "Dites à haute voix **ce que vous vous dites** en exécutant la tâche". Verbaliser la procédure : "Expliquez **comment vous faites** pour exécuter la tâche". Justifier la procédure : "Expliquez **ce que vous faites et comment vous le faites**" » (p. 8). Frédéric Yvon et Roseline Garon (2006) précisent pour leur part : « Dans chacune des autoconfrontations, simple et croisée, le questionnement du chercheur porte sur le comment : "**Qu'est-ce que tu fais ?** " ; "**Là, que se passe-t-il ?**" ; "**Je ne comprends pas ce qui se passe, explique-moi**" ; "**Est-ce que tu peux décrire ce que l'on voit là ?**". La dimension opératoire fait l'objet du questionnement, obligeant le professionnel à confronter ses scénarios d'action à l'action qu'il a effectivement réalisée. Par la suite, enfin, le chercheur oriente les échanges des professionnels vers la comparaison des modes opératoires : "**Tiens, tu fais comme cela toi ?**" » (p. 57). On recherche aussi des verbalisations de l'interviewé sur d'autres modalités possibles d'exercice de l'activité : « **Peut-être que j'aurais pu faire ceci ou cela...** ».

Dans mes pratiques d'entretiens d'autoconfrontation simple (et croisée), j'utilise les questions suivantes : pouvez-vous décrire ce que vous voyez là ? Qu'est-ce que vous faites (ou que fait le professionnel) ? Comment le faites-vous (il) ? Je ne comprends pas ce qui se passe, expliquez-moi ? Qu'est-ce que vous vous dites quand vous faites (il fait) cela ? Qu'est-ce qui vous préoccupe ? Qu'est-ce que vous ressentez ? Qu'est-ce que vous auriez pu faire d'autre ?

Éthique du chercheur

Jacques Theureau (2004) énonce « un principe à la fois éthique et épistémologique » certes trivial, mais cependant indispensable : « Ne rien dire sur un travail sans s'appuyer sur des données sur ce travail » (p. 71). J'y ajouterai deux principes destinés aux interviewés : répondre « à chaud » aux questions des sujets après l'entretien ; dans un temps différé, leur faire un retour écrit synthétisant les principaux éléments mis en évidence au cours de l'entretien.

Finalités et effets

L'entretien d'autoconfrontation simple permet au sujet qui regarde une vidéo de son activité de suspendre momentanément son jugement en se centrant sur la mise en mot de son vécu, de lui faire prendre conscience des actions-typiques, préoccupations-typiques, émotions-typiques..., de reprendre et de prolonger des interprétations amorcées au cours de l'activité. Il permet encore au praticien d'émettre des hypothèses sur l'évolution de sa pratique. Il met en évidence la dynamique de transformation de son activité.

Un premier effet de l'autoconfrontation croisée est de réveiller chez le sujet d'autres possibilités d'action face à un dilemme professionnel mis en évidence et pris comme objet de travail. L'autoconfrontation croisée favorise la mise au jour **des controverses professionnelles**, qui portent sur des gestes propres à chacun (les « styles ») apparemment contradictoires mais porteurs de sens. Elle permettra alors de distinguer ce qui a fait l'objet d'un « genre » construit et attesté dans l'expérience de quelques-uns puis dans le partage du groupe professionnel, de ce qui relève du « style » des actions de chacun, de son inventivité dans l'action (Clot, Faïta & al., 2001).

Analyse des entretiens d'autoconfrontation

Dans les propos analysés, le chercheur veille à distinguer ce qui relève de préoccupations, de perceptions et d'interprétations.

L'entretien d'explicitation, de même que les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, reposent sur des théorisations convergentes de l'action sous-tendues par une épistémologie du savoir qui a des origines et des prolongements scientifiques, des principes et une cohérence que je vais maintenant présenter. Cette épistémologie résulte de prises de position à propos de débats anciens mais toujours vifs, sur la nature et le statut des savoirs produits par les recherches en sciences humaines et sociales¹⁰⁷. Quant à la production de savoirs sur l'activité professionnelle réelle à partir de son étude et de son analyse, elle a pour origine deux courants de recherche. Un premier courant – qui m'a beaucoup influencé lorsque je l'ai découvert – provient des travaux nord-américains sur le praticien réflexif (Schön, 1994. Édition originale 1983 ; Argyris & Schön, 1999. Édition originale 1974). Donald A. Schön et Chris Argyris ont montré l'existence de savoirs cachés à l'œuvre dans l'agir professionnel et de là, ont formalisé une théorie de l'action qui vise à transformer les pratiques professionnelles vers une plus grande efficacité. Bien que ces recherches n'aient pas porté sur le métier d'enseignant, elles ont cependant eu un retentissement important au Canada et en Europe dans les années 1990, en inspirant notamment un chercheur comme Philippe Perrenoud, qui s'est intéressé à la professionnalité enseignante (Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b, 2001), et en influençant le développement de certains courants d'analyse des pratiques professionnelles¹⁰⁸. Le second courant – que j'ai découvert en participant au projet Néopass@ction – émane d'une branche de la psychologie du travail française, l'ergonomie, laquelle s'est d'abord déployée dans d'autres domaines que le travail enseignant avant de l'étudier et de proposer des dispositifs de formation. Si l'ergonomie peut se définir comme « une discipline scientifique qui étudie l'homme au travail » (Ria, 2008, p. 282), des distinctions et des terminologies actuellement utilisées dans l'analyse du travail enseignant sont à préciser.

¹⁰⁷ 2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales.

¹⁰⁸ J'aborde cette question pages 180-181 du chapitre d'ouvrage suivant : OS 5 – Robbes, B. (2012). Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 169-183). Paris : PUF.

3.2. Une épistémologie des savoirs à partir de l'action

Penser une épistémologie des savoirs à partir de l'action renvoie, dans la tradition américaine, au courant philosophique du pragmatisme, qui connaît un regain d'intérêt depuis quelques années en France et dans le monde¹⁰⁹. Le pragmatisme est, selon Roberto Frega, le paradigme de la connaissance de l'époque contemporaine, où « la conception de la connaissance axée sur la recherche d'une certitude absolue dans le domaine non contaminé de l'abstraction pure a été remplacée par une nouvelle conception, où la connaissance joue le rôle de moyen pour atteindre une forme de sécurité immanente, dans laquelle la pratique et l'action jouent un rôle décisif »¹¹⁰. Cette conception a généré des courants de recherche Outre-Atlantique, l'*experiential learning* (Kolb, 1984) et l'*action science* (Schön, 1994. Édition originale 1983), qui « considèrent que l'action peut être source d'apprentissage [et] [...] que les connaissances issues de l'action sont aussi "valables" que celles issues de la recherche » (Wittorski, 2001, p. 107).

Les travaux de Donald A. Schön sur le praticien réflexif découlent du pragmatisme américain (Frega¹¹¹ ; Fabre, 2008a). Ils constituent une révolution dans la conception des relations entre théories et pratiques professionnelles, savoir scientifique, science appliquée, agir effectif. Schön (1994. Édition originale 1983) prétend jeter les bases d'une nouvelle épistémologie du savoir, en conditionnant son élaboration à la mise en place d'une posture de recherche réflexive, d'une rationalité pratique. Il veut ainsi montrer les limites du modèle dominant de la rationalité technique, qui maintient une conception standardisée de la pratique, dans laquelle les outils fournis aux praticiens sont conçus pour offrir des solutions toutes faites à des problèmes de pratique, alors que « la réalité complexe d'une pratique résiste à une totale standardisation de l'intervention à réaliser ou du geste professionnel à poser » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248). La question du sens que le praticien construit en contexte en vue d'intervenir adéquatement émerge alors. Schön part du constat que dans son travail quotidien, le professionnel met en œuvre un « savoir pratique tacite », « savoir caché dans l'agir professionnel », fruit d'une réflexion produite dans l'action (*op. cit.*, p. 76, 77). Ce savoir, « le praticien [l'] a compilé [dans] un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (*ibid.*, p. 175) qui s'enrichit à « chaque nouvelle occasion de réfléchir dans l'action » (*ibid.*, p. 178). Au cours de ce processus, Schön souligne la

¹⁰⁹ Dans les sciences de l'éducation, voir par exemple Renier, S. (2014). *Éducation, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : de la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

¹¹⁰ Frega, R. (2011). John Dewey et l'épistémologie de la pratique. Transcription d'une conférence donnée à Tours le 9 décembre 2011, 1-14. [En ligne]. http://www.academia.edu/1708417/John_Dewey_et_l_epistemologie_de_la_pratique (page consultée le 19 décembre 2016), p. 6, 7.

¹¹¹ Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.

réflexivité de l'action et de la pensée : « L'action prolonge la pensée dans les vérifications, les gestes et les sondages de l'action expérimentale, et la réflexion entretient l'action et ses résultats. [...] C'est l'étonnant résultat de l'action qui déclenche la réflexion et c'est la production de gestes satisfaisants qui arrête temporairement la réflexion » (*ibid.*, p. 333, 334). Schön distingue réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux expressions essentielles qu'Yves Saint-Arnaud (2001) clarifie : « La "réflexion-dans-l'action"¹¹² est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la "réflexion-sur-l'action" se fait dans un retour analytique sur une interaction passée » (p. 19)¹¹³.

L'ouvrage écrit antérieurement avec Chris Argyris (Argyris & Schön, 1999. Édition originale 1974) formalise une théorie de l'action, de la réflexion dans l'action et de la pratique réflexive qui vise plus directement la transformation des pratiques professionnelles et leur efficacité¹¹⁴, l'ensemble étant sous-tendu par des valeurs humanistes où l'homme s'engage dans un processus d'autorisation de lui-même (p. 47). Bien qu'elle recherche le comportement professionnel efficace, cette théorie de l'action ne me semble pas tomber dans les pièges du comportementalisme ou du technicisme. Le sujet effectue à son rythme des prises de conscience sur ses fonctionnements dans l'action (théorie d'usage) par une mise en réflexivité de ceux-ci avec ses intentions déclarées ou non, conscientes ou inconscientes (théorie de référence). Il s'agit qu'émerge l'action effective, dans le but de modifier le discours sur l'action et l'action elle-même en cherchant à les accorder. La subjectivité n'est donc pas absente du champ de la réflexion. Enfin, à travers la notion de « transfert réflexif » élaborée ultérieurement, Schön (1996) montre que le praticien se construit un savoir de l'action qui peut lui permettre des généralisations (p. 218). Néanmoins, le transfert d'un savoir issu d'une pratique réflexive toujours contextualisée demande un effort supplémentaire de réflexivité comparée, pour s'adapter à la situation nouvelle (*ibid.*, p. 219, 220).

C'est à partir d'une lecture critique de Schön que Philippe Perrenoud (2001) élabore sa théorie de l'action, en convoquant les notions piagétienne d'inconscient pratique et de schème d'action (Piaget, 1973, p. 23-24). Les schèmes d'action ou « structure de l'action » sont la « trame stable » mais adaptable

¹¹² Argyris et Schön (1999. Édition originale 1974) précisent : « La plus grande partie de ce que nous nommons « savoir pratique » consiste largement en un savoir en action, demeurant tacite, et en cette faculté qu'ont les praticiens, dans le feu de l'action, de répondre à l'improvisiste au moyen d'une réflexion spontanée et d'une expérimentation auxquelles Schön a donné le nom de réflexion-dans-l'action » (p. 28).

¹¹³ Yves Saint-Arnaud rétablit ainsi une erreur dans la traduction française de la note de la page 45, où le terme « réflexion en cours d'action » a été utilisé à la place de « réflexion dans l'action », et parfois confondu avec « réflexion sur l'action ». J'ai tenu compte de cette remarque dans les citations empruntées à Argyris ou à Schön.

¹¹⁴ La description de l'action se fonde sur quatre cadres fondamentaux : « L'idée d'une théorie de l'action servant à décrire [...] un savoir qui "informe" l'action [...] ; la distinction entre la théorie de référence et la théorie d'usage ; les liens qui unissent la théorie de l'action et l'univers du comportement ; enfin, la dynamique de la théorie de l'action et ses rapports avec l'apprentissage à boucle de rétroaction unique ou double » (Argyris & Schön, *op. cit.*, p. 32).

de nos actions (Perrenoud, 1996a, p. 138 ; 2001, p. 37-38, 77). Ils se constituent chez l'individu en systèmes interagissant avec « des *schèmes de pensée*, [...] de raisonnement, d'interprétation, de création d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation, de décision [qui] permettent d'identifier les savoirs pertinents, de les trier, combiner, interpréter, extrapoler, différencier pour faire face à une situation singulière » (1996a, p. 136). Mais l'apprentissage se fait dans un contexte social où les valeurs participent de la constitution des schèmes. C'est particulièrement le cas à propos de la professionnalité enseignante, que Perrenoud étudie. Ainsi chez l'enseignant, l'auteur (1994) nomme « *habitus* professionnel » cette « partie importante de l'action pédagogique [...] fondée sur des routines ou une improvisation réglée » (p. 3), où « l'acteur sait confusément qu'il n'improvise pas, qu'il ne crée pas une réponse de toutes pièces, mais mobilise un schème intériorisé » (p. 9). Simplifiant la définition de Pierre Bourdieu¹¹⁵, il définit l'*habitus* comme « notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action » (2001, p. 76, 77). Dans cette perspective, « développer des compétences professionnelles, c'est transformer l'*habitus*, ne pas se limiter à enrichir la gamme de savoirs d'expérience dont dispose le sujet, mais travailler à l'émergence ou au renforcement de *schèmes* permettant leur mise en œuvre dans l'action » (1996a, p. 177). Encore faut-il repérer ces savoirs dans l'action, mettre au jour ces schèmes de pensée, ce qui peut être conscientisé de l'*habitus*. C'est précisément ce que les techniques d'entretien présentées plus haut permettent. Ainsi, Perrenoud (2001) reconnaît-il que l'entretien d'explicitation permet une meilleure intelligibilité des opérations qui guident l'action, condition indispensable de changements (p. 131-155).

3.3. L'ergonomie appliquée au travail enseignant

L'ergonomie de langue française a opéré des distinctions et produit des terminologies à propos de l'activité professionnelle, référées à plusieurs cadres d'analyse, qui sont aujourd'hui utilisés dans l'analyse du travail enseignant (Ria, 2008).

Elle distingue notamment tâche et activité, activité prescrite et activité effectivement réalisée, activité réalisée et activité réelle. Luc Ria (2008) précise à propos de la distinction tâche/activité : « La tâche est définie par un but, des sous-buts et des conditions particulières d'atteinte de ce but. L'activité désigne ce que fait l'acteur pour atteindre ce but, réaliser la tâche. L'activité revêt deux facettes : l'une observable (la composante motrice, verbale, comportementale), l'autre non observable dont on infère

¹¹⁵ Pierre Bourdieu définit l'*habitus* comme « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (p. 178-179). Soulignons le caractère implicite de l'*habitus* (Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, p. 209).

l'existence constituée par les processus activés par les opérateurs, et analysée selon leurs composantes perceptives, cognitives et émotionnelles ». Il ajoute à propos de la distinction entre activité réalisée et activité réelle que la seconde est plus complexe : « L'activité réelle peut être ce qui ne se fait pas, mais aussi ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, sans compter ce qui est à refaire (Clot, 1999) ». Et il conclut que « l'activité appréhendée du point de vue de l'acteur possède ainsi une épaisseur dont une approche se focalisant uniquement sur la représentation et le suivi du but à atteindre ne peut rendre compte » (p. 282). En ce sens, la clinique de l'activité développée par Yves Clot est un cadre d'analyse qui intègre l'ergonomie, la clinique, la psychologie à l'activité et « explore les conditions du développement du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail »¹¹⁶.

En termes de méthodes de recueil des actions, de leur survenue, de leur analyse par l'acteur et des significations qu'il leur attribue, le « cours d'action » (Theureau, 1992, 2004) décrit l'activité et s'intéresse aux dynamiques de construction de son sens par l'acteur grâce à l'entretien d'autoconfrontation simple (Theureau, 1992), qui met en présence un enseignant avec un enregistrement vidéo de son action, en présence d'un chercheur. Les commentaires du professeur adressés au chercheur sont enregistrés, lorsqu'il est confronté aux images de sa propre activité. Ainsi, la mise en mots de l'expérience et des connaissances mobilisées par le professeur dans l'action est facilitée. L'entretien d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta & al., 2001) complète la technique précédente, mettant en présence deux enseignants avec un chercheur, l'un des enseignants visionnant des images de l'action de son collègue choisies par le chercheur. Les commentaires adressés par l'un des professeurs à l'autre sont enregistrés, lorsque ce professeur est confronté à l'enregistrement du travail de son collègue. Ainsi, les deux enseignants peuvent confronter leurs styles individuels comparativement au genre en usage dans la profession, ce qui favorise davantage les transformations individuelles que l'entretien d'autoconfrontation simple. Rappelons enfin l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997), qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif pré-réfléchi de l'acteur (routines, savoirs non conscients), en l'aidant à verbaliser le déroulement de ses actions. Ces différentes techniques d'entretien se réfèrent à une théorisation convergente de l'action que je résumerai ainsi : l'acteur effectue des observations et des prises d'information préalablement à des décisions d'action. Il met ensuite en œuvre des savoirs d'action, des gestes professionnels qu'il va ajuster (Bucheton, 2009) en fonction des effets produits, grâce à de nouvelles prises d'information. L'action est toujours située dans la complexité d'un contexte et les buts de l'acteur lui donnent sens. Ces techniques d'entretien permettent la mise au jour et la formalisation de savoirs d'action, de gestes professionnels utilisés pour résoudre des difficultés en situation, de même que

¹¹⁶ Danvers, F. (2010). Autour des mots de la formation. « Clinique ». *Recherche & formation*, 63, 105-116, p. 111.

certaines des conceptions du métier ou des remaniements identitaires sous-jacents qui participent de la construction de l'expérience professionnelle.

Avec une visée de formation, la didactique professionnelle (Pastré, 2005) s'apparente à une entreprise de simulation. À partir de situations scénarisées typiques, elle confronte « les acteurs à une complexité proche des situations réelles tout en favorisant la construction/déconstruction "d'une expérience sans risque [...]" notamment en recourant à la manipulation des paramètres de la situation » (Ria, 2008, p. 284). L'approche épistémologique est enactive, soutenant « l'idée qu'à chaque instant, l'acteur "fait émerger" le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables » (Leblanc, Ria & al., 2008, p. 62). C'est en s'y référant que la plate-forme Néopass@ction a été élaborée.

3.4. Premier résultat – L'autorité n'est pas naturelle. Elle relève d'une construction de savoirs dans l'action

Grâce à l'entretien d'explicitation, j'ai montré que l'autorité enseignante n'était pas « naturelle », mais qu'elle résultait d'une construction de savoirs dans l'action, en mettant au jour à des fins de formalisation, des savoirs énoncés par les interviewés qui les produisent, savoirs ayant démontré une efficacité certaine à leurs yeux. Ces savoirs se révèlent nouveaux pour les interviewés eux-mêmes. Ils poursuivent une visée de transformation du monde, selon des buts éthiques caractérisant l'autorité éducative.

3.4.1. De la problématique de l'autorité à la mise au jour de savoirs d'action en situation

J'ai diffusé mes premiers résultats avant de soutenir ma thèse, sous la forme de deux articles publiés dans les revues *Spirale* en 2006¹¹⁷ et *Les cahiers du Cerfee* en 2007¹¹⁸, puis lors d'une communication au congrès international AREF 2007¹¹⁹.

Dans l'article de 2006 (ACL 1), j'ai d'abord situé l'actualité de la problématique de l'autorité. Puis, j'en ai indiqué des éléments constitutifs : être (admettre le paradoxe de l'asymétrie inhérente au

¹¹⁷ ACL 1 – Robbes, B. (2006, janvier). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale*, 37, 111-122. [En ligne]. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article569> (page consultée le 10 décembre 2012).

¹¹⁸ ACL 2 – Robbes, B. (2007, mars). Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique d'une autorité éducative : trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation. *Les cahiers de Cerfee*, 22, 131-150.

¹¹⁹ ACTI 2 – Robbes, B. (2007, 28-31 août). « Des savoirs d'action d'un enseignant dans une situation d'autorité éducative », Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg, France. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Bruno_ROBBES_134.pdf

statut d'enseignant et de la symétrie indispensable au processus de légitimation de l'autorité), avoir (insister sur le processus d'autorisation marquant l'accès de l'enseignant à une position d'auteur, qui s'autorise avant qu'il ne fasse grandir l'élève) et faire. J'en ai aussi donné une première définition opérationnelle : « L'autorité est *une relation statutairement asymétrique* dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer *une influence* sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique *une reconnaissance* que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (p. 115). Cette définition met en relief l'importance de la réciprocité et de la reconnaissance dans le processus de légitimation de l'autorité. J'ai ensuite abordé les relations entre autorité et violence, en défendant l'idée d'une différence de nature entre les deux notions : l'exercice de l'autorité enseignante ne peut que se distinguer de l'autoritarisme et s'interdire de recourir à la violence. Un enseignant « fait autorité » en mettant en œuvre des savoirs d'action qui n'ont rien de naturels et sont difficilement modélisables, dans des situations contextualisées, révélant la complexité de cette relation. J'en ai donné un exemple à partir d'une situation recueillie en entretien d'explicitation, puis conclu qu'ainsi envisagée, l'autorité enseignante était préventive de la violence.

L'article de 2007 (ACL 2) reprend une communication que j'avais présentée à Montpellier en septembre 2006, lors d'un colloque universitaire consacré à l'autorité¹²⁰. Après avoir apporté quelques précisions méthodologiques à propos de l'entretien d'explicitation et des savoirs d'action que j'entends mettre au jour, je fais le récit de trois situations où des enseignants sont aux prises avec l'exercice de l'autorité en classe¹²¹. Je commence par la narration de chaque situation, puis j'analyse successivement les prises d'information et les savoirs d'action utilisés par chaque enseignant.

Ma communication au congrès international AREF 2007 (ACTI 2) traite d'une autre situation issue de ma thèse¹²², où j'analyse de façon approfondie comment un professeur combine prises d'information, savoirs d'expérience sur l'élève ou sur lui-même et dialogue interne pour orienter ses actions. Cette situation, que j'ai beaucoup utilisée dans mes activités de formation ultérieures, m'apparaît emblématique de l'exercice d'une autorité éducative à plusieurs titres. Face à un élève agressif, ce professeur parvient à différer le règlement du conflit, à réinstaurer une relation asymétrique, à modifier le

¹²⁰ COM 6 – Robbes, B. (2006, 8-9 septembre). « Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique d'une autorité éducative, à travers trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation », Symposium « Autorité : une question de gestes professionnels ? », Colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », CERFEE de l'Université Montpellier 3, LIRDEF de l'IUFM de l'académie de Montpellier, Montpellier.

¹²¹ Ces trois situations sont reprises dans **OS 3**, avec des titres identiques : De la mousse contre le bruit, p. 123-124 ; Un regard, comme une promesse, p. 125-127 ; Le test du (couvre)-chef, p. 148-154.

¹²² Cette situation est également reprises dans **OS 3** : L'autorité entre fermeté et lien, p. 158-162.

contenu et la forme de sa communication. Ce moment, qu'il considère lui-même comme signifiant de sa pratique professionnelle¹²³, fonde sa relation d'autorité à l'élève, où le professeur initie un respect qui ouvre au respect mutuel. Le processus de légitimation de l'autorité enseignante passe ainsi par la reconnaissance du discours de l'autre, scellé dans l'acceptation de l'échange. Entre fermeté et reconnaissance, le lien enseignant/élève est non seulement maintenu mais plus encore ici, il construit l'autorité éducative du professeur.

3.4.2. Vers une généralisation des résultats dans une perspective de formation des enseignants

Après la soutenance de ma thèse, j'ai continué à diffuser mes résultats concernant la mise au jour de savoirs d'action relevant de l'autorité enseignante, à travers deux communications dans une conférence mondiale en 2008¹²⁴ et un colloque international en 2010¹²⁵, un chapitre d'ouvrage¹²⁶ et un ouvrage (OS 3) en 2010. Ces publications sont marquées par une volonté de dégager des résultats d'ampleur plus générale, pour penser et construire une formation – principalement des enseignants mais aussi d'autres personnels d'éducation – à l'exercice d'une autorité éducative.

Dans ma communication à la quatrième conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques » (COM 9), j'é mets l'hypothèse qu'un déficit de professionnalisation peut être à l'origine des violences physiques graves dont un professeur est victime de la part d'un élève, lorsqu'il a cherché à obtenir de celui-ci une obéissance immédiate et inconditionnelle sous la forme d'une soumission. Ainsi, l'exercice d'une autorité autoritariste m'apparaît comme l'une des causes endogènes de ces situations critiques de la relation éducative, où les enseignants agissent comme ils le peuvent. J'établis alors un lien avec la représentation professionnelle installée de l'autorité naturelle, occultant l'exercice de l'autorité effective. J'énonce ma thèse, puis je présente le concept d'autorité éducative et la méthodologie de recherche, enfin les résultats globaux de celle-ci et les savoirs d'action qui se sont avérés efficaces : prises d'information ; savoirs d'action que les enseignants interviewés mettent en œuvre, par ordre de

¹²³ C'est Nadine Faingold (2001) qui fait l'hypothèse que puisque l'interviewé choisit le moment qu'il souhaite évoquer en entretien d'explicitation, ce moment est rarement choisi au hasard : il est très souvent un moment signifiant de sa pratique professionnelle. J'y vois un lien avec la notion de « moment pédagogique » dont parle Philippe Meirieu (1995) pour désigner « la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance » (p. 55).

¹²⁴ COM 9 – Robbes, B. (2008, 23-25 juin). « La relation d'autorité éducative : des savoirs d'action efficaces et contextualisés », Quatrième conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques ». La violence à l'école : une violence en contexte ?, Fondation Calouste Gulbenkian, Lisbonne, Portugal.

¹²⁵ ACTI 3 – Robbes, B. (2010, 31 mars-1^{er} avril). « Penser et agir l'autorité éducative : une complexité en acte dans la formation des enseignants... et ailleurs ? », Colloque international francophone « Complexité 2010 ». La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations, Lille, France. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/complexite2010/actes/Robbes.pdf>

¹²⁶ OS 4 – Robbes, B. (2010). Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? In E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (pp. 121-139). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

fréquence¹²⁷ ; buts qu'ils se définissent pour guider leurs actions. Je conclus en proposant quatre axes pour une formation des enseignants à l'autorité éducative : travailler le concept de l'autorité (notamment à travers les représentations subjectives) ; faire autorité au quotidien ; élucider les enjeux inconscients, pour le sujet, de ses rapports à l'autorité enseignante ; travailler le rapport des sujets à l'autorité de l'institution.

Dans ma communication au colloque international francophone « Complexité 2010 » (ACTI 3), je clarifie le terme d'autorité et le resitue dans sa complexité. Puis, je projette mes résultats de recherche sur la formation, en formalisant seize principes susceptibles de guider l'action et dix principes relatifs aux représentations du concept d'autorité. Je reprends ensuite les quatre axes de formation évoqués plus haut, en précisant comment je tente d'articuler les deux premiers auprès d'étudiants d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et d'enseignants, par la mise en acte d'une complexité faisant dialoguer savoirs théoriques et savoirs d'action, pour comprendre les phénomènes et modifier si nécessaire les modes d'action. Enfin, j'interroge les domaines où les principes d'action et les axes de formation issus de mes recherches seraient transposables, et à quelles conditions. Pour cela, je spécifie d'abord les finalités et les enjeux de l'exercice de l'autorité éducative (être obéi en recherchant le consentement et s'efforcer de maintenir le lien à l'autre), ce qui me permet de revenir sur la question philosophique de l'incertitude du consentement libre¹²⁸. J'y réponds en indiquant que les moyens mis en œuvre par le détenteur de l'autorité devront s'accorder avec les finalités énoncées ci-avant. J'indique ensuite que mes conceptualisations et résultats me semblent transposables dans les activités humaines qui assument la fonction sociale d'éducation, à condition de fonder l'étude et l'analyse sur les missions statutaires et les situations professionnelles spécifiques à chaque mission. Je précise encore qu'aider les professionnels à élaborer des réponses opérantes, à développer des principes indispensables à l'action pédagogique ne peut s'assimiler à transmettre des « recettes »¹²⁹. Je termine en faisant l'hypothèse que mes conceptualisations et résultats concernent aussi les fonctions d'encadrement, ce qui conduit à interroger la compatibilité de l'exercice d'une autorité éducative avec celui d'un pouvoir, avec les pratiques de management actuel, en abordant des questions de valeurs et de finalités.

¹²⁷ Ma recherche étant qualitative, cette présentation des savoirs d'action que les enseignants utilisent par ordre de fréquence n'a qu'une valeur indicative. Elle indique cependant certaines tendances qu'une connaissance empirique des situations d'enseignement tend à confirmer. Ces résultats pourraient donc tenir lieu d'hypothèses de recherches futures.

¹²⁸ Questionnement soulevé par Emmanuel Kant (1993. 1^{ère} édition 1776), repris par Eirick Prairat (1997).

¹²⁹ Cette prise de position s'inscrit dans un contexte de mise en place, en janvier 2009, de cours de « tenue de classe » dans l'académie de Créteil. J'y reviendrai dans 8.1. Former à l'exercice de l'autorité dans une perspective éducative.

Ces résultats globaux pour penser et construire une formation à l'exercice de l'autorité éducative, j'en fais une présentation organisée dans un chapitre d'ouvrage publié fin 2010 (OS 4). J'énonce et je développe d'abord (p. 122-130) dix principes relatifs aux représentations du concept d'autorité :

1. Aux fondements de l'humanisation, l'autorité est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social ;
2. L'autorité est un phénomène psychique et un fait de relation ;
3. Tenir ensemble les trois significations « être », « avoir » et « faire » (que je développe) ;
4. L'autorité n'est pas naturelle. L'exercice d'une relation d'autorité éducative se construit en situation, par la réflexivité sur l'action ;
5. La relation d'autorité s'exerce lorsque le professeur mobilise des savoirs d'action adéquats, dans une situation toujours contextualisée ;
6. Ces savoirs d'action concernent les dispositifs pédagogiques au sens large, la communication verbale et non verbale ;
7. Ces savoirs d'action sont d'abord jugés adéquats en référence à une éthique de la relation d'autorité éducative (que je formule) ;
8. La relation d'autorité éducative comprend trois caractéristiques (asymétrie et symétrie, influence du détenteur de l'autorité statutaire, reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce) ;
9. Deux tensions sont constitutives de l'exercice de la relation d'autorité éducative (que j'énonce) ;
10. Savoir de quoi l'on parle lorsqu'on utilise le terme d' « autorité ».

Puis à partir de mes résultats de recherche, je précise quels savoirs d'action les enseignants interviewés ont utilisé, qui pourraient permettre de préparer leurs collègues à exercer une autorité éducative. Je développe d'abord trois résultats principaux concernant les prises d'information. Premièrement, « les informations prises par les interviewés portent avant tout sur le protagoniste principal, puis sur la classe et sur l'interviewé lui-même. La relation d'autorité implique donc d'abord un élève et un enseignant, dans une classe. La préparation à l'exercice d'une autorité éducative passe donc par l'étude de situations, où l'on analysera les comportements des acteurs de cette relation, située dans son cadre institutionnel » (OS 4, p. 130). Deuxièmement, « si la qualité et l'expertise des informations (visuelles puis auditives et spatiales) prises par le professeur orientent la qualité des actions qui suivent, c'est l'interprétation juste des intentions prêtées par l'enseignant aux élèves sur lesquels les prises d'information s'exercent qui est déterminante, pour qu'il mobilise des savoirs d'action allant dans le sens d'une autorité éducative, reconnue par les élèves concernés. Ces compétences ne sont pas systématiquement liées à l'ancienneté dans la profession. De nouveaux professeurs semblent "compenser"

leur manque d'expérience par une qualité et un traitement très fins des informations prises ». Troisièmement, « les capacités de prise et de traitement n'étant pas homogènes selon les enseignants, la formation se doit de développer des savoirs relatifs à l'observation des actions des professeurs et des élèves, particulièrement à l' "interprétation" juste des comportements des élèves dans les classes ».

Concernant les savoirs d'action mis en œuvre ensuite, je formalise et explicite treize résultats, selon trois catégories (OS 4, p. 130-136). Les résultats 1 à 7 s'ordonnent selon la fréquence d'utilisation des savoirs d'action dans l'ensemble des situations :

1. La parole professorale est le savoir d'action dominant en relation d'autorité ;
2. L'importance du questionnement et du dialogue interne (« se dire, analyser la situation ») démontre l'intensité de l'activité réflexive dans l'action ;
3. Les savoirs d'action de positionnement (en référence à la dimension statutaire de l'autorité) ne sont efficaces qu'accompagnés de savoirs d'action complémentaires ;
4. Des savoirs d'expérience, particulièrement ceux qui portent sur les élèves, sont mis en œuvre ;
5. Bien moins utilisés comparativement aux interventions verbales, les déplacements sont pourtant très efficaces dans quelques situations ;
6. Les regards entendus comme actions sont déterminants dans certaines situations, et plus encore l'échange des regards ;
7. Bien que peu apparents, les savoirs d'action relevant d'un habitus professionnel, de même que les signes et les gestes, sont très efficaces ;

Les formulations 8 à 11 sont des résultats complémentaires :

8. L'efficacité d'un savoir d'action ne tient pas à sa fréquence d'utilisation ;
9. Le différé est un savoir d'action efficace dans toutes les situations où il est évoqué ;
10. Des enseignants disposent d'une gamme de savoirs d'action substitutifs en cas d'échec ;
11. Certains savoirs d'action s'avèrent moins efficaces.

Enfin, les énoncés 12 et 13 concernent les buts définis par les enseignants pour guider leurs actions :

12. La tendance des enseignants à être au clair avec ce qui guide leur action est inversement proportionnelle au nombre de sous-buts formulés ;
13. La capacité du professeur à ajuster ses sous-buts dans l'action en référence à son but générique est une composante du processus de légitimation de l'autorité éducative.

Ce chapitre d'ouvrage se termine par la présentation succincte de la pédagogie institutionnelle comme pédagogie de l'autorité éducative (développée dans WEB 3).

Enfin, l'ouvrage sorti début 2010 (OS 3) constitue un développement conséquent de mon questionnement de recherche et une présentation approfondie de ce premier résultat issu de ma thèse (l'autorité n'est pas naturelle. Elle relève d'une construction de savoirs dans l'action). Il comprend quatre parties. Dans la première partie, j'aborde la problématique de l'autorité selon une approche historique puis sociologique, afin de déceler les permanences et les évolutions du concept d'autorité et de ses pratiques, dans la société et à l'école. Ceci m'amène à clarifier les conceptions actuelles de l'autorité, à définir l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée. Dans la deuxième partie, j'approfondis la question des définitions, en distinguant l'autorité de la discipline et du pouvoir, puis en défendant la nécessité de redéfinir l'autorité dans une perspective éducative. Pour cela, je m'appuie principalement sur la psychologie, la sociologie et l'étymologie. J'indique alors les caractéristiques de la relation d'autorité éducative, les problématiques qu'elle soulève – ses points de tension – en reprenant notamment la question des conditions de la légitimation, avant de formaliser ma définition de l'autorité éducative. La troisième partie est consacrée à l'exercice de l'autorité éducative. Après avoir apporté des précisions à propos des savoirs d'action et du recueil des situations, je présente et j'analyse douze situations où des enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, de collèges et de lycées, s'efforcent d'exercer leur autorité dans cette perspective. Je présente alors des résultats plus généraux (voir plus haut) afin d'ouvrir des pistes pour la formation. La quatrième partie est consacrée à la formation des enseignants, puisque mes recherches ont montré qu'exercer une autorité éducative se construisait, pouvait s'apprendre, se développer et s'acquérir. En m'appuyant sur les savoirs d'action constitutifs de la pratique d'une autorité éducative que j'ai mis au jour et sur mes expériences de formateur – développées notamment à cette époque au Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements de l'académie de Versailles¹³⁰, auquel j'appartiens depuis septembre 2001 –, je propose diverses activités de formation autour de deux axes : la clarification du concept et des représentations de l'autorité, l'exercice d'une autorité éducative au quotidien¹³¹. Dans ma conclusion, j'insiste sur l'enjeu majeur de la promotion d'une autorité éducative, dans l'institution scolaire mais aussi partout où la fonction sociale d'éducation s'exerce, afin d'assurer la crédibilité et la pérennité de cette fonction tellement malmenée alors qu'elle supporte l'avenir de notre humanité.

¹³⁰ Voir OS 1 – Robbes, B. (2005). La prise en compte de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. In M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot. *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures* (pp. 83-89). Lyon : INRP.

¹³¹ 8.1. Former à l'exercice de l'autorité dans une perspective éducative.

4. La dimension de l'inconscient : la démarche clinique de sensibilité psychanalytique

4.1. Au-delà de l'action, l'autorité enseignante à l'épreuve de la subjectivité

À travers mes recherches sur la discipline scolaire et l'autorité, il m'est très vite apparu que si les dimensions pédagogiques et de l'action étaient fondamentales dans l'activité enseignante, la dimension de l'inconscient telle que l'envisage la psychanalyse l'était tout autant au sens où, comme je l'écris dans l'introduction du second livre issu de ma thèse, « Les actions d'un enseignant, fût-il praticien de la pédagogie institutionnelle, ne sont pas en permanence réfléchies ni strictement rationnelles » (OS 8, p. 35). Je me réfère là à Fernand Oury et à Aïda Vasquez (1971), qui considèrent l'inconscient comme l'une des composantes de l'analyse du milieu éducatif, lorsqu'ils affirment que « reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle », et que « mieux vaut l'entendre que le subir » (p. 689). Je suis aussi sensible à l'approche de Francis Imbert (1996b), qui estime qu'un enseignant a tout intérêt à reconnaître les aspects irrationnels de ses actions pour ne pas être emporté par elles à son insu. Je souscris encore aux propos de Philippe Jubin (1993) lorsqu'il évoque « les aléas dans les relations entre un enseignant et des élèves, indiquant que "les écarts dans la relation apparaissent comme le retour du refoulé, l'émergence visible, éclaboussante du psychisme, la démonstration que tout n'est pas réductible à du tangible, à du découparable en petites cases, à du normalisé, à du prévisible, à de l'identifiable, à du comportement, à de l'explicite », et il ajoute que "toujours une part de l'autre échappe" (p. 186) » (OS 8, p. 35-36).

Ainsi dans le même ouvrage, je justifie l'intérêt de l'éclairage psychanalytique en éducation en indiquant que « la relation pédagogique confronte un enseignant à son enfance en lui refoulée, au risque que des conflits intrapsychiques enfouis et insuffisamment démêlés ne le conduisent à s'enliser dans des pratiques compulsives de répétition. Celles-ci s'avèreraient non seulement anti-éducatives, mais aussi génératrices de souffrance pour lui et ses élèves » (OS 8, p. 36). Je précise encore à propos de l'autorité, qu'« il se conçoit aisément que le rapport personnel qu'un enseignant entretient avec elle aura des conséquences sur ses façons de l'exercer en classe » (*ibid.*). J'en déduis une hypothèse générale (hypothèse secondaire dans ma thèse), mais dont j'ai tenté de montrer la validité en dégagant des résultats plus précis : « Derrière la question de l'autorité enseignante, transparaît donc le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients » (*ibid.*). Car les actions comportent également des dimensions inconscientes porteuses de sens, par-delà l'observable. Ainsi, « l'inconscient peut se manifester par des attitudes non volontaires d'un professeur que les élèves repèrent parfois, qui perturbent l'enseignant ou l'interrogent sur lui-même : lapsus, vocabulaire et/ou intonations reprenant des façons de s'exprimer empruntées à d'autres, conduites

imprévisibles, paroles blessantes, colères soudaines pouvant aller jusqu'à des comportements violents¹³²... Ces manifestations qui sont propres à chacun sont généralement à mettre en relation avec l'histoire personnelle d'un sujet et pour ce qui nous intéresse, avec le rapport à l'autorité qu'il a construit en référence à son histoire d'enfant dans son milieu familial, d'élève à l'école, parfois d'éducateur débutant en contact avec des enfants et/ou des jeunes, enfin de professeur novice ou expérimenté. Il est aussi très éclairant de mettre au jour ce qui a pu déterminer le choix d'un sujet de devenir enseignant, ce qui a mobilisé son désir d'enseigner, comment il a construit son rapport au savoir ou à sa discipline d'enseignement. Si l'on y ajoute le fait que dans la relation d'autorité, un enseignant se met en jeu personnellement, engage une part de sa subjectivité en mobilisant des capacités d'autorisation de soi selon un processus sans fin (ce que j'ai appelé *Avoir de l'autorité*), un domaine de travail s'ouvre pour la recherche qui passe par la compréhension des enjeux subjectifs et l'élucidation des dynamiques inconscientes présents dans la relation d'autorité en situation d'enseignement. Il s'agirait de tenter d'éviter, selon la formule de Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985) que "l'éducateur semble ainsi devoir être abandonné à la solitude de sa compulsion, au désarroi de son incompréhension et à un activisme éducatif qui prend tour à tour tel ou tel principe pour guide" (p. 14) » (OS 8, p. 37).

4.2. L'entretien clinique de recherche pour accéder aux rapports conscients et inconscients d'un sujet à un objet

C'est pour les raisons que je viens d'exposer que j'ai eu recours à des entretiens cliniques de recherche, afin de permettre aux enseignants interviewés dans ma thèse d'évoquer la question de l'autorité à travers leurs histoires personnelles et professionnelles. Il s'agissait de mettre en évidence des représentations à propos de l'autorité, des élèves, du métier de professeur, de l'école ou de l'établissement, des parents ; de tenter de clarifier le rapport subjectif de chaque interviewé à l'autorité, notamment à travers des situations professionnelles vives où ils l'exercent et où leur subjectivité est mise à l'épreuve ; de donner du sens à leurs comportements en lien avec leur histoire singulière.

¹³² Au sens où Jacques Pain (2000) définit la violence : « D'un point de vue général [...] : la violence, c'est toute atteinte à la personne [...], c'est l'abus, sous toutes ses formes et en tout lieu. [...] Nous entendrons par violences des actions ou des attitudes violentes, ou ressenties comme violentes, c'est-à-dire usant directement, ou indirectement, de la force, de la contrainte, ou les permettant. Ou encore des actions ou des attitudes, ouvertes ou diffuses, de "malmenances institutionnelles" » (p. 138, 139).

Encart méthodologique 3 – L'entretien clinique de recherche

Son cadre théorique

Si originairement le terme de clinique désigne l'observation du malade dans la relation thérapeutique (Foucault, 1972), une épistémologie clinique de la recherche en sciences humaines et sociales s'est développée au cours du XX^{ème} siècle, notamment à travers la psychologie et la sociologie clinique (Revault d'Allonnes, 1989 ; Enriquez, 1993), qui s'est donnée pour ambition de produire des connaissances compréhensives sur des objets d'étude à partir de l'expérience et du vécu des sujets, irréductiblement singuliers. Diverses techniques d'entretiens non directifs de recherche ont alors été mises au point (Blanchet, 1985). La référence à la psychanalyse constitue une autre rupture épistémologique au sein de la clinique, faisant sienne l'hypothèse freudienne du sujet de l'inconscient : « Un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud [...], celui qui a *un appareil psychique*, avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres » (Blanchard-Laville, 2013, p. 5). Ainsi, la vie psychique d'un sujet est-elle aussi régie par des processus inconscients décelables notamment à travers des aspects plus ou moins rationnels de ses comportements, de sa communication, de son discours, dont le sens – propre au sujet mais qu'il peut ignorer – n'est pas donné en soi. Pour y accéder, c'est-à-dire produire des connaissances sur l'objet de recherche à partir du sujet, Georges Devereux (1980) affirme que l'observateur doit analyser son contre-transfert dans sa relation avec le sujet. Ceci passe par sa capacité à élucider son propre rapport à l'objet d'enquête, à prendre en compte ses mouvements psychiques de contre-transfert avec l'interviewé au cours l'entretien clinique de recherche, lorsqu'il recueille et analyse les données. C'est ainsi que le psychisme du chercheur, sa subjectivité – « son appareil psychique, sa psyché, son fonctionnement mental, sa capacité de ressentir, de comprendre, d'élaborer » (Chiland, 1983, p. 16) participent de l'élaboration de la connaissance. Une autre référence servant la structure et l'analyse du discours est la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication (Bardin, 1977).

Son objet

L'entretien clinique de recherche porte sur un discours subjectif. Il se réfère à une approche clinique de la recherche en sciences humaines et en sciences de l'éducation, dont Catherine Yelnik (2005) précise la visée : « L'approche clinique vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Le caractère clinique d'une recherche indique que celle-ci ne porte pas sur des faits en extériorité mais sur un "vécu", des points de vue subjectifs, des

ressentis, un "rapport à" quelque chose » (p. 134). Dans la perspective psychanalytique, l'entretien clinique de recherche est donc un moyen d'accéder aux « dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient avec l'objet » (p. 142). Au plan manifeste, l'entretien clinique de recherche permet de « rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles » (Michelat, 1975, p. 230), du rapport des interviewés à l'objet de recherche. Plus généralement, il permet d'appréhender les cheminements de la pensée d'un sujet à propos des différentes dimensions de cet objet, pensée dynamique, en cours d'élaboration, de (re)construction, de transformation. Il s'efforce de saisir des cohérences subjectives internes dans chaque discours.

Sa conduite

Un entretien clinique de recherche est donc non-directif dans sa conduite. Il réclame écoute, compréhension et empathie de la part de l'interviewer. Il ne comprend généralement qu'une seule consigne donnée au départ, formulée dans des termes simples et non équivoques, suffisamment ouverte pour permettre à l'interviewé d'associer librement à propos de l'objet¹³³. L'interviewer, qui ne doit pas connaître l'interviewé au préalable, s'efforce d'adopter une attitude neutre : il s'interdit de donner son opinion à propos de l'objet, de parler de lui ou de sa pratique. Son rôle consiste à accompagner la parole de l'interviewé, de plusieurs manières. Il peut soutenir une pensée, reformuler une parole de l'interviewé en la reflétant ou en la renvoyant. Il peut demander d'approfondir ou de préciser un propos, revenir en arrière sur un point. Il peut encore résumer ce que l'interviewé a dit (synthèse), poser éventuellement une question, se risquer à assembler des idées de l'interviewé (hypothèse interprétative). Ainsi, il s'efforce de ne pas laisser de silences gênants s'installer.

Son éthique

Au moment de la prise de contact et après avoir présenté l'objet de la recherche, le chercheur informe l'interviewé que l'entretien est exclusivement destiné à la recherche, que les propos recueillis resteront confidentiels, que l'anonymat des personnes et des lieux sera garanti. Si des publications de recherche sont envisagées, le chercheur en informe l'interviewé. Afin de faciliter la retranscription de l'entretien, il demande l'accord de l'interviewé pour l'enregistrer.

Retranscription et analyse

¹³³ Dans ma recherche sur l'autorité enseignante, la consigne de départ a été formulée ainsi : « Vous avez accepté de parler avec moi de l'autorité. Que représente pour vous aujourd'hui l'autorité de l'enseignant dans la (sa) classe ? ».

Le discours produit lors de l'entretien est retranscrit en indiquant dans la version servant pour l'analyse toutes les répétitions de termes ou d'expressions, les hésitations et les « ratés », la longueur des silences (« virgules » pour les silences de moins d'une seconde environ où l'interviewé suspend le ton de sa voix, durée en secondes au-delà, « points » lorsque la tonalité de la voix baisse), les mots sur lesquels l'interviewé insiste en haussant son ton de voix (figurés *en italique* dans les extraits d'entretiens), quelques commentaires entre parenthèses concernant des indications non verbales accompagnant l'énoncé de certaines phrases (par exemple « rires », « voix en colère »...).

Puis, chaque entretien est découpé en propositions faisant l'objet d'une analyse de contenu en termes de forme et de sémantique, afin de dégager des thématiques transversales à l'ensemble des enseignants interviewés. C'est ce que Guy Michelat (1975) nomme une « lecture horizontale » (p. 242). Dans chaque proposition, je suis attentif au vocabulaire employé (sémantique, fréquence et répétition de mots, insistances), aux éléments de langage (petits mots, connecteurs, « ratés », tics, lapsus, silences) pouvant révéler l'hésitation, l'ambivalence voire le malaise, potentiellement porteurs d'un sens. Comme la visée interprétative de la démarche clinique y invite, je recherche le contenu latent du discours pour en dégager un sens, au-delà des formes et du contenu manifeste (Michelat, *ibid.* p. 240 ; Castarède, in Chiland, 1983, p. 119, 144).

Mais le regroupement thématique est insuffisant pour rendre compte de la richesse des propos recueillis. Comme l'indique Laurence Bardin (1977), l'analyse du discours ne peut se limiter à l'analyse de ses constituants formels ou sémantiques élémentaires¹³⁴. Outre les risques de contresens, car souvent dans un énoncé les thématiques sont enchevêtrées, une présentation exclusivement transversale occulterait les cheminements de la pensée d'un sujet, aboutissant parfois à des compromis. Pour ne pas passer à côté de la cohérence subjective interne de chaque discours, je procède donc aussi à une « lecture verticale des entretiens » (Michelat, 1975, p. 242), en m'inspirant de l'analyse de l'énonciation¹³⁵. Je présente alors sous forme de vignettes cliniques ces moments d'élaboration singuliers représentatifs, qui « donnent corps » au questionnement des interviewés. Ils montrent l'importance qu'il y a à considérer

¹³⁴ Selon Laurence Bardin (1977), « on nomme généralement *discours*, dans la pratique des analyses, toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot par exemple) mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase (propositions, énoncés, séquences) » (p. 223-224).

¹³⁵ « Le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements [...] où s'affrontent les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production » (*ibid.*, p. 224).

comme une totalité le cheminement, la progression de l'interviewé dans sa réflexion. Ils rappellent que la pensée d'un sujet est quelque part toujours irréductible aux catégorisations du chercheur.

Validation

Cette double lecture constitue un élément essentiel de validation des analyses et des hypothèses interprétatives, donc des résultats. Les redondances, les recoupements de sens en démontrent la vraisemblance, en même temps que des écarts ou des distorsions soulèvent de nouvelles questions, hypothèses ou interprétations possibles. Même s'il convient de rester prudent, l'analyse de contenu peut livrer des enseignements communs à plusieurs interviewés et/ou qui dépassent le singulier. En apporter la « preuve » consiste alors à « mettre ses conclusions à l'épreuve de celles d'autrui et éventuellement de les généraliser » (Castarède, in Chiland, 1983, p. 129).

4.3. Origines, principes et cohérence d'une démarche multiréférentielle ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique

4.3.1. Intérêt et réserves à l'égard de la psychanalyse

Mon intérêt pour la psychanalyse est né de ma rencontre avec la pédagogie institutionnelle d'une part, de ma formation à l'Université Paris X-Nanterre notamment avec Jean-Claude Filloux¹³⁶ et Claudine Blanchard-Laville d'autre part, laquelle développe une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation¹³⁷. Mais ma capacité à produire des recherches cliniques de sensibilité psychanalytique sur l'autorité enseignante doit surtout à des échanges suivis avec Mireille Cifali depuis ma thèse, qui a cru à mon projet d'ouvrage (OS 8), m'y a encouragé et soutenu, me permettant de m'y autoriser. En 2010, la lecture du livre *Cliniques actuelles de l'accompagnement* pour lequel j'ai rédigé une note¹³⁸ m'amène à mieux cerner les contours d'un travail d'écriture clinique possible dans le champ éducatif, à travers le chapitre qu'elle rédige (Cifali, 2010). Mon attention est d'abord retenue par le style sensible et accessible, le « pas à pas » d'un cheminement qui se donne à voir, d'une pédagogie. Cifali rend visible fragilités et doutes sur son expertise, avec une lucidité et des capacités à s'auto-analyser qui me surprennent. Elle dit

¹³⁶ Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.

¹³⁷ Elle la définit comme « capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans des situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162, p. 126). Voir également la revue *Cliopsy* : <http://www.revuecliopsy.fr/>

¹³⁸ NL 3 – Robbes, B. (2011). Note de lecture. Cifali, M., Théberge M., & Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. *Connexions*, 95, 179-186.

accepter « sans calcul » des objets de recherche sur lesquels elle n'a pas de compétences spécifiques, ce qui l'éloigne d'une position de recherche scientifique traditionnelle. À moins qu'il ne s'agisse de l'une des particularités d'une position clinique, qui n'a de sens que si chacun accepte d'affronter la difficulté et ses incertitudes pour la dépasser, de travailler avec la souffrance pour la transformer. L'idée directrice du propos est l'intérêt de Cifali pour la construction, à travers l'écriture, d'un objet de recherche, d'une pensée et d'une personne. Un passage en particulier m'apparaît constitutif de la posture d'un directeur de recherche. Face au sentiment de désarroi de l'étudiant, elle maintient sa confiance donnée initialement dans ses potentialités. Cette confiance, dit-elle, est un « lien engagé qui permet d'évoluer, d'un côté comme de l'autre, [...] une bienveillance qui ne rejette pas [et] peut sauvegarder les forces pour tenir » (p. 19). C'est aussi parce qu'elle croit à la force d'une relation intersubjective tout en sachant que l'angoisse et son accompagnement sont nécessaires à toute progression, qu'elle partage la difficulté. Dans cette tension entre force créatrice et angoisse des sujets, un cadre fiable est tenu, qui peut permettre le travail nécessaire au dépassement de la difficulté. Ainsi, conclut-elle, « dans tout changement, agirait une rencontre, un transfert ; quelqu'un continue à croire là où on désespère. [...] [Un] « maître » [...] supposé savoir et dont le savoir calme l'autre et lui donne l'assurance d'un possible » (*ibid.*).

Mais revenons à la thèse. Au moment où je la commençais et alors que je décidais d'étudier l'autorité enseignante selon la double entrée épistémologique présentée ici, ce choix théorique et méthodologique s'est avéré incompatible avec l'approche exclusivement centrée sur l'inconscient portée par Claudine Blanchard-Laville, qui considérait qu'il s'apparentait à une fuite de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation telle qu'elle l'entendait. Pour Jacques Pain au contraire, la complémentarité de cette double entrée était un point d'intérêt de la thèse et la présence de Mireille Cifali dans mon jury¹³⁹ la garantie d'un regard clinique expert. J'ai donc pris mes distances avec le courant de recherche initié par Claudine Blanchard-Laville – d'où mon usage de l'expression « ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique » –, tout en conservant des liens professionnels avec des chercheurs de ce courant¹⁴⁰. En fait, mes réserves à m'engager dans cette orientation de recherche remontent à plusieurs expériences vécues lors de cours à l'Université Paris X-Nanterre et de ma participation au deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation en

¹³⁹ Mireille Cifali est professeure honoraire des universités en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Voir son site : <https://mireillecifali.ch/wp/>

¹⁴⁰ Je contribue notamment à une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège, dirigée par Arnaud Dubois (R 3). Je travaille avec Patrick Geffard et Arnaud Dubois à la constitution du réseau PII, dont je suis à l'initiative. En 2016, j'ai rédigé une note de lecture pour la revue *Cliopsy* : NL 4 – Robbes, B. (2015). Recension. Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social. *Cliopsy*, 14, 125-130. Site de la revue *Cliopsy*. [En ligne]. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/Cliopsy-14-octobre2015.pdf> (page consultée le 2 novembre 2015).

2006¹⁴¹. J'y avais été témoin d'interprétations de propos issus d'entretiens d'enseignants de la part de membres de ce courant, qui me semblaient non contrôlées. Reçus par les sujets interviewés comme des jugements, clôturant la pensée, ils engendraient parfois de violentes réactions de leur part. En outre, les visées de production de savoirs revendiquées¹⁴² m'apparaissaient inaccessibles, faute d'une culture psychanalytique suffisante, et je gardais aussi en mémoire l'avertissement de Freud lui-même quant aux risques d'utiliser des notions ou concepts empruntés à la psychanalyse hors du champ où ils ont été élaborés à l'origine. J'ajouterai que l'écriture monographique en pédagogie institutionnelle m'avait appris la prudence : les interprétations ne sont que des hypothèses, qui en disent au moins autant sur celui qui les formule que sur les sujets de la situation étudiée. En outre, mes expériences de classe m'avaient appris qu'une interprétation juste ne s'énonçait jamais comme telle, mais qu'elle passait souvent par un mot ou une action opportune en situation, généralement « involontaire », peut-être inconsciente. Celle-ci venait dénouer un aspect de la situation dans laquelle un élève et un enseignant se trouvaient englués, ne faisant sens au mieux qu'*a posteriori* pour l'enseignant. Pour autant, j'ai longtemps cherché à faire reconnaître cette part de mes travaux par ces chercheurs. En juillet 2016, le refus d'un article que j'avais proposé à la revue *Cliopsy*¹⁴³, la veille d'un premier entretien avec Eirick Prairat dans la perspective de cette habilitation à diriger des recherches, fût pour moi un événement salubre qui mit un terme à cette quête, me libéra de ce « surmoi nantérien ». Parmi les motifs invoqués pour refuser l'article, figurent le fait que mes analyses ne se référaient pas suffisamment à des concepts fondamentaux de la psychanalyse (théories de la pulsion, pulsion d'emprise, pulsions axées autour du regard et de la voix), que l'inconscient n'était pas assez présent dans les vignettes cliniques proposées, que l'article ne s'ouvrait pas aux enjeux de la relation intersubjective, à la question du transfert et du transfert didactique. L'expression « travail de la subjectivité » était interrogée. Le fait que j'avais réalisé des entretiens cliniques, la consigne, les modalités de transcription et d'analyse des entretiens étaient discutés en référence à la psychanalyse. L'analyse des vignettes cliniques se situerait globalement sur un plan manifeste. Mes hypothèses interprétatives n'auraient pas été étayées sur les paroles d'enseignants citées ou au contraire, s'appuieraient sur un discours qui ne livre que des pratiques déclarées. Au-delà des arguments énoncés, je comprends aussi ce refus comme l'expression de désaccords entre Claudine Blanchard-Laville et Mireille

¹⁴¹ COM 7 – Robbes, B. (2006, 24-25 novembre). « Entre fascination et rejet de l'autoritaire, l'enseignant d'aujourd'hui en quête d'autorité éducative », Deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Quels liens avec la psychanalyse ? Quelles recherches ?, Université Paris X-Nanterre, Université Paris 5-René Descartes, Paris, Sorbonne.

¹⁴² Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa. *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.

¹⁴³ Cet article a été publié début 2017, dans une revue de sciences de l'éducation de l'Université de Lisbonne : ACL 8 – Robbes, B. (2017). Construire son propre rapport à l'autorité enseignante en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi. *Sisyphus, Journal of Education*, 5 (1), 31-49. [En ligne]. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10454/8886> (page consultée le 9 mars 2017). Revue répertoriée dans des bases de données internationales.

Cifali sur la place de la psychanalyse dans le champ éducatif, notamment sur la manière d'interpréter les matériaux de recherche et l'éthique du chercheur. Ayant écrit mon second ouvrage sur l'autorité enseignante (OS 8) en référence à la position clinique développée par Mireille Cifali (2006, 2007, 2008), à partir de sa relecture, de ses remarques étayantes à propos d'un premier manuscrit repris de ma thèse, je vais maintenant préciser ma propre démarche clinique¹⁴⁴.

4.3.2. Caractéristiques de ma démarche clinique

De mes échanges avec Mireille Cifali, j'ai retenu plusieurs éléments caractéristiques de la démarche clinique de recherche, telle que je l'ai pratiquée à propos de l'autorité enseignante. Mon matériau étant constitué d'entretiens cliniques de recherche, je postule que la formulation d'hypothèses liées à l'inconscient doit être faite par le sujet lui-même, non de l'extérieur. En conséquence, mon travail d'analyse consiste à faire résonner ma pensée avec ce que disent ces enseignants : comment j'accueille leurs propos, quelles réactions et quels échos ils produisent en moi. Le travail clinique tel que je le pratique ne s'effectue donc pas en extériorité par rapport à l'autre, ni en recourant nécessairement à une notion ou à un concept psychanalytique pour servir les analyses, mais dans une intersubjectivité entre le chercheur (un « je ») et chaque interlocuteur (un « tu »), où je pense avec – non pas contre – lui, où j'entre en « dialogue » (Cifali, 2006, p. 131) avec lui, chacun étant bousculé. Au plan éthique, ma visée est compréhensive, se veut respectueuse de chaque sujet dans ses ressentis et sa vulnérabilité. Je m'interdis tout jugement. Je tente de saisir des dynamiques singulières de sujets confrontés à l'autorité, dans leur rapport à celle-ci et dans l'élaboration de leur position d'autorité. Il s'agit de montrer des évolutions temporelles chez les interviewés, les débuts, les échecs, les remaniements ou au contraire les arrêts. Pour cela, je mobilise et je travaille aussi ma subjectivité en lien avec leurs paroles. Je convoque donc mon propre rapport à l'autorité. Je propose des hypothèses, des relations de sens possibles (qu'ont-ils voulu dire ?). Je m'autorise à prendre position et à développer ma pensée. Je fais en sorte de permettre au lecteur d'accueillir les propos tenus dans un mouvement de compréhension, de mise en lien. Bien évidemment, cela ne m'empêche pas de me référer à des auteurs issus du champ de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation au cours du processus d'analyse. Dans l'introduction de mon ouvrage (OS 8), je précise ce que je cherche à travers l'analyse des discours des interviewés à propos de l'autorité enseignante :

¹⁴⁴ L'acceptation de mon ouvrage aux éditions Champ social dans une collection dirigée par Sylvie Canat, professeure des universités en sciences de l'éducation et psychanalyse à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, de même que la Préface de Mireille Cifali ou les réactions favorables reçues à la sortie du livre de Daniel Marcelli, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à la faculté de médecine et chef du service de psychiatrie infanto-juvénile du centre hospitalier Henri Laborit de Poitiers, constituent aussi pour moi des marques de reconnaissance et d'encouragement.

« - clarifier certaines représentations et modalités d'action non conscientes associées à l'autorité en général et à l'autorité enseignante en particulier ;

- décrire certains des mécanismes psychiques par lesquels ces enseignants appréhendent l'autorité, se positionnent par rapport à elle ;
- nommer des processus à l'œuvre, des tensions repérables, alors que chacun à sa manière témoigne de la façon dont il se débrouille et s'embrouille avec sa position d'autorité ;
- élucider certains des enjeux subjectifs présents dans la rencontre des subjectivités, à travers l'exercice des relations d'autorité en classe ;
- chercher à comprendre, pas à juger, à partir du singulier et des différents contextes dans lesquels chaque enseignant évolue, tente de se construire comme sujet un peu plus auteur de soi-même ;
- élaborer des hypothèses interprétatives pour donner du sens à ces représentations, comprendre ces mécanismes, ces processus ou certains comportements ;
- mettre en lumière quelques objets du travail de la subjectivité traversés par la question de l'autorité enseignante » (p. 38).

La réécriture m'a amené à ne pas nécessairement reprendre tel quel le sens de certains termes utilisés par les interviewés (par exemple « traumatisme », « acharnement ») mais à leur donner un sens à partir de ma propre subjectivité. Tout en essayant d'employer des « mots de tous les jours » (Cifali, 2001, p. 133 ; 2006, p. 131), j'ai également été plus rigoureux dans l'emploi de certaines notions, distinguant notamment sujet et subjectivité en me référant aux définitions élaborées par Jacqueline Barus-Michel et Jacques Ardoino (2013) : « Dans *la perspective clinique*, le sujet se manifeste comme sujet d'énonciation (il parle), d'intention (il veut) et s'inscrit dans un contexte spatio-temporel et social, trajet, filiation, cheminement, projet dont il prétend réunir les éléments pour se les approprier (au sens, cette fois, de rendre propre à soi) dans une singularité signifiante. Il vise la reconnaissance (s'y reconnaître et se faire reconnaître), ce qui le place tout de suite dans une visée de sens et dans la relation aux autres » (p. 270). Le sujet est donc une fiction pour soi, qui n'a d'existence que « comme tension désirante, pulsionnelle, [...] assez forte pour manifester dans le chaos de la réalité un tracé singulier, assez forte pour s'imposer » (*ibid.*). C'est alors que la subjectivité manifeste cette part appréhendable du sujet, parce qu'elle comprend « des états de conscience, un "vécu" où les affects et l'imaginaire sont largement prépondérants, aux dépends de l'objectivité » (*ibid.*, p. 269). C'est bien à partir de cette subjectivité que j'ai élaboré mes analyses, en m'attachant à tenir la singularité des propos des enseignants, donc en chassant les généralités (ne pas écrire « un(e) » ou « les enseignants », mais « cet(te) enseignant(e) »). J'ai aussi pu modifier la formule bien trop figée et normative « être auteur de soi-même », pour lui préférer « s'engager dans un processus d'autorisation de soi », « devenir progressivement un sujet toujours davantage auteur de lui-

même » pour « permettre à des élèves de s'autoriser à advenir toujours davantage comme des auteurs d'eux-mêmes ». À l'instar de ce que j'ai dit précédemment à propos du sujet qui n'existe pas en soi mais pour soi, l'autorisation est un processus jamais achevé.

Ainsi, cette démarche clinique place-t-elle la subjectivité du chercheur – et plus généralement « la vie affective » (Ardoino, 1980, p. 25, 31) – au centre du processus de production des connaissances, là où les recherches positivistes prétendent les neutraliser voire les évacuer. Cela nécessite d'abord, nous dit Jacques Ardoino (1989), un « relatif *silence de la théorie*, toujours présente et, cependant, provisoirement muette », pour « permettr(e) l'ouverture à l'insu, la disponibilité à l'altérité, l'écoute et l'ineffable » (p. 66). Parmi les mots qui caractérisent la posture clinique du chercheur relevés à travers mes lectures, j'en ai retenu quelques-uns particulièrement éloquents : le débordement, l'événement, l'incertitude, l'imprévu, l'effet de surprise, l'étonnement, l'incomplétude, le manque voire la reconnaissance de son ignorance. Concernant l'écriture clinique à visée scientifique, Mireille Cifali (2006) promeut le récit fictionnel, plus proche de la littérature que du genre rédactionnel scientifique, pour chercher « le sens du possible et non le sens de la réalité, ayant des effets de vraisemblance mais ne se prenant pas pour la vérité » (p. 135). En référence à Paul Ricoeur et Jean-François Malherbe¹⁴⁵, elle soutient qu'un débat en termes de « conflit d'interprétations » est possible, où « une objectivité vient d'un travail entre des subjectivités qui acceptent de se confronter » (*ibid.*, p. 139). Dans cette approche plus encore que dans celle centrée sur l'action, c'est bien par confrontation à d'autres subjectivités, dans d'autres situations singulières pouvant faire écho à celle étudiée, que « la singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent. C'est à ce prix, ajoute-t-elle, que le récit figure parmi les outils d'intelligibilité » (Cifali, 2001, p. 132).

Du fait de cette subjectivité, Jacques Ardoino (1980) précise que la démarche clinique se spécifie par « la double prise en charge d'une dimension historique des événements et d'une implication existentielle dans la situation. [...] Les sujets y sont évidemment *impliqués* et *situés* dans le temps comme dans l'espace » (p. 21). Par conséquent, la démarche clinique est « herméneutique, analytique et interprétative », tenant « ses données du *témoignage* ou de la *reconnaissance* plus que de la *preuve* » (*ibid.*). C'est ainsi que je me suis efforcé d'accueillir aussi les dimensions historiques, sociales et institutionnelles présentes dans les propos des enseignants interviewés, lorsqu'elles complétaient une approche psychologique et/ou éclairaient le sens d'une position singulière en cours d'élaboration. Mireille Cifali le relève dans sa préface de mon livre : « Entre une approche uniquement sociologique et une

¹⁴⁵ Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil ; Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal : Liber.

approche psychologique, les regards construisent une réalité qui diffère. À moins de considérer qu'entre une détermination sociale et des inscriptions individuelles, il n'y aurait peut-être pas à choisir. Bruno Robbes recourt à une approche clinique qui, justement, tente de dépasser ces clivages pour élaborer une compréhension de ce qui se vit sur le terrain dans l'intersubjectivité de la rencontre enseignante » (OS 8, p. 9). Cette remarque fait écho aux propos sur l'autorité enseignante comme construction sociale et personnelle, qu'elle a développés dans un ouvrage destiné aux professionnels de l'enseignement secondaire que j'ai coordonné¹⁴⁶. Elle y attire l'attention sur les dangers du psychologisme et de la personnalisation : « Un tel travail ne peut se tenir si nous n'intervenons pas aussi sur la dimension sociale et historique de l'autorité, pour se défaire d'un psychologisme actuel qui fait croire qu'avoir de l'autorité est seulement affaire de talent personnel. Cette affirmation n'est pas contradictoire avec mes propos précédents. Notre position actuelle vis-à-vis de l'autorité s'est socialement construite et nous en sommes les porteurs, déterminés. La personnalisation est un des pièges que notre société induit et dont elle tire quelque bénéfice ; la psychanalyse y étant aussi probablement pour quelque chose » (p. 48). J'y retrouve certains éléments de mon premier résultat de recherche (l'autorité n'est pas naturelle, elle se construit), mais qui s'étend ici aux dimensions psychiques qu'un enseignant engage dans son métier (Cifali, 1989), interagissant avec le social. J'y relève aussi des précautions à prendre avec la psychanalyse.

Mon approche de la clinique emprunte donc aussi à Jacques Ardoino (1980, 1989, 1993), qui lui donne un sens plus général, non exclusivement référé à la psychanalyse ni à une relation intersubjective. La clinique, selon Ardoino (1989), « veut appréhender le sujet (individuel et / ou / collectif) à travers un système de relations, *constitué en dispositif*, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » (p. 65). Mireille Cifali (2001) commente cette définition, et y souscrit : « La démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par : une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social » (p. 121). Ces définitions incluent la clinique comme composante d'une démarche explicative et interprétative multiréférentielle du chercheur ouverte non seulement à la psychanalyse, mais aussi à « la psychologie [...] la psychosociologie, l'ethnologie [...] la sociologie ou les sciences de l'éducation » (Ardoino, 1993,

¹⁴⁶ OV 6 – Robbes, B. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

p. 12). En consultant les référentiels qu'Ardoino (1980, p. 149-150) propose, je peux dire que ma démarche clinique de sensibilité psychanalytique se centre prioritairement sur les individus et les personnes d'une part, les interactions d'autre part, mais elle considère aussi les phénomènes de groupe. Elle convoque encore des référents sociologiques, organisationnels et des dimensions institutionnelles. En conséquence, la « subjectivité assumée » (Cifali, 2008, p. 129) – posture épistémologique spécifique à la démarche clinique – rend indispensable un double questionnement du chercheur.

4.3.3. Un double questionnement du chercheur : son rapport à son objet de recherche, ses relations aux institutions

Premièrement, sa capacité à « dialoguer » avec les matériaux des interviewés passe par l'élucidation de son propre rapport à son objet de recherche. C'est ainsi que je conçois les interpellations de Georges Devereux (1980) ou de Ruth Canter Kohn (1986, 2001), et je reviendrai plus loin sur mon rapport à l'autorité. Mon parcours professionnel initial n'est évidemment pas indifférent au choix de cet objet et en termes d'implication, il me situe dans une position de chercheur qui, en partie au moins, peut s'apparenter à celle du « praticien-qui-devient-chercheur » dont parle Canter Kohn (2001), où « l'expérience antérieure est à reconnaître à la fois comme contrainte et comme ressource » (p. 22). Elle précise à ce propos : « Cette appartenance lui donne accès à des connaissances sur ce groupe social auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement » (*ibid.*, p. 20), ce qui conforte sa position scientifique spécifique. Pour autant, ses représentations, ses valeurs, son immersion dans l'action parfois avec des visées transformatrices peuvent compliquer l'indispensable « rupture épistémologique » inhérente à une position de chercheur, qui exige « d'explicitier et de penser ses représentations et ses actions : de prendre de la distance et de mettre en question les évidences, les routines, l' "habitus" » (*ibid.*, p. 18). À titre d'illustration, un double écueil guette le praticien qui s'engage dans une recherche : soit il privilégie la production de connaissances, au risque de développer « des recherches-prescriptions » qui réifient son objet ; soit il vise prioritairement l'action, ce qui l'amène à produire « des recherches-justifications de la pratique » (Canter Kohn, 1986, p. 819). Cette seconde option renvoie à l'analyse de la dimension militante¹⁴⁷ que j'ai évoquée dans l'introduction de ce mémoire, en tant qu'elle ne permet pas la construction d'une posture de chercheur où la pratique changerait de statut pour devenir objet de questionnements scientifiques. À la connaissance par l'action, « question de fond posée depuis longtemps tant par la recherche-action que par la recherche dite clinique » (*ibid.*), j'apporte déjà des éléments de réponse, à travers les deux épistémologies qualitatives

¹⁴⁷ L'analyse institutionnelle dirait « libidinal et idéologique ».

présentées dans cette première partie¹⁴⁸. Dans son second texte, Canter Kohn (2001) passe minutieusement en revue les différences et les ressemblances des positions de praticien et de chercheur selon les plans épistémologique, socio-institutionnel, expérientiel et relationnel. Le « rapport spécifique au monde et à soi-même » (p. 19) du praticien-chercheur repose sur l'expérience, qui « comprend trois plans : [...] l'expérience affective ou logique de l'existence se réfère aux relations avec les autres et à la connaissance de soi, aux pulsions et défenses, à la trajectoire de vie et à l'identité [...] ; l'expérience sociale recouvre la participation voire la responsabilité à la logique de l'action, ainsi que les modifications repérées dans les rapports aux personnes et aux institutions, du fait d'entrer en recherche ; l'expérience cognitive ou logique de la connaissance scientifique inclut la distance raisonnée et rationnelle à prendre sur un objet » (*ibid.*, p. 22). C'est en combinant ces trois types d'expérience que le praticien-chercheur peut analyser la part de ses actions et réactions en tant que professionnel ou que chercheur. Et l'auteur d'ajouter que « l'intérêt et la rigueur – dans les deux secteurs – sont de "savoir ce que l'on est en train de faire" » (*ibid.*, p. 34), et qu'il existe autant de réponses que de praticiens-chercheurs. Dans les consignes qu'elle suggère pour leur accompagnement, je retrouve des pratiques que je m'efforce de mettre en œuvre dans l'encadrement des mémoires des étudiants conseillers principaux d'éducation – dont certains ont parfois déjà été des praticiens¹⁴⁹ – et plus encore, des étudiants de master recherche, généralement praticiens en activité : « [1] Laisser le temps pour que la question du praticien mûrisse et évolue pour devenir une question de recherche juste pour lui/elle. [...] [2] tenter de clarifier les liens dans son expérience entre ces deux positions, éventuellement selon les repères mentionnés : la visée, l'objet, la temporalité, les rapports de connivence et de conflit... [3] [...] repérer les mouvements entre les positions, [...] débusquer les recouvrements et les blocages, [...] veiller à rétablir le courant entre les plans, [...] pointer les occasions porteuses d'éclaircissements. [...] [4] Mettre en question les évidences sociales et personnelles. [5] Travailler avec la "subjectivité" en essayant de l' "objectiver", [...] pour que d'autres personnes puissent reconnaître la place du chercheur dans ce travail » (*ibid.*, p. 35-36).

Deuxièmement, tout praticien, qu'il soit enseignant dans sa classe ou chercheur universitaire, est pris dans un ensemble de relations aux institutions qui ont des effets sur ses pensées et ses actes (Monceau, 2009, p. 155, 156). Cette définition synthétique de l'implication¹⁵⁰ proposée par Gilles Monceau renvoie au concept élaboré par René Lourau entre 1964 et 2000, dont il a retracé les

¹⁴⁸ Dans la deuxième partie de ce mémoire, je reviendrai sur ce que j'appelle la recherche-action de pédagogie (11.4.1. Un cadre méthodologique de recherche : la recherche-action de pédagogie).

¹⁴⁹ Dans l'académie de Versailles, il n'est pas rare que des étudiants de master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » aient été conseillers principaux d'éducation contractuels ou « faisant fonction ». En M2, beaucoup sont étudiants-fonctionnaires-stagiaires. La plupart ont été assistants d'éducation.

¹⁵⁰ Si je prends le temps de développer ici le concept d'implication, c'est parce que je le mobiliserai à nouveau dans la deuxième partie de ce mémoire (10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ? ; 11. Recherches « avec » les pédagogues).

élaborations successives et les prolongements actuels dans les recherches en sciences de l'éducation (*ibid.*, p. 116-161). Dans ses premiers travaux sur l'implication, Lourau semble assumer une proximité avec la démarche psychanalytique lorsqu'il emploie les concepts d'inconscient, de lapsus, d'acte manqué pour qualifier la posture de l'intellectuel qui refuse d'analyser ses implications, mais il admet qu'elles échappent en grande partie à sa conscience. Gilles Monceau (*op. cit.*) observe que « dans *L'analyse institutionnelle*, Lourau [1970] s'appuie aussi sur le texte de Freud *Psychologie collective et analyse du moi* dont il extrait la triade libidinal/organisationnel/idéologique qu'il utilisera pour caractériser la manière dont les groupes humains s'instituent puis pour décliner les trois types de déviations dans les institutions » (p. 124), et Monceau ajoute : « Cette triade sera utilisée par la suite en analyse institutionnelle à la fois pour penser les différentes dimensions de l'institution et celles de l'implication des individus dans l'institution » (p. 125). Dans ce même ouvrage, Lourau propose une définition de l'implication institutionnelle davantage inspirée par la sociologie des organisations, comme « l'ensemble des rapports existants, consciemment ou non, entre l'acteur et le système institutionnel » (p. 272-273). Il emprunte à la psychothérapie institutionnelle le concept de transfert institutionnel, pour indiquer que « la structure de l'organisation, et non plus seulement tel individu qui occupe une place singulière dans la structure [...] est objet de transfert pour toutes les personnes qui ont affaire à ladite organisation » (p. 274), ce qui entraîne des implications diversifiées chez chaque individu traversé par la dialectique instituant/institué, mais aussi d'un individu à un autre. Ainsi comme y insiste Monceau (*op. cit.*), « nous sommes donc tous concernés par l'institution, même lorsque nous n'appartenons pas objectivement à sa forme instituée » (p. 127). S'agissant des implications du chercheur, elles sont intégrées aux principes de l'intervention socianalytique, que René Lourau formalise avec Georges Lapassade (1974) et que Gilles Monceau (*ibid.*) résume ainsi : « L'analyse de son implication dans la situation d'intervention correspond à celle des réponses qu'il fait aux sollicitations qui lui sont adressées » (p. 127). En 1981, Lourau y ajoute l'ensemble des « rapports à » du chercheur. Mais c'est en 1983 qu'il en donne une définition plus complète, distinguant : « *implications primaires* : 1) implications du chercheur-praticien dans son objet de recherche/intervention ; 2) implication dans l'institution de recherche ou autre institution d'appartenance, et d'abord dans l'équipe de recherche/intervention ; 3) implication dans la commande sociale et dans les demandes sociales. *Implications secondaires* : 4) implications sociales, historiques, des modèles utilisés (implication épistémologique) ; 5) implications dans l'écriture ou tout autre medium servant à l'exposé de la recherche » (p. 17). En 1997, il revient sur l'analyse de l'implication comme travail collectif, et propose de la penser en tension entre surimplication (excès de subjectivité) et désimplication (excès d'objectivité).

Ces lectures montrent d'abord la complexité du concept d'implication. S'il accepte plusieurs définitions, il n'est cependant pas à prendre dans le sens commun d'engagement ou d'investissement. René Lourau (1990) en pointait d'ailleurs l'usage banalisé à travers la dérive « utilitariste » (s'impliquer, s'engager) pour dénoncer « des jugements de valeur, portés sur soi-même ou sur les autres, et destinés à mesurer le degré d'activisme, d'identification à une tâche ou à une institution, la quantité de budget-temps que l'on y consacre (être là, être présent), ainsi que [...] la charge affective investie dans la coopération » (p. 111). Exploiter ainsi la subjectivité aboutit à la « surimplication », cette « idéologie normative du surtravail » qui empêche au sujet d'analyser ses implications (p. 113), alors que la subjectivité est un moyen de résistance et de survie¹⁵¹ à l'idéologie néo-managériale qui personnalise – en l'affectivisant ou en le psychologisant – le rapport des salariés au travail. J'y retrouve ce que Mireille Cifali dit des dangers du psychologisme et de la personnalisation dans la relation d'autorité à l'école, lorsque les enseignants sont encouragés à ne compter que sur eux-mêmes (autorité charismatique), oubliant leurs appartenances institutionnelles. Or avec l'implication, c'est bien « l'hypothèse de la présence de l'institution dans tous les actes du chercheur » (Monceau, 2009, p. 136) – j'ajouterai ici « et du professionnel de l'éducation » – qui est centrale. J'y retrouve également une conception partagée du concept d'institution dans les « pratiques de l'institutionnel », lorsque Jacques Pain (2004) pose la dimension sociale de la nature humaine comme premier de leurs invariants (p. 43-44) ou que Gilles Monceau insiste sur « l'énergie instituante » qu'une analyse de ses implications professionnelles peut libérer (*op. cit.*, p. 144). Ce dernier ajoute un point que Jacques Pain (2000) ne désavouerait pas : prioriser l'analyse des dimensions politiques, idéologiques et organisationnelles de l'implication du chercheur et du praticien comme antidote à la dépolitisation et à l'exacerbation des aspects libidinaux de la subjectivité (*ibid.*, p. 137, 138). Ainsi, j'appliquerai volontiers à l'autorité ce que Jacques Pain déclare à propos de la violence. L'autorité n'est pas qu'une question de psychologie individuelle ou d'interaction. Elle est aussi « un objet culturel, et plus que d'autres, un objet *idéologique* » (p. 136)¹⁵².

Si l'analyse du rapport que le chercheur entretient avec son objet de recherche peut se faire en partie par auto-analyse¹⁵³, l'analyse de ses implications – au sens où l'entendent René Lourau et Gilles Monceau – nécessite la mise en place d'un dispositif collectif entre chercheurs, auquel les sujets avec lesquels la recherche s'effectue sur le terrain de la recherche contribuent aussi, notamment lors des phases de restitution des résultats des chercheurs aux praticiens.

¹⁵¹ Guillier, D., & Samson, D. (1997-1998). Implication : des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui. *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 1, 17-29, p. 28.

¹⁵² Voir WEB 14.

¹⁵³ C'est la position de Georges Devereux (1980) à propos de l'analyse du contre-transfert du chercheur.

4.3.4. Synthèse de mon positionnement clinique

Pour conclure ce développement, que j'ai qualifié de démarche multiréférentielle ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique, c'est incontestablement dans l'approche de l'analyse et de l'écriture développée par Mireille Cifali que je me retrouve. Mon appartenance au courant de la pédagogie institutionnelle initié par Fernand Oury, dont elle est proche, renforce cette cohérence. En outre, ma fréquentation des travaux de Jacques Pain sur la formation (1982) et l'intervention en institution (1993) m'a convaincu de la nécessité de penser aussi la subjectivité à travers l'analyse des dimensions institutionnelles, organisationnelles et politiques qui la constituent. Il y a là, il me semble, un corpus théorique commun aux pratiques de l'institutionnel, à travers les concepts d'institution (instituant/institué), d'implication et d'analyste, d'autorisation¹⁵⁴. Cette affirmation est certainement sommaire. Il faudrait approfondir ce qui est commun et ce qui fait divergence entre ces tendances.

René Lourau (1970) considérait que la pédagogie institutionnelle développée par Aïda Vasquez et Fernand Oury véhiculait une conception de l'institution qui : 1) s'éloignait de la visée autogestionnaire des techniques Freinet en en faisant des supports pour l'analyse ; 2) l'assimilait à des règles de fonctionnement légitimées par le pouvoir institué ou l'activité instituante du maître ; 3) résultait aussi d'une part d'activité instituante laissée à la classe (p. 243). Pour Vasquez et Oury (1967), il s'agissait avant tout d'agir sur l'instituant dans un espace où ils avaient le pouvoir de le faire avec les élèves, mais sans confusion de statuts (p. 104-108). Cela ne les empêchaient pas d'être lucides quant aux effets sur les sujets des phénomènes d'aliénation psychique et sociale de l'institué, et de les dénoncer (Oury & Pain, 1972). Je dirai que les divergences portaient d'une part, sur le champ social de l'intervention (institutions dans leur ensemble/classe), ses modalités (non-directivité/apprentissage contrôlé par le maître) et ses finalités (éducation de sujets visant leur autorisation/transformation des institutions sociales) ; d'autre part, sur les cadres théoriques de l'analyse (autogestion politique/psychanalyse) et ses modalités (analyse institutionnelle/institutions de la classe et groupes d'échanges entre maîtres). Cependant, du fait des liens qu'il a entretenus avec le courant « autogestionnaire » notamment avec Jacques Ardoino, Jacques Pain s'est toujours efforcé de rechercher les concepts et outils qui pouvaient être communs aux deux courants. C'est lui qui, par exemple, m'avait amené à l'approche multiréférentielle. Je citerai aussi le rôle fondamental à mes yeux du Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle (CÉPI, devenu

¹⁵⁴ 5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (*auctor*) et autoriser l'autre (*augere*) ; ACTI 6 – Robbes, B. (2012, 3-6 juillet). « Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs ». La Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Transmettre ? », Cnam, Paris, France. <http://labiennale.cnam.fr/informations-pratiques-et-inscriptions/programme/atelier-11-vendredi-9h-13h-519046.kjsp#1>

aujourd'hui CEEPI¹⁵⁵), dont la création s'explique en partie par une divergence avec Fernand Oury sur la place du politique en pédagogie institutionnelle, dans les classes mais aussi pour réguler les relations et faire institution entre adultes¹⁵⁶. Cette prise en compte du politique me semble de nature à ouvrir les échanges avec l'analyse institutionnelle à propos des significations du concept d'institution. En ce sens, s'intéresser aux pratiques pédagogiques dans la classe n'exclue pas d'analyser comment l'institué y est de fait présent, que ces pratiques l'interpellent ou au contraire que l'institué entrave le développement de pratiques instituantes. Le rapport du pédagogue à l'institué a, à l'évidence, des répercussions sur ses pratiques. Il y a là une complémentarité nécessaire entre une signification pragmatique (matérielle) de l'institution et une signification analytique (immatérielle).

Ainsi, je poursuis peut-être ce dialogue autrement, avec Sébastien Pesce, par nos collaborations avec Gilles Monceau¹⁵⁷. Il reste qu'en me reconnaissant de cette généalogie institutionnaliste, je me distingue d'une approche clinique d'orientation psychanalytique centrée sur l'étude exclusive du sujet de l'inconscient. Parmi les approches cliniques d'orientation sociologique ou psychosociologiques, certaines le prennent en compte (sociologie clinique, De Gaulejac¹⁵⁸ ; psychosociologie, Barus-Michel, Enriquez), d'autre pas (socio-clinique institutionnelle, Monceau). Si pour ma part je fais mienne l'hypothèse de l'inconscient, c'est aussi ma proximité professionnelle avec Gilles Monceau, sa propre ouverture intellectuelle, qui ont suscité mon intérêt pour ses démarches de recherche.

4.3.5. Que puis-je dire aujourd'hui de mon propre rapport à l'autorité ?

Parler de soi à travers quelques fils de vie personnelle reliés à quelques aspects de mon objet de recherche peut expliquer mes choix théoriques et/ou méthodologiques, mon intérêt pour des notions ou des concepts décisifs, des modes d'analyse, des formulations.

Mon éducation m'a rendu sensible à la problématique de la culpabilité. En ce sens, l'ouvrage de Gérard Mendel (1971) *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité* reste pour moi une clé de compréhension de la relation d'autorité autoritariste, où l'auteur met au jour plusieurs mécanismes psycho-affectifs et sociétaux à l'origine de l'autoritarisme et de sa perpétuation¹⁵⁹. Dans l'éducation

¹⁵⁵ <http://ceepi.org/>

¹⁵⁶ Voir les textes essentiels de Michel et Françoise Exertier, dans Collectif (1979). *Maintenant, la pédagogie institutionnelle*. Paris : Hachette, pp. 253-269.

¹⁵⁷ OS 9 – Robbes, B. (2017). Conclusion – Enjeux épistémologiques dans les démarches socio-cliniques : quels effets sur la production des savoirs ? In G. Monceau (dir.). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 155-166). Nîmes : Champ social.

¹⁵⁸ De Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse : Érès.

¹⁵⁹ J'ai présenté la pensée de Gérard Mendel dans OS 8, p. 77-79.

familiale, le parent installe et entretient un sentiment de culpabilité chez l'enfant par la menace du retrait d'amour s'il n'obéit pas. Ce ressort du chantage à l'amour joue sur l'angoisse d'abandon du sujet qui intériorise, pour un temps au moins, l'obéissance sur le mode de la soumission. Au niveau sociétal, ce mécanisme relationnel s'active à nouveau lorsque l'enfant, le jeune, l'adulte est mis en présence d'un détenteur d'une autorité statutaire. C'est en me tournant vers la pédagogie institutionnelle d'une part, vers les questions de discipline scolaire et d'autorité enseignante d'autre part, que j'ai cherché à m'extraire de ces modalités relationnelles et des violences agies ou subies qu'elles provoquent. Mon engagement éducatif et pédagogique s'origine donc dans un désir de développer des alternatives à l'éducation vécue.

Cette histoire personnelle explique certainement les raisons pour lesquelles, dans mes lectures et recherches, j'ai progressivement développé une conception humaniste de l'autorité à travers l'idée d'autorité éducative¹⁶⁰, le choix de cette expression étant aussi inspiré par la posture éthique et les réflexions d'Eirick Prairat sur la sanction éducative. Je dois également beaucoup aux travaux de Daniel Marcelli qui, de mon point de vue, a élaboré une socio-psychogenèse de l'autorité éducative¹⁶¹. Cette conception humaniste fait de la relation d'autorité un équivalent de la relation d'éducation. Elle vise l'autorisation d'un sujet. J'ai repris à Jacques Ardoino le concept d'autorisation, fondamental à mes yeux dans la perspective de l'autorité éducative, parce qu'il nomme et décrit le processus dans lequel s'engage celui qui s'efforce de s'extraire de ses propres conditionnements pour se donner davantage de prises sur sa vie¹⁶². S'autoriser, forme réfléchie de l'autorisation, exprime très précisément ce mouvement et fait écho à mon vécu subjectif.

Dans mon rapport à la recherche, l'autorisation a à voir avec la légitimation. Ruth Canter Kohn (2001) dénonce cette suspicion qui colle à la peau du praticien qui devient chercheur : « Un chercheur qui a été praticien est-il un chercheur comme les autres ? » (p. 15). Dans ma thèse, j'avais fait état de mes difficultés à faire avec les citations des auteurs lus, en en réduisant le nombre. J'écrivais que cet embarras apparemment technique me renvoyait en fait à la question de l'autorisation, à la capacité de m'autoriser à écrire une pensée personnelle sur l'autorité, sans avoir le sentiment coupable de « piller » ou de dénaturer la pensée d'un auteur, mais en la mettant au service d'une problématisation de mes objets de recherche et d'une augmentation de la confiance dans mes résultats. Il y a là un saut qualitatif que mes diverses publications depuis la thèse m'ont permis, je pense, de franchir, même si j'y travaille toujours. Si l'on

¹⁶⁰ 5. L'autorité éducative, un concept en voie de stabilisation.

¹⁶¹ Voir OS 3, p. 68-71 ; OS 8, p. 23-27, 232-234. J'y reviens dans 5.2.2. Aux fondements de l'humanisation, l'autorité est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social.

¹⁶² 5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (*auctor*) et autoriser l'autre (*augere*) ; ACTI 6.

écrit non pour reproduire ses idées déjà publiées ou celles des autres, mais pour tenter d'exprimer une pensée qui essaie d'apporter un supplément aux connaissances déjà formalisées, il y a nécessairement dans l'écriture scientifique une dimension transgressive qui, à l'évidence, relève davantage de l'autorisation que de la soumission. Charge ensuite à la communauté scientifique de débattre, d'infirmier ou de confirmer les énoncés, mais sans négliger aussi l'utilité sociale des travaux. Là se joue une part importante de la reconnaissance du chercheur, dans sa communauté et auprès des professionnels, qui alimente cette base indispensable de « confiance suffisante en soi » toujours donnée par d'autres.

C'est à ce prix que des savoirs se transmettent, s'approfondissent voire se renouvellent. Si aux niveaux anthropologique et symbolique, l'autorité a pour fonction sociale première d'assurer la continuité générationnelle, de faire entrer la génération qui vient dans le monde par l'accès aux savoirs et à la culture, cette transmission ne s'accomplit que s'il y a apprentissage, acquisition de savoirs. C'est là qu'autorité et pédagogie sont liées selon moi¹⁶³. Ces liens sont, à l'évidence, la continuation de mes préoccupations d'éduqué devenu instituteur, maître-formateur et formateur d'enseignants, désireux d'explorer des voies alternatives pour produire des savoirs par la recherche, accompagner des professionnels, mais aussi enseigner et former des étudiants à l'université¹⁶⁴.

4.4. Deuxième résultat – Derrière la question de l'autorité enseignante transparaît le sujet avec son histoire singulière, son vécu éducatif, ses choix et leurs motivations, ses symptômes inconscients

J'ai indiqué plus haut que j'avais tenté de montrer la validité de cette hypothèse générale en dégagant des résultats plus précis. Les dix vignettes cliniques, de même que le contenu des dix-sept thématiques transversales présentées et analysées dans mon ouvrage (OS 8, p. 40-41) sont des résultats qualitatifs qui ne peuvent être résumés ici¹⁶⁵. Cependant, j'ai publié cette année un article dans la revue *Sisyphus* (ACL 8) où partant des impasses de l'autorité naturelle dans la relation d'enseignement, j'approfondis la dimension « avoir de l'autorité ». Pour cela, je tente de saisir le travail de la subjectivité à l'œuvre dans la relation d'enseignement traversée par la problématique de l'autorité, à partir de deux vignettes cliniques d'enseignantes débutantes¹⁶⁶. Prolongeant ma réflexion quant à l'enjeu d'un tel

¹⁶³ 12. Pédagogie et savoir : de la transmission aux apprentissages.

¹⁶⁴ ASCL 18 – Dubois, A., & Robbes, B. (2015, octobre). La pédagogie institutionnelle à l'université. Former des futurs conseillers principaux d'éducation, *Le Nouvel Éducateur*, 224, 55-56. Un autre texte que j'ai rédigé figurera dans un livre à paraître consacré à la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur, coordonné par Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gerald Schlemminger.

¹⁶⁵ Pour cela, chaque membre du jury dispose de l'ouvrage.

¹⁶⁶ Ces deux vignettes figurent également dans mon livre : « Une posture d'autorité éducative en cours de construction, à distance des professeurs autoritaristes et des jugements des élèves » (OS 8, p. 139-142) ; « Contre le souvenir d'un maître autoritariste, construire son rapport à l'autorité et se réparer » (*ibid.*, p. 142-146).

travail – la construction d’une posture professionnelle plus pérenne et adéquate – je mobilise la notion de cadre éducatif. Enfin, je dégage des objets de travail pour la formation : le rapport à l’histoire personnelle, à soi et aux autres, au savoir ; le retour sur les figures d’enseignants qui habitent le professeur.

Dans cette note de synthèse, je ferai un état plus approfondi de ce que ma recherche apporte en termes de connaissance de la relation des enseignants à l’autorité, en m’appuyant sur la conclusion de mon livre (OS 8). J’indiquerai des notions clés utiles à des formateurs chargés d’accompagner des enseignants dans le travail de leur subjectivité traversée par la question de l’autorité. L’enjeu consiste à ne pas laisser ces professionnels s’installer dans des pratiques compulsives, des conflits ou des rapports de force mortifères avec leurs élèves, mais qu’ils parviennent à maintenir *quoiqu’il arrive* le lien avec eux afin de leur permettre de devenir progressivement des sujets toujours davantage auteurs d’eux-mêmes.

4.4.1. Connaissances à propos de la relation des enseignants à l’autorité

S’arrêter sur les origines du désir d’être enseignant peut permettre à des professeurs d’élucider leurs investissements personnels et leurs difficultés psychiques ravivés par l’exercice des relations d’autorité en classe. Pour cela, il est possible de revenir avec eux sur ce qu’ils acceptent d’exprimer à propos de leur histoire personnelle, afin de les accompagner dans l’analyse de modalités d’exercice de leur autorité en fonction de cette histoire. J’ai observé notamment que certaines figures d’autorité bénéfiques jouent un rôle appréciable dans la construction de l’autorité chez certains enseignants. Des figures négatives permettent également à d’autres de construire leur autorité contre elles. L’exercice de la relation d’autorité met encore en jeu le rapport à la violence de chaque enseignant, en particulier dans la relation d’éducation, qu’il gagnerait à clarifier pour lui-même. En ce sens, la satisfaction d’un besoin de domination est à mettre en relation avec le rapport des enseignants au doute et à l’angoisse. Il s’agirait de les amener à reconsidérer des représentations autoritaristes de l’autorité, afin d’éviter qu’ils ne la pratiquent en installant un rapport de pouvoir-soumission avec leurs élèves. Éluclider certaines demandes des enseignants à ceux avec lesquels ils sont en relation d’autorité et les réponses qu’ils attendraient d’eux les instruirait aussi sur eux-mêmes. « Se construire une posture d’autorité, en substance, ce serait élaborer son rapport à son propre cadre éducatif en lien avec son histoire, le rapport à soi, aux autres et au savoir, afin de mettre au travail sa posture de façon adéquate pour qu’elle puisse contenir les résistances, les oppositions et les attaques des élèves, sans contre-attaquer ou se venger mais en les métabolisant » (OS 8, p. 247). J’ajoute que « l’autorité, dans une perspective éducative, tiendrait à la capacité d’un enseignant à se frustrer de l’usage d’un pouvoir par la force ou par la séduction sur un élève, et [qu’] une situation de relation d’autorité dans l’enseignement serait une situation où un enseignant demande à un élève d’obéir, mais sans le soumettre » (*ibid.*, p. 248). Ainsi selon moi, la relation d’autorité éducative n’est pas une

relation de juste milieu, une position d'équilibre entre le « bâton » de l'autorité autoritariste et la « carotte » de l'autorité évacuée, mais une posture autre qui s'élabore.

En formation initiale, un premier objectif serait d'aider les enseignants débutants à se doter de quelques principes éducatifs non autoritaristes, afin qu'ils puissent commencer à stabiliser leur cadre éducatif et pédagogique. Mais accueillir d'abord la peur que ces enseignants éprouvent vis-à-vis des élèves s'avère très souvent nécessaire, pour les aider à construire une relation de confiance mutuelle avec eux. Il faut alors tenir compte de l'inégalité de chaque élève devant l'autorité¹⁶⁷. Aider ces enseignants à dépasser leur peur de ne pas savoir faire apprendre leurs élèves, à faire place à l'incertitude liée au désir de savoir des élèves sont aussi des objets d'un travail de formation.

4.4.2. Notions-clés pour accompagner des enseignants dans le travail de leur subjectivité traversée par la question de l'autorité

En isolant des thématiques transversales dans les entretiens cliniques de recherche des enseignants interviewés, j'ai repéré des notions clés qui les traversaient. Je les ai approfondies dans l'ouvrage, en m'appuyant notamment sur des auteurs de référence. Je recense ces notions-clés dans la conclusion :

- « - la compréhension des mécanismes psycho-affectifs et sociétaux à l'origine de l'autoritarisme et de sa perpétuation sociale ;
- les origines psychologiques et sociologiques de la relation d'autorité, les conditions d'apparition de l'obéissance ;
- la question de la séduction en éducation et de ses rapports à l'autorité ;
- la question du consentement ;
- les distinctions entre l'autorité et le pouvoir ; l'obéissance et la soumission ; l'autorité-emprise au service de sa propre jouissance et le processus jamais achevé d'autorisation ;
- la relation d'autorité entre permanence, sécurité et vulnérabilité ;
- le rapport entre l'autorité et la temporalité : l'instant, la durée ;
- la question des normes, de la loi et des règles ;
- les notions de fonctions d'apaisement et d'adossement, de fonction contenante, de cadre éducatif, d'interdit, d'angoisse, de confiance suffisante en soi » (OS 8, p. 248).

¹⁶⁷ Sylvie Canat (2006) précise que l'autorité « peut tout aussi bien être structurante pour certains, effrayante pour d'autres, voire inexistante ». En conséquence, c'est en référence à la dynamique lacanienne de l'émergence d'un sujet structuré par la loi qu'elle nous invite à penser une autorité éducative, dans le travail de l'écart entre loi singulière et loi universelle : « On peut donc relever un fond commun, à savoir la transmission de lois universelles structurant la communauté (lois symboliques, lois du langage, lois sociales...), et des appropriations singulières et multiformes de celles-ci par les individus [...]. Le tissage entre lois universelles et lois singulières se fait grâce, ou à cause d'un système faisant interface entre la réalité sociale et la réalité psychique » (Canat, S. (2006). Une autorité qui ne fait pas ses preuves... *Empan*, 63, 66-78, p. 69).

4.4.3. Quelques résultats cliniques présentés antérieurement

Outre cet ouvrage, j'avais présenté quelques résultats cliniques en 2006, dans deux communications, l'une lors de la 8^{ème} Biennale de l'Éducation et de la formation¹⁶⁸, l'autre au deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (COM 7). J'avais également publié la même année un article dans la revue *Ville École Intégration diversité*¹⁶⁹.

Dans ma communication à la 8^{ème} Biennale de l'Éducation et de la formation (COM 5), j'ai présenté les premières thématiques transversales issues de l'analyse des seize entretiens cliniques de recherche réalisés auprès des enseignants interviewés. J'ai abordé trois thématiques : l'autorité et ses représentations (entre nostalgie et changements ; autorité, autoritaire, autoritarisme, autorité naturelle) ; les mots de l'autorité ou la dimension symétrique de la relation d'autorité (relation, lien ; respect unilatéral, initié par l'enseignant, mutuel ; stabilité, constance, acharnement ; autorité et travail scolaire ; discipline et autorité ; confiance), l'autorité de l'enseignant et l'asymétrie (l'autorité statutaire de l'enseignant est à la fois générationnelle et institutionnelle ; l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir en soi, mais sur la qualité de sa transmission ; si l'asymétrie est inhérente à l'autorité, l'enseignant doit en même temps accepter la présence d'une composante symétrique de la relation d'autorité ; l'exercice de l'autorité accommode exigence – fermeté – et souplesse).

Ma communication au deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (COM 7) a porté sur trois cheminements d'enseignants, à partir d'une lecture verticale des entretiens cliniques de recherche. La première vignette correspond à celle reprise dans mon second livre, intitulée « Comment exercer son autorité quand on n'est pas un "maître" ? » (OS 8, p. 55-59). La seconde vignette y a également été publiée, avec pour titre « Contre le souvenir d'un maître autoritariste, construire son rapport à l'autorité et se réparer » (p. 142-146). La troisième vignette a été retravaillée pour y figurer aussi, et se nomme « L'autorité enseignante légitimée par une logique de dépendance quasi absolue à l'autorité des pères » (p. 178-183).

Enfin, dans l'article publié dans la revue *Ville École Intégration diversité* (ACNL 1), j'ai recherché, dans les entretiens cliniques de recherche, les propos d'enseignants qui mettaient en relation

¹⁶⁸ COM 5 – Robbes, B. (2006, 11-14 avril). « Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui », 8^{ème} Biennale de l'Éducation et de la formation, APRIEF, INRP, Lyon.

¹⁶⁹ ACNL 1 – Robbes, B. (2006, décembre). Autorité de l'enseignant et sécurité. Éléments pour une approche clinique. *Ville École Intégration diversité*, 147, 31-38.

l'autorité et la sécurité. J'ai d'abord rapproché : d'une part, les connotations sécuritaires de la demande sociale de sécurité et le discours social incantatoire de restauration d'une autorité dans sa conception autoritariste ; d'autre part, la forte insécurité collective et psychologique générée par l'absence d'autorité ou autorité évacuée. Puis j'ai fait l'hypothèse que l'autorité éducative permettait de resituer la demande de sécurité comme nécessaire à tout groupe social et comme besoin humain fondamental. De là, j'ai tenté de clarifier les significations des besoins et des demandes de sécurité, dans les propos des enseignants interviewés. La première cause du ressenti d'insécurité des enseignants est liée à la peur – peur des élèves, peur de révéler ses failles, peur de l'impuissance – qui disent un profond besoin de sécurité pour l'enseignant d'abord. L'autorité occupe une fonction de protection et de sécurité qui les rassure. Des enseignants peuvent être tentés de recourir à d'autres professionnels. Ceci provoque des ambiguïtés quant à la fonction occupée au plan symbolique lorsqu'il s'agit du chef d'établissement, aux rapports d'un enseignant au corps professoral, où il se compare à d'autres professeurs. Des enseignants rapprochent aussi leur besoin de sécurité du besoin d'un cadre de clarté et de justice des élèves. Ce besoin est une exigence propre aux élèves. L'enseignant, lui, a surtout besoin d'une assurance contre le désordre. Derrière le besoin d'autorité de certains enseignants se dissimule une recherche de relations personnelles avec leurs élèves, dans la tension entre personne et fonction. L'attention prêtée aux élèves, en masquant la dimension statutaire de l'autorité enseignante, rendrait acceptable l'expression d'une demande d'être aimé des élèves d'une part, d'« aimer » les élèves d'autre part. Cependant, l'ambivalence existe entre être aimé et craindre. La sécurité s'exprime aussi à travers des discours d'enseignants sur les pratiques d'autorité, où les trois conceptions énoncées précédemment jouent différemment. L'association du besoin de sécurité et du sécuritaire avec une conception autoritariste aboutit au résultat paradoxal d'évacuer l'autorité professorale, en voulant faire l'économie de la fonction éducative. La recherche d'une relation sécurisante de type « maternant » ou « familial » se fait souvent au détriment de la transmission des savoirs. Quant à la sécurité associée à la pratique d'une autorité éducative, elle passe par l'installation de contraintes non négociables et non arbitraires, dont la fonction est protectrice. L'interdit posé est accompagné de paroles. Les repères temporels sont une autre composante de l'installation d'une autorité sécurisante. L'intervention d'autorité est revendiquée, en cas de danger. La réputation de l'enseignant sécurise aussi les élèves, comme les enseignants concernés. Enfin, le respect initié par l'enseignant est une condition de la sécurité des élèves, qui ouvre au respect mutuel. Il établit la confiance, de même que le dialogue et l'échange, l'exigence, la stabilité et la constance de ses réponses.

5. L'autorité éducative, un concept en voie de stabilisation

5.1. L'enjeu

J'ai débuté cette note de synthèse en évoquant ce que j'ai nommé l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée. Je me dois maintenant d'ajouter que parler d'autorité à propos de ces deux conceptions n'est qu'un artifice de langage, rendu nécessaire par les significations multiples et les emplois habituels du terme d'autorité. En effet, ni l'autorité autoritariste ni l'autorité évacuée ne relèvent de l'autorité *stricto sensu*. L'« autorité » autoritariste et ses modalités sont des abus de pouvoir, l'« autorité » évacuée un déficit d'exercice d'autorité. La mise en pratique de ces deux conceptions comporte d'ailleurs des risques pour un enfant ou un adolescent. La première barre tout échange entre sujets – donc tout processus éducatif – par l'exercice d'une soumission quelles qu'en soient les formes ; la seconde est finalement indifférente à l'éduqué puisqu'elle le laisse livré à lui-même, l'oblige à se chercher seul ses propres limites. En considérant l'enfant ou le jeune comme un sujet prématurément responsable de ses actes, donc en ne créant pas les conditions éducatives, pédagogiques, didactiques pour qu'il s'exerce à accéder progressivement à la responsabilité sur sa propre vie et dans ses relations aux autres, l'autorité dite « évacuée » suppose le processus éducatif achevé en s'abstenant d'y participer. Ainsi selon moi, les pratiques autoritaristes et évacuées se traduisent par l'abandon de la relation éducative.

Dès lors, sans minimiser les difficultés des éducateurs et des enseignants à exercer l'autorité, il me semble que l'exigence sociale actuelle de réponses à court terme et souvent exclusives (sécuritaires, médicales...) – réponses présentées parfois comme bien plus efficaces que les réponses éducatives – peut s'interpréter comme un symptôme de l'impossibilité, parfois du refus chez certains d'entre eux, d'assumer leur place générationnelle et institutionnelle de garants d'une loi symbolique non négociable, éducative et limitante. C'est bien davantage à un manque d'exercice d'autorité dans une perspective éducative auquel nous sommes aujourd'hui confrontés, un manque qui interpelle l'avenir de la fonction sociale d'éducation. En conséquence, je soutiens que l'enjeu de l'exercice de l'autorité éducative consiste à maintenir *quoiqu'il arrive* la relation d'éducation, avec pour visée de permettre à l'éduqué qu'il s'autorise toujours davantage à devenir auteur de soi-même.

Mais encore faut-il donner une consistance théorique au concept d'autorité éducative tel que je l'entends, c'est-à-dire non pas pour désigner toute relation d'autorité dans la sphère éducative, mais comme un mode de relation intersubjectif porteur de caractéristiques singulières, ayant une certaine permanence quel que soit le contexte, pour autant qu'il permette à ceux sur lesquels l'autorité s'exerce de

s'engager dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes. C'est ce que j'ai tenté de faire dans mes recherches sur l'autorité en m'appuyant sur diverses disciplines des sciences humaines et sociales d'une part, à partir des origines et du sens de l'autorité d'autre part. Cette tentative de théorisation du concept d'autorité éducative s'inscrit là encore dans une approche multiréférentielle. Elle se réfère à la psychologie du développement primo-infantile et à la paléontologie, à la psychosociologie et aux pratiques de l'institutionnel, à l'anthropologie, à la philosophie, à l'étymologie.

J'ai présenté cette théorisation de l'autorité éducative dans mes deux ouvrages consacrés à l'autorité (OS 3, p. 65-109 ; OS 8, p. 22-34). La version ci-dessous sera très proche de celle figurant dans le second ouvrage, daté de 2016.

5.2. Fondements

Je considère que l'autorité éducative est une conception émergente adossée aux sciences humaines et sociales opérante dans et hors d'une classe, également transposable en dehors de l'institution scolaire. Ainsi, les sciences humaines et sociales nous apprennent que l'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine, mais qu'elle se fonde sur deux énoncés que je vais développer : l'autorité est un phénomène psychique et un fait de relation ; aux fondements de l'humanisation, l'autorité est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social.

5.2.1. L'autorité, un phénomène psychique et un fait de relation

Tout d'abord, l'autorité est un phénomène psychique, de l'ordre d'une subjectivité incarnée et un phénomène pris dans une relation, de l'ordre d'un social institué. Au plan psychique, elle ne se délègue pas : aucune personne ne peut faire autorité à la place d'une autre, au risque que l'autorité effective de celle-ci ne disparaisse. « Fait de relation », l'autorité n'existe pas en soi, mais « que par l'existence de celui, celle ou ceux, sur qui elle s'exerce, à qui elle s'adresse » (Mucchielli, 1976, p. 5). C'est donc à l'articulation des sujets et des institutions que la relation d'autorité s'exerce. Ainsi, des psychosociologues tel Jacques Ardoino (1969) nous disent qu'elle est un fait institutionnel, car l'existence de places distinctes crée de fait des relations d'autorité : « L'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables » (p. 358). Des praticiens de la pédagogie institutionnelle, Fernand Oury et Jacques Pain (1972), affirment qu'elle est une relation qui se construit dans et par l'action observable : « Celui qui fait autorité... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables » (p. 305). La relation d'autorité s'exerce donc dans l'interaction, en référence à un

pouvoir qui octroie une légitimité institutionnelle, définit des statuts distincts. L'institution de l'autorité passe ensuite par un double processus d'autorisation d'un sujet et de légitimation des modalités d'exercice de son pouvoir, toujours relié aux autres. La relation d'autorité éducative privilégiera des modalités spécifiques d'autorisation des sujets et de légitimation de leur pouvoir¹⁷⁰. En ce sens et selon une approche anthropologique cette fois, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2008) affirment que « l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (p. 138) reposant sur cinq traits constitutifs : 1. « la *légitimité* », car la sortie de la référence à une extériorité religieuse indiscutable démultiplie « l'exigence de légitimation » des activités des sociétés modernes ; 2. « la *croyance* » parce que l'humanité produisant toujours plus de choses, nous ne pouvons que « compter sur des auteurs qui représentent pour nous des autorités » ; 3. « l'*appartenance* », parce qu'au-delà la fiction individualiste actuelle, nous sommes assignés à « une collectivité qui s'impose à nous et nous dépasse » ; 4. « l'*interdépendance* » parce que l'être humain a besoin de l'identification dans son processus de constitution psychique ; 5. la « *liberté* » enfin, parce que nous avons besoin d'un appui extérieur pour exercer de l'autorité sur nous-mêmes (*ibid.*, p. 149-153).

5.2.2. Aux fondements de l'humanisation, l'autorité est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social

L'autorité est encore aux fondements de l'humanisation, consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social. C'est Daniel Marcelli qui, dans ses travaux sur les fondements psychologiques et sociologiques de la relation d'autorité, propose une socio-psychogenèse de l'autorité éducative. À partir de découvertes en paléontologie¹⁷¹, Marcelli (2003) explique d'abord comment la relation d'autorité est née dans les premiers groupes humains. Les activités de chasse nécessitaient une communication destinée à coordonner, anticiper et contrôler les actions de chacun, « compte tenu de la vulnérabilité individuelle. Dans la chasse, la dépendance au groupe devait être maximale et la réussite de l'entreprise comme la survie de chacun dépendait de la stricte obéissance aux règles établies » (p. 163). La vie en société, de même que certaines formes de communication spécifiques à l'espèce humaine, qui ont permis notamment de développer des relations de confiance – comme l'attention conjointe puis

¹⁷⁰ Les définitions du pouvoir produites par la psychosociologie sont celles auxquelles je me réfère : « Mode de relation où s'instaure une différence statutaire instituée ou imaginaire entraînant une subordination » (Barus-Michel, J. (1981). Les relations de pouvoir. *Bulletin de psychologie*, 349 (XXXIV), 271-278, p. 271), « capacité d'imposer une volonté à d'autres » selon des modalités variables. En outre, « le pouvoir est une nécessité liée à la *praxis* [...], à l'action collective et celle-là engendre à son tour du pouvoir ». D'où des questions relatives aux critères de prise, de distribution, de partage, de conservation ou de restitution du pouvoir d'une part, et de ses limites dans le temps et dans l'espace d'autre part (Barus-Michel, J., & Enriquez, E. (2013). Pouvoir (pp. 221-230). In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy. *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès, p. 221-222).

¹⁷¹ De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture*. Paris : Odile Jacob.

l'attention partagée¹⁷² –, semblent avoir conditionné sa survie. Un mode de relation analogue s'est instauré dans la relation d'éducation pour garantir la sécurité physique et psychique du petit d'homme, permettre son développement, assurer par là même la survie et la pérennité de l'espèce humaine.

En établissant des liens entre la paléontologie et la psychologie du développement primo-infantile, Daniel Marcelli (2003) propose une théorie des origines psychologiques et sociologiques de la relation d'autorité, dans une perspective éducative. Le lien social d'autorité est un principe fondateur de l'humanisation, qui commence avec la quête du regard de l'autre. De la naissance à l'âge de quatre ans environ, il se constitue selon trois temps par intériorisation d'une limite structurante. Le temps du contenant qui protège permet au bébé d'attribuer à son parent un sentiment de protection tout en lui octroyant la connaissance des limites au-delà desquelles il y a menace. Ainsi, le regard interrogatif du jeune enfant envers le parent et la réponse de celui-ci crée un « lien d'autorité silencieux », une limite protectrice dans l'exploration du monde. L'auteur nomme « partage d'attention » ou « regard partagé » cette relation spécifique à l'espèce humaine : « Dans [...] la première année, le partage d'attention est habituel : quand le bébé regarde un objet, la mère aussitôt le regarde aussi. Par la suite, vers la fin de la première année, l'échange de regard devient pour le jeune enfant un guide précieux : quand il explore son environnement, très régulièrement il recherche le regard de l'adulte qui est avec lui, sa mère, son père, pour savoir s'il peut continuer son exploration ou s'il doit s'arrêter » (p. 174). Avec le temps du contenant qui limite, dans la phase d'opposition entre dix-huit mois et deux ans et demi-trois ans, l'enfant fait l'expérience que l'existence de l'autre limite son désir de toute-puissance. Enfin, le temps de l'œdipe, vers trois-quatre ans, « confronte l'enfant à la limite de son désir et à la nécessité de tenir compte du désir de l'autre » (*ibid.*, p. 53), introduisant l'interdit de l'inceste, le tiers et la loi sociale. Marcelli ajoute trois conditions d'efficacité à cet échange communicationnel : « Une proximité relative, une répétition suffisante de ce type de séquence, une cohérence dans le contenu » (*ibid.*, p. 174). Sur ce point, il insiste sur l'adéquation entre l'expression du visage du parent et le contenu de sa communication verbale, car « l'enfant se guide sur le sens préalable et implicite de la communication » (*ibid.*, p. 174, 175). Une communication non paradoxale est donc capitale pour que le signal d'autorité soit reçu : « L'expression mimique parentale permissive autorise l'enfant à poursuivre calmement son exploration – réprobatrice ou inquiète : elle fonctionne alors comme un signal de danger qui ramène l'enfant près de son parent ; paradoxale et confuse : elle le laisse s'aventurer hors limite sans le guide de ce regard protecteur » (*ibid.*, p. 51). Visage et surtout regard de l'adulte proche sont pour l'enfant de véritables régulateurs

¹⁷² Vauclair, J., & Deputte, B. (2001). Se représenter et dire le monde. Développement de l'intelligence et du langage chez les primates. In P. Picq & Y. Coppens (dir.), *Aux origines de l'humanité. Tome 2. Le propre de l'homme* (pp. 288-329). Paris : Fayard.

comportementaux. Enfant et parent intériorisent ainsi durablement un modèle de relation de confiance. Par la suite, dans la relation éducative, l'auteur nomme « bonneveillance » cette nécessité que le parent offre à l'enfant le regard dont il a besoin : « Une surveillance bienveillante qui consiste à (re)garder son enfant de telle sorte qu'il soit préservé des mauvaises expériences mais qu'il puisse aussi faire et recevoir les bonnes expériences, bases sur lesquelles la relation de confiance pourra s'élaborer » (*ibid.*, p. 282).

Réfutant ainsi la thèse de Gérard Mendel selon laquelle l'autorité sociale serait le prolongement ou le résidu d'une relation psycho-familiale conditionnée par des structures sociales archaïques, Daniel Marcelli (2003) soutient que le lien d'autorité est au fondement du groupe social. À l'instar de la théorie darwinienne, il affirme que « la nécessité vitale de ce rapport social d'autorité a sélectionné ce trait particulier à l'espèce humaine et en a fait une caractéristique de la relation entre un adulte [...] et un jeune qu'il élève » (p. 177). Le lien social d'autorité est donc un « principe régulateur » – non pas « ordonnateur » (*ibid.*, p. 281) – de la relation intersubjective, « tout aussi indispensable au fonctionnement social qu'à la psyché humaine » (*ibid.*, p. 274).

Daniel Marcelli (2009) s'intéresse également aux conditions d'apparition de l'obéissance. Il montre que l'accès à l'autorité sur ses propres décisions passe par l'apprentissage de l'obéissance, non confondue avec le couple pouvoir-soumission. L'obéissance a recours au langage et au regard, alors que la soumission « s'accommode de la passivité chez celui qui se soumet et [...] se passe du langage » (p. 121). L'idée d'obéissance apparaît chez l'enfant « avec l'accession aux débuts de l'autonomie motrice et l'apparition des prémisses du langage [...], au moment où [les parents] commencent à accorder à cet enfant [...] une capacité de vouloir » (*ibid.*, p. 125). L'exemple du couteau est une situation caractéristique de cet apprentissage¹⁷³ : « Peu avant le repas, une maman vient de constater que son petit garçon âgé de 2 ans environ vient de prendre sur la table un couteau pointu. Elle le regarde et lui dit, le visage "froid", plutôt inexpressif sauf les sourcils légèrement froncés, sur un ton ferme, mais neutre, en pointant du doigt sur la table : "Pose ça !" L'enfant regarde sa mère et ne bouge pas, dix à quinze secondes se passent puis la mère ajoute sur un ton légèrement plus ferme et en accentuant le froncement des sourcils : "Tu le reposes tout de suite !" Une dizaine de secondes se passent encore avant qu'elle complète : "Tu as compris !" Le petit garçon pose enfin le couteau sur la table, le visage de la mère se

¹⁷³ L'auteur (2012) relate une autre situation, l'exemple du square (p. 268-271), qui s'apparente selon moi à celle proposée par Françoise Dolto de l'enfant qui à la crèche, veut prendre le camion rouge avec lequel un autre enfant est en train de jouer. Dominique Ginot la commente, précisant que ce qui est nécessaire ici, c'est qu'un adulte « connu de l'enfant » anticipe la prise du camion rouge, par une parole suffisamment ferme pour l'arrêter : « "Non, Kevin, tu n'as pas le droit de lui prendre, il l'avait avant toi. Tu peux soit attendre qu'il ait fini de jouer pour avoir le camion, soit lui demander de jouer avec lui..." ». Et Dolto ne manquait jamais d'en conclure [...] : "Comment apprenons-nous à nos enfants à *demande* plutôt qu'à *prendre* ?" » (Ginot, D. (2007). La portée structurante de l'interdit : éléments pour une « clinique » de l'autorité. *Tréma*, 27, 47-55, p. 52-53).

détend, sa voix devient plus douce et elle lui dit : "C'est bien !" Puis elle lui explique que c'est dangereux et qu'on peut se couper avec un couteau... » (*ibid.*, p. 125-126)¹⁷⁴.

Daniel Marcelli (2013) commente cette situation : « Dans cette séquence, les deux partenaires se regardent et se considèrent l'un l'autre. La mère parle à l'enfant et sollicite sa compréhension (ce qu'il ne faut absolument pas confondre avec une explication : dans le cas présent la mère n'explique rien, le temps de l'explication viendra après¹⁷⁵). Pendant ces paroles, il n'y a pas d'action, on pourrait dire que le procès est suspendu, un minimum de temps s'écoule. Enfin l'enfant décide d'ouvrir la main et de poser le couteau. Il est actif dans cette séquence : c'est lui et personne d'autre qui a choisi de détendre les muscles fléchisseurs de ses doigts ! Cette décision lui appartient et elle participe à la prise de conscience de sa capacité motrice propre : il en retire un sentiment d'autonomie sur son corps et sur sa motricité. L'obéissance conforte la conscience de soi et le sentiment d'autonomie. L'enfant a obéi, sa mère le remercie mais sans excès, son enfant reconnaît son autorité... Pour que cette séquence advienne, il y faut des mots, du temps et de la patience, une reconnaissance réciproque. Le jeune enfant gardera en souvenir le fait qu'il a choisi d'obéir car c'est lui qui a décidé d'ouvrir la main et qu'un couteau c'est un objet dangereux. Il a gagné dans cette brève interaction un sentiment de liberté et une meilleure connaissance du monde » (p. 13).

Et l'auteur (2009) poursuit : « Bien que cette relation soit asymétrique, un lien de confiance réciproque entre deux êtres humains a pu s'établir où l'un a renoncé au privilège d'utiliser sa force ou sa séduction et l'autre lui a accordé en retour une prime d'autorité, reconnaissance supérieure à la soumission craintive provoquée par la force ou au sentiment d'aliénation soumise suscitée par la séduction » (p. 128). Ainsi donc selon lui, « obéir, ce n'est pas se soumettre, c'est pendant le temps de l'enfance apprendre le sens d'un lien de confiance, c'est découvrir qu'une relation humaine de dépendance peut aussi être enrichissante, source d'augmentation. Il n'y a pas d'obéissance sans lien de confiance préalable, car l'obéissance s'obtient sans utiliser de menace, ni physique ni morale, en quoi elle se distingue de la soumission » (*ibid.*, p. 123). Daniel Marcelli conclut alors en soulignant l'ambivalence et le paradoxe de la relation d'autorité-obéissance dans l'éducation, qui reconnaît à celui qui obéit la possibilité de désobéir, donc la capacité de discernement d'un sujet libre : « L'autorité dans l'éducation

¹⁷⁴ Daniel Marcelli (2009, p. 127, 130-132 ; 2012, p. 273-277) relate et commente d'autres issues possibles à cette situation et ses conséquences psychiques pour l'enfant, notamment l'intervention du parent pour le soumettre.

¹⁷⁵ L'auteur précise : « L'explication vient toujours après l'obéissance, elle en représente le gain et non la condition » (*ibid.*, p. 123). Plus loin, il ajoute : « À mesure que le langage se développe, les parents apprennent à l'enfant à *demande avant de prendre*. Quand il le fait, le plus souvent le parent donne ce que l'enfant a demandé tout en le félicitant de sa demande. Double récompense qui "augmente" l'enfant à la fois de la chose obtenue et de la reconnaissance de son initiative relationnelle » (p. 128).

consiste à conduire l'enfant jusqu'à ce moment où il s'autorise à ne pas obéir, où devenu adolescent il s'autorise lui-même » (p. 139).

De cet exemple, Daniel Marcelli (2012) retient au final cinq enseignements à propos de l'apprentissage de l'autorité : « Premièrement, l'autorité doit s'inscrire dans un lien de confiance [...]. Deuxièmement, l'autorité autorise [...] avant d'interdire [...]. Troisièmement, l'autorité passe nécessairement par la communication humaine, le regard mais surtout le langage, elle implique une demande et une écoute. Quatrièmement, l'autorité exige un temps de latence, de réflexion pendant lequel l'action est suspendue, la demande est évaluée, jugée. Cinquièmement, enfin, l'autorité s'articule à l'obéissance tandis que le pouvoir s'articule à la soumission » (p. 277, 278).

Daniel Marcelli apporte selon moi des éléments de connaissance scientifique décisifs, qui réfutent l'idée selon laquelle la relation d'autorité serait un « mal nécessaire » de la relation humaine.

5.3. Significations

Jean-Pierre Obin (2001) relève une triple sémantique de l'autorité – Être, Avoir et Faire autorité – que j'ai accordée avec son étymologie. La perspective de l'autorité éducative rend ses trois significations indissociables. Appliquons-les à l'autorité enseignante.

5.3.1. Être l'autorité : l'autorité statutaire, légale, la potestas

La première signification, *Être l'autorité*, se réfère à la *potestas*, à l'autorité légale, statutaire. Pouvoir légal, l'autorité statutaire relève de l'état de fait, du préalable et du non négociable. Elle place son détenteur dans une position asymétrique, se fonde sur ses missions articulées à l'ordre symbolique d'une culture. En ce sens, l'autorité statutaire du professeur est générationnelle et institutionnelle.

L'asymétrie des places générationnelles associe l'autorité à la distinction adulte/enfant ou adolescent. Qu'il le veuille ou non, tout enseignant – même proche en âge de ses élèves – est d'abord un adulte à leurs yeux, avant d'être identifié par son statut. De ce fait, il tient inévitablement un rôle éducatif. Cette différence inhérente aux âges (Renaut, 2004) est constitutive de la relation d'autorité en éducation, puisque l'antériorité permet la transmission d'une culture. Ainsi au fondement de l'autorité éducative, il existe selon Eirick Prairat (2010) une « vérité anthropologique » qui fait qu'« on n'entre jamais seul dans le monde » (p. 43). Marcel Gauchet (2002) la formule comme suit : « Entrer dans la vie, c'est se heurter à

une précédence qu'il faut s'incorporer, et cela par le truchement d'autres dont vous dépendez sur un tout autre plan que la dépendance vitale : ils savent ce que vous ignorez ». L'homme doit donc être éduqué, et ce pour trois raisons : parce que la culture humaine est « langagière » ; parce qu'« il doit apprendre à se gouverner lui-même, et à régler ses rapports avec les autres selon une loi commune » ; enfin « parce qu'il vit en société, laquelle [...] a ses exigences propres de reproduction et de perpétuation » (p. 25). L'autorité a donc pour fonction d'assurer la continuité générationnelle, de donner à l'enfant ou à l'adolescent des clés d'entrée dans un monde qui lui pré-existe, des clés de compréhension de ce monde. Et Prairat (2009) de souligner que c'est parce que l'éducateur est déjà-là qu'il « permet au nouveau venu d'être de ce monde, il l'accueille et l'introduit dans l'ordre symbolique de l'humain » (p. 85). L'autorité est donc bien une « condition de l'éducation » du point de vue de l'éduqué, selon la formule de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2008). Car de même qu'il lui « est impossible de savoir ce qu'il devrait savoir pour devenir pleinement un individu, il n'est pas davantage possible de construire son statut d'individu à sa place » (p. 166). Parce que l'enfant ou l'adolescent ressent la pression d'un monde « dans lequel il est jeté et où il lui est enjoint de s'inscrire, alors que tout y est déjà codifié, prévu, agencé, relié », l'incontournable autorité de l'éducateur assume socialement cette pression, en venant faire médiation entre lui et ce monde : « Elle l'assure d'un intercesseur, d'un allié dans la place, qui sera d'autant plus sûr qu'il ne cache rien des embûches du parcours à franchir. [Par conséquent,] l'enjeu de l'autorité éducative, dans le système symbolique de nos sociétés, n'est rien d'autre [...] que la garantie publique de l'accessibilité du monde commun » (p. 167). C'est ce qui justifie qu'en termes de limites, l'adulte soit le garant du respect des trois interdits anthropologiques d'inceste, de meurtre et de parasitage fondateurs de toute vie sociale. Ces interdits sont référés à des travaux ethnographiques qui ont montré leur présence dans toute société humaine afin de garantir son existence, sa survie et sa pérennité¹⁷⁶.

La dimension institutionnelle de l'autorité se rapporte aux missions du professeur, qui définissent aussi la relation enseignant/élève comme asymétrique. Dans l'établissement scolaire, l'enseignant remplit une mission spécifique¹⁷⁷ s'inscrivant elle-même dans la mission de l'établissement. Ainsi, n'importe quel acteur n'occupe pas n'importe quelle place dans une institution. Au départ, c'est le statut qui détermine cette place et définit la mission particulière d'un acteur, distincte mais complémentaire de celle

¹⁷⁶ Voir V) *Poser la loi*, dans ACNL 4 – Robbes, B. (2014, juillet). Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale ? *Diotime*, 61. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99877> (page consultée le 8 juillet 2014).

¹⁷⁷ En France, les missions de l'enseignant sont définies dans l'article L111-1 du Code de l'éducation, modifié par la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Voir également l'Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013.

d'un autre. Condition nécessaire à l'exercice de l'autorité, ce statut ne suffit cependant pas à garantir à lui seul que celui qui le détient exercera une autorité effective. Comme je l'ai indiqué précédemment, si un professeur confond autorité et abus de pouvoir, autorité et soumission, celle-ci se fige dans l'autoritarisme. Et s'il s'abstient d'exercer l'autorité, elle ne risque guère de lui être reconnue par les élèves. Notion mise au jour dans ma recherche, le « respect initié par l'enseignant » (OS 3, p. 187-188 ; OS 8, p. 124-130) détenteur de l'autorité statutaire a des incidences sur son positionnement professionnel. Il marque l'acte premier qui lui incombe de respecter la personne de l'élève sans condition préalable. En ouvrant au respect mutuel, il amorce la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves.

Ajoutons que cette double place d'adulte/enseignant renvoie à la problématique du non négociable, c'est-à-dire à la capacité d'un professeur à poser et à tenir un cadre éducatif suffisamment contenant (« souple-dur »), fiable c'est-à-dire constant, rigoureux sans être rigide, porteur de limites structurantes (OS 8, p. 221-223). Encore faut-il au préalable que le non négociable soit précisé, défini, explicité et connu de tous¹⁷⁸. Le non négociable se distingue du négociable, par le fait qu'il s'applique à l'adulte/enseignant comme à l'enfant, à l'adolescent/élève et qu'il ne peut être remis en cause ni par l'un, ni par l'autre. C'est en s'appuyant sur ce non négociable que l'adulte/enseignant peut déterminer les situations où il aura à poser un acte, geste ou parole d'autorité (OS 8, p. 173-178) par lequel il cherchera à arrêter net l'acte transgressif ou la discussion permanente. L'enjeu consiste à demeurer dans un acte d'autorité éducative, acte non autoritariste, mais qui signifie un « non » sans ambiguïté ni remord. Une fois l'acte posé, une reprise éducative est possible dans un temps différé. Elle passe par l'explication de l'acte, l'écoute et le dialogue limités car il ne s'agit pas de tomber dans la justification. Dans une perspective de pédagogie coopérative ou institutionnelle, des échanges peuvent avoir pour but la production de décisions et de règles communes.

5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (*auctor*) et autoriser l'autre (*augere*)

La deuxième signification, *Avoir de l'autorité*, relève de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). L'autorité a pour racine *auctor*, se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) et renvoie aussi à l'idée de création. Par l'acquisition de savoirs et de compétences, l'*auctor* conquiert la capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle et à l'autonomie sur sa propre vie, dans ses relations aux autres. Sujet de son existence, l'auteur se construit à travers une histoire jamais achevée,

¹⁷⁸ À titre d'exemple, les formulations que j'utilisais dans ma classe : interdit d'inceste : « Ici, je ne suis l'enseignant d'aucun élève en particulier, mais celui de tous les élèves » ; interdit de meurtre (de violence) : « Ici, on échange, mais pas n'importe comment. On est entre être humains et on est là pour vivre ensemble » ; interdit de parasitage et fonction institutionnelle : « Ici, c'est une classe. Le professeur enseigne et l'élève apprend ». Voir aussi OS 3, p. 186.

dont l'élucidation contribue à développer la confiance suffisante en soi¹⁷⁹, ainsi que Jacques Ardoïno et Jacqueline Barus-Michel (2013) l'entendent : « L'auteur [...] est [...] une dimension de la définition du sujet : capable de se reconnaître au long de son expérience et dans ses actes, de se nommer dans une permanence récapitulative à travers son histoire et ses changements » (p. 269). La dimension de la personne relève de ce que j'appelle « Avoir de l'autorité », cette capacité progressive et continue d'un sujet à accéder à l'autonomie sur sa propre vie, qu'Ardoïno (2013) nomme « processus d'autorisation » : « Capacité toujours en cours d'acquisition, conquise autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de *devenir soi-même son propre co-auteur* » (p. 64). Et Ardoïno (2000) ajoute, « c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser » (p. 200, 201). Selon Jacques Marpeau (2000), un sujet engagé dans une démarche d'autorisation mobilise deux processus psychiques : « Il s'autorise chaque fois qu'il met en œuvre des ressources et une dynamique "d'échappée" aux attentes et aux captations d'autrui le concernant, mais aussi à ses propres logiques défensives ». Et l'auteur d'ajouter que celui qui autorise accompagne ce double mouvement, d' « introduire la personne à une place d'auteur en renonçant à un pouvoir de captation » et de « l'inviter à sortir de la captation de ses propres allants de soi » (p. 178). S'autoriser, c'est donc pour une part être en capacité de désobéir aux demandes des autres comme d'accepter de questionner ses propres certitudes, ce qui engendre de l'insécurité psychique, « suppose une capacité à soutenir la démaîtrise et le manque » (p. 179).

Cependant, un sujet ne s'autorise jamais seul et en ce sens, l'autorité n'a rien de naturel. Jacques Marpeau (2000) souligne encore que « l'autorisation suppose l'expérience significative de pouvoir se reposer sur autrui et, paradoxalement, de pouvoir s'en remettre à autrui pour sa sécurité dans une situation inconnue, de faire confiance à autrui pour pouvoir se risquer à quitter ses postures défensives, sortir des captations et se situer à l'origine de ses actes et de son devenir » (p. 183). Le processus d'autorisation n'est donc nullement auto-référent, à l'instar de l'auto-fondation individualiste. Il passe toujours par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité d'un sujet à s'autoriser¹⁸⁰. Il s'inscrit à l'articulation des histoires singulière et sociétale où ce que l'*auctor* fonde se rattache à un héritage à transmettre.

¹⁷⁹ Le manque comme l'excès de confiance en soi ne permettent pas à un sujet d'établir des relations humaines saines et de reconnaissance réciproque, d'où cette notion de confiance suffisante en soi qui résulte d'un travail psychique.

¹⁸⁰ Cette capacité d'un sujet à s'autoriser est certainement l'une des fonctions que remplissent les groupes d'analyse des pratiques professionnelles (8. Résultat 3. Former).

Pour autant, l'*auctor* n'augmente (*augere*) la tradition que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur. D'où chez un enseignant l'indispensable réflexion sur les modalités de transmission de l'autorité et d'appropriation des savoirs, autrement dit sur la pédagogie, « cette science de la médiation entre le sujet et le savoir » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002, p. 28)¹⁸¹. Ainsi, les concepts d'autorisation et d'institution référés à la pédagogie institutionnelle peuvent aider à penser une autorité qui tendra à s'écarter de l'enfermement dans la reproduction (ACTI 6). L'augmentation (*augere*) survient alors lorsqu'un enseignant accepte de se confronter à ses élèves avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de leurs agissements, avec le souci de les aider à poser des actes qui vont leur permettre de s'engager à leur tour dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes. Garant d'une relation à la tradition et du processus d'autorisation, pôle de stabilité à partir duquel une création est possible, l'*auctor* est un insti-tuteur (Imbert, 2004). Son autorité soutient l'autorisation du sujet, développant une relation humaine de confiance. Ainsi, en référence à la définition que Philippe Meirieu donne de l'éducation, « une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet »¹⁸², je considère qu'autorité et éducation sont synonymes.

5.3.3. Faire autorité : capacités fonctionnelles, savoirs d'action mobilisés

La troisième signification concerne le *Faire autorité*, c'est-à-dire les savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire. Bien qu'au plan symbolique, l'autorité éducative relève d'une transmission, celle-ci se présente avant tout comme une capacité fonctionnelle, une capacité d'un enseignant à permettre, à augmenter, à accroître, à créer de l'autorisation chez des élèves. Ceci justifie mon hypothèse selon laquelle l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Ainsi très concrètement, l'autorité pose la question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action (OS 3), des gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Ria, 2010) qu'un enseignant va mobiliser à travers des situations toujours spécifiées où une relation d'autorité avec tel élève, avec telle classe, s'exerce. Mais bien que « faire autorité » soit constitutif du champ des savoirs d'action, l'« avoir » et l'« être » relèvent aussi d'un « faire » en situation : comment un professeur met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même, par exemple en osant intervenir dans une situation délicate, en allant au terme du règlement d'un conflit... ? Que met-il en place pour « incarner » et « figurer » l'autorité (Vulbeau & Pain, 2003), pour permettre à un enfant ou à un adolescent/élève de s'engager dans un processus d'autorisation et d'autonomisation, afin qu'il devienne progressivement un sujet toujours

¹⁸¹ 12. Pédagogie et savoir : de la transmission aux apprentissages.

¹⁸² Meirieu, P. (non daté). Penser l'éducation et la formation (pp. 1-7). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> (page consultée le 20 janvier 2006).

d'avantage auteur de lui-même qui accède à l'héritage des savoirs ? Le processus de légitimation de l'autorité enseignante découle des réponses *in situ* apportées à ces questions. Dans la perspective d'une autorité éducative, la reconnaissance par un (ou des) élève(s) du caractère bénéfique de l'autorité qu'un enseignant exerce est, au final, la clé du processus. Elle repose sur l'identification par cet (ou ces) élève(s) de savoirs d'action que cet enseignant met en œuvre.

Ces savoirs d'action qui participent d'un « faire autorité » éducatif concernent deux grands domaines. Premièrement, les dispositifs pédagogiques qui opérationnalisent les modalités de transmission des connaissances, en mettant en place un rapport non dogmatique au savoir (Tozzi, 2006), un cadre éducatif contenant et des systèmes de médiations entre un enseignant et des élèves. Au sens large, ils prennent en compte les apports didactiques qui favorisent les apprentissages des élèves, en leur proposant des situations tenant compte de leurs modes de pensée et de leurs stratégies, en leur présentant les contenus de savoir selon des formes et des modalités variées, en étant attentifs à la présentation et à la structuration de contenus de savoir considérés comme « sensibles »¹⁸³. Deuxièmement, la communication dans toutes ses dimensions corporelle, verbale et non verbale (regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.

5.4. Caractéristiques

Je considère qu'une relation d'autorité éducative comprend trois caractéristiques principales.

La première caractéristique d'une relation d'autorité éducative est d'articuler l'asymétrie avec la symétrie. En effet, si l'asymétrie inhérente aux statuts assure la distinction des places, une relation d'autorité effective s'appuiera tout autant sur une dimension symétrique, où l'autre est pris en compte. En ce sens, Yvan Darrault-Harris (2003) met en relief le pouvoir du destinataire de l'autorité : « On insistera donc sur la dimension contractuelle de la relation d'autorité et, paradoxalement, sur le pouvoir non négligeable du destinataire [...] si l'obéissance est bien une attitude qui va dans le sens d'une asymétrisation de la relation, le respect et la confiance constituent au contraire des traits de symétrisation potentielle » (p. 50). Ainsi dans la pratique d'un professeur, la mise en œuvre de modalités de symétrisation de la relation d'autorité ne va pas de soi, en partie parce qu'elle ne correspond pas aux représentations professionnelles habituelles de l'autorité enseignante. Elle apparaît pourtant comme une condition indispensable de l'acceptation de la dimension asymétrique de son autorité statutaire,

¹⁸³ Par exemple, l'enseignement de la Shoah ou de l'histoire coloniale, des origines de l'univers et de l'homme, l'éducation à la sexualité...

constitutive du processus de légitimation de l'autorité éducative. Darrault-Harris le souligne encore : « La relation d'autorité pédagogique est perçue, acceptée, comme dissymétrique à la condition qu'elle manifeste et assume, fondamentalement, des éléments symétriques, bilatéraux, dont le noyau fondamental est bien le respect » (*ibid.*, p. 56). Ces éléments peuvent être la prise en compte des savoirs des acteurs, l'acceptation de la mise en question et du conflit accompagnés de méthodologies de résolution, l'exercice de la raison des élèves par la discussion et l'argumentation pour faire reconnaître le bien-fondé de l'influence exercée même si le consentement est la visée.

La deuxième caractéristique d'une relation d'autorité éducative est d'être une relation d'influence. En effet, le processus d'influence est inscrit dans l'idée même d'éducation. La contrainte symbolique y est donc présente, mais l'autorité éducative suppose que l'influence ne se mue pas en soumission, qu'elle s'inscrive dans un processus d'autonomisation du sujet éduqué qui vise sa propre disparition. Pour cela, le sujet sera considéré comme capable de prendre des initiatives et de faire des choix. Cette perspective indique qu'il est toujours libre d'accepter ou de refuser l'influence, et l'autorité prend un caractère paradoxal : obliger l'autre à adhérer librement à ce qu'on lui propose.

Pour tenter de dépasser ce paradoxe, il s'agit que l'éduqué reconnaisse au final que l'influence que l'éducateur exerce lui est bénéfique, au sens où elle lui permet d'être progressivement davantage auteur de lui-même. Cette troisième caractéristique de la relation d'autorité éducative – la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce – constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative. Elle fait appel à la raison de l'éduqué, indiquant les voies par lesquelles le consentement se donne, mais encore faut-il que le sujet puisse exercer sa raison. Dans la relation d'enseignement, l'obéissance non soumise d'un (ou de plusieurs) élève(s) sera non pas nécessairement un résultat à obtenir immédiatement, mais l'aboutissement d'un processus reposant sur l'identification de savoirs d'action qu'un enseignant met en œuvre, celui-ci devant accorder les moyens qu'il utilise avec les finalités qu'il poursuit.

Ainsi, la légitimation de l'autorité éducative d'un enseignant ne se conçoit pas sans une éthique respectueuse de la personne de l'élève, que je formule en quatre points : l'enseignant s'interdit de recourir à la violence ; il considère et respecte les élèves comme sujets humains et comme êtres éduquables, capables d'apprendre ; il établit son autorité en prenant en compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général ; enfin, l'autorité éducative travaille à sa propre disparition, car sa finalité ultime réside dans le dépassement de la tension soumission, contrainte/autonomie, liberté par le consentement à l'obéir.

5.5. Tensions inhérentes à son exercice

Je considère que deux tensions sont constitutives de l'exercice d'une relation d'autorité éducative.

Premièrement, un enseignant exerce son autorité en tension entre la soumission/contrainte – au risque de l'autorité autoritariste – et l'autonomie/liberté – au risque de l'autorité évacuée. Pour dépasser cette tension et permettre à ses élèves d'identifier que son influence leur est favorable (c'est-à-dire qu'elle se donne pour but l'émergence d'un sujet toujours davantage auteur de lui-même), ce professeur exercera son influence dans la sphère de l'obéissance – non confondue avec la soumission – et du consentement.

Deuxièmement, un enseignant exerce son autorité dans la tension entre la nécessité d'une mise en question, d'une instabilité permanente de celle-ci – sinon c'est l'exercice d'une autorité autoritariste qui prévaut – et une recherche de solidité, de sécurité – car tout sujet a besoin d'une base de sécurité psychique minimale pour pouvoir évoluer, se développer, grandir et agir. Ainsi, cette tension est constitutive du processus de légitimation de l'autorité, car la construction d'une relation d'autorité suffisamment solide et sécurisée s'inscrit dans une continuité générative, qui saisit le vif d'une tradition sur laquelle elle s'appuie et fait lien avec les nécessités du renouvellement, de la création permanente. La rigueur du dispositif garantit que cette construction s'effectue ; elle la solidifie, sécurise les acteurs. Les concepts d'autorisation et d'institution ont ici une grande valeur praxique (ACTI 6). Au final, c'est la durée qui produit et augmente la légitimité (Revault d'Allonnes, 2006). L'autorité légitime se construit, en contexte. Elle n'est jamais définitivement acquise.

5.6. Définitions

Au fur et à mesure de l'avancée de ma réflexion, j'ai proposé successivement deux définitions proches de l'autorité éducative. La première est plus complexe, la seconde épurée. En 2010 : « Nous définissons l'autorité éducative comme une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (OS 3, p. 106). En 2016 : « Je définis donc l'autorité éducative comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi » (OS 8, p. 34).

6. Des prolongements

Après ma thèse, j'ai cherché à éprouver ce concept d'autorité éducative – c'est-à-dire à en évaluer la densité heuristique et la pertinence praxique – sur des terrains et/ou avec des professionnels plus ou moins proches de ceux que j'avais rencontrés au cours de ma recherche¹⁸⁴. Dans tous les cas, cette mise à l'épreuve a été associée à des demandes de formation, prenant diverses formes : conception et animation de stages, demi-journées ou journées de formation, pouvant déboucher sur la publication d'articles¹⁸⁵, voire sur un projet de recherche¹⁸⁶ ; publication d'un ouvrage de vulgarisation¹⁸⁷ avec des contributions de différents professionnels de l'école, dont des étudiants du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif »¹⁸⁸.

6.1. Dans la relation d'enseignement

Depuis 2008, j'interviens une demi-journée chaque année dans plusieurs stages, à l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA), à Suresnes¹⁸⁹. Ces stages s'adressent à des professeurs des écoles spécialisés en formation continue, exerçant en Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) et en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Ils concernent les modalités d'accompagnement et de scolarisation des enfants et adolescents présentant des troubles graves du comportement. N'étant spécialiste ni du handicap ni des troubles du comportement, ce n'est pas sur ces thèmes que je suis attendu. Si mes recherches sur l'autorité éducative intéressent les formateurs de cet établissement, c'est d'une part parce qu'elles concernent la relation d'autorité entre des enseignants et des

¹⁸⁴ Durant cette période, j'ai effectué des conférences sur l'autorité éducative en formation initiale et/ou continue, auprès de publics variés et dans différentes institutions (dont des universités), en France et à l'étranger (Maroc, Belgique, Suisse, Canada). J'ai aussi donné de nombreuses conférences auprès de directeurs d'école ou d'établissement, d'inspecteurs, d'éducateurs (d'enfants, de jeunes majeurs, de la Protection Judiciaire de la Jeunesse), d'animateurs, de personnels de la fonction publique territoriale, de parents, de publics variés à l'initiative de municipalités...

¹⁸⁵ ACNL 2 – Robbes, B. (2011). Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative : une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 139-150 ; ACNL 5 – Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2016). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 59-72.

¹⁸⁶ R 1 – Recherche sur l'autorité des chefs d'établissement.

¹⁸⁷ OV 6 – Robbes, B. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

¹⁸⁸ OV 6 extrait – Breton, P., Coulibaly, M., Diarra, M. & al. (2013). L'autorité du CPE : une question de point de vue. In B. Robbes (coord.). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. (pp. 179-185). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

¹⁸⁹ J'interviens également dans des circonscriptions ASH (Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés), dans des ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique). Un chapitre d'ouvrage en est issu : OS 2 – Robbes, B. (2007, décembre). L'autorité éducative : nouveau paradigme pour la pratique. In AIRE, & MÈTIS (dir.). *Mutation dans la culture ? Bouleversements dans l'éducation, nouvelles expressions symptomatiques...* XII^{èmes} Journées d'études, de recherche et de formation des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques. (pp. 290-301). Nîmes : Champ social éditions.

élèves *a priori* « ordinaires », d'autre part parce qu'elles montrent qu'exercer l'autorité s'appuie sur des savoirs d'action que les enseignants peuvent acquérir et qu'elles posent la pédagogie (dans quel milieu scolaire, dans quelle organisation de classe fait-on évoluer nos élèves ?) comme l'une des réponses possibles, par-delà les troubles de ces élèves. Suite à ces interventions qui se poursuivent, deux articles ont été publiés, en 2011 et 2016, dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

Dans l'article de 2011 (ACNL 2), je justifie l'intérêt de ces interventions en avançant plusieurs arguments : le faible nombre d'élèves concernés par des troubles de l'attention et de l'hyperactivité (TDAH), d'après les recherches internationales, comparativement au nombre d'élèves que les professionnels de l'école qualifient actuellement d'« hyperactifs » ; les dangers d'une médicalisation de la difficulté comportementale et scolaire¹⁹⁰ ; ma connaissance du travail des praticiens de la pédagogie institutionnelle, montrant dans des monographies des évolutions d'élèves en difficulté scolaire et/ou comportementale grave. J'en viens à formuler l'hypothèse suivante : n'attribue-t-on pas un peu vite les troubles observés chez de nombreux élèves à ce syndrome neurocomportemental des TDAH, au lieu de prendre soin de l'environnement éducatif et pédagogique dans lequel ces élèves évoluent ? Puis, je la rapproche de la difficulté des enseignants à exercer leur autorité. Je définis alors le concept d'autorité éducative et, partant des résultats globaux de ma recherche, j'indique les savoirs d'action que les enseignants interviewés ont développés. Je termine cet article par la présentation d'une monographie publiée par Noël De Smet, dont je propose une analyse en termes de savoirs d'action et de dispositifs pédagogiques utilisés par cette enseignante, qui favorisent l'exercice d'une autorité éducative.

La première partie de l'article de 2016 (ACNL 5) situe la problématique des troubles du comportement à travers ses définitions et les nombreux débats qu'elle soulève (notamment les rapports entre normes et contextes sociaux, la question de l'intentionnalité des actes), le contexte légal et institutionnel de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, les difficultés qui en résultent sur les pratiques pédagogiques et l'exercice de l'autorité des enseignants. Je fais alors l'hypothèse que certaines pratiques pédagogiques sont susceptibles de maintenir voire d'aggraver des troubles du comportement, d'autres de les contenir voire de les réduire. Je mets ensuite en rapport les trois conceptions de la relation d'autorité que j'ai développées avec les choix pédagogiques correspondants à

¹⁹⁰ Expertise collective (2005, septembre). Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. *Site de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale*. [En ligne]. http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf (page consultée le 31 mars 2007). Collectif (2006). *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !* Érès : Ramonville Saint-Agne. Collectif (2008). *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes préventions ?* Actes du 2^{ème} colloque « Pas de 0 de conduite » du 10 novembre 2007. Érès : Ramonville Saint-Agne. Site : <http://www.pasde0deconduite.ras.eu.org/>.

chacune, qui s'offrent aux enseignants confrontés à des élèves troublés. Enfin, je montre que les deux premières conceptions conduisent à des impasses, et j'insiste sur la compatibilité de la relation d'autorité éducative avec la pédagogie institutionnelle.

Lors d'une communication au colloque international francophone « Complexité 2010 » (ACTI 3), je suis sollicité par le responsable national de formation du Comité de Concertation et de Coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux Publics (CCCA-BTP) pour concevoir et animer des stages d'une semaine destinés principalement à des formateurs, animateurs, responsables de Centres de Ressources et d'Aide à la Formation (CRAF), débutants ou expérimentés¹⁹¹. S'il m'est arrivé de préparer et d'animer seul ces stages, c'est le plus souvent avec Anne-Élisabeth Weber¹⁹² que je les conçois et les conduis, entre 2010 et 2015. L'idée générale de ces stages est, à partir de deux objets d'étude – les jeunes/apprentis et la relation d'autorité – d'amener les stagiaires à s'impliquer progressivement par des mises en « je » (en « jeu »).

Afin d'en avoir une idée plus concrète, je reproduis ci-après un court extrait du déroulement-type d'un stage, puis les objectifs, contenus et modalités de formation pour des publics débutants et expérimentés.

Document 1 – Extrait d'un déroulement-type de stage CCCA-BTP

Jours 1 et 2 : les représentations du jeune et de l'autorité des stagiaires, les apports théoriques et des situations apportées par les formateurs.

Jours 3 et 4 : les situations apportées par les stagiaires, la relation d'autorité en action.

- Jour 3 : mise en scène : des situations vécues apportées par les stagiaires, mais jouées par d'autres.
- Jour 4 : soi avec son vécu face au groupe, producteur de savoir collectivement.

Document 2 – Objectifs, contenus et modalités de formation de stages CCCA-BTP, pour les publics débutants et expérimentés

Intitulé du stage/Publics	MIEUX COMPRENDRE LE JEUNE POUR ÉTABLIR UNE RELATION D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE AVEC L'APPRENTI / Nouveaux formateurs	CONSOLIDER SON AUTORITÉ AVEC L'APPRENTI DANS UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE / Formateurs, animateurs, responsables de CRAF
Objectifs de formation	Comprendre les enjeux et les étapes de la construction identitaire d'un jeune adulte.	Interroger les fondements et clarifier les différentes conceptions de l'exercice de l'autorité dans le cadre

¹⁹¹ Un autre stage destiné à des responsables pédagogiques et de vie scolaire de Centres de Formation d'Apprentis de la région Aquitaine, aura lieu les 21 et 22 mars 2013 au Centre de Formation des Apprentis Agricole de Blanquefort en Gironde.

¹⁹² Ancienne professeure de Biotechnologie et psychologue formée à l'ethnopsychiatrie, Anne-Élisabeth Weber a été conseillère au Centre Académique d'Aide aux Écoles et Établissements de l'académie de Versailles. Elle est aujourd'hui psychologue clinicienne et formatrice d'adultes.

	• Interroger les fondements et clarifier les différentes conceptions de l'exercice de l'autorité éducative, le non négociable, la reconnaissance. • Interroger nos manières de réagir face aux attitudes sortant de la norme. • Acquérir une posture et une attitude nécessaires à la construction d'une autorité légitime en développant des compétences d'analyse des situations. • Se doter de principes et de savoirs d'action nécessaires à l'exercice d'une autorité qui respecte l'apprenti et soit comprise par lui.	professionnel, en insistant sur l'autorité éducative. • Être capable de déterminer le non négociable de son autorité statutaire et de se faire reconnaître en tant que détenteur d'autorité. • Développer des compétences d'analyse des situations et dégager des principes d'action permettant d'appréhender différemment l'exercice de son autorité au quotidien, afin d'acquérir une posture professionnelle nécessaire à la construction d'une autorité légitime. • Améliorer ses savoirs d'action en termes de communication et de dispositifs (pédagogiques, didactiques, ressources de l'établissement) pour qu'ils soient reconnus par les apprentis.
Contenus de formation	• Les fondamentaux des processus de développement et de socialisation, de l'adolescent au jeune adulte, dans les sociétés à initiation et à éducation. • Les conditions de la relation formative avec de jeunes adultes : le respect, la reconnaissance, les figures de l'altérité, la culture, l'ethnicité, les marqueurs de l'identité. • Les conceptions actuelles de l'autorité, les rapports entre autorité et savoir, la posture professionnelle, le cadre éducatif, les conflits. • Les significations, les caractéristiques, les tensions constitutives et l'éthique de la relation d'autorité éducative.	• La clarification des discours actuels et des conceptions de l'autorité : autorité autoritariste (dont autorité dite « naturelle », « charismatique »), autorité évacuée, autorité éducative. • Les rapports entre autorité et savoir, l'autorité dite « construite ». • Les significations indissociables de l'autorité : être autorité, avoir de l'autorité, faire autorité. • Les caractéristiques et les tensions constitutives de l'exercice de l'autorité éducative. • L'éthique de la relation d'autorité éducative. • Des situations professionnelles vécues (y compris dans d'autres milieux éducatifs) et des méthodologies d'analyse.
Modalités de formation	La démarche sera essentiellement inductive : l'analyse des représentations et des gestes professionnels servira de base à la réflexion collective ; des mises en jeu seront proposées à partir de situations professionnelles apportées par les animateurs ou vécues par les participants, au moyen de techniques variées (photo-langage®, étude de cas courts et développés, déconstruction de situations, théâtre forum, analyse de pratiques).	À partir des représentations des participants, il s'agira d'interroger les fondements sur lesquels ils ont construit leur autorité. Pour cela, les discours actuels sur l'autorité et les différentes conceptions de son exercice seront clarifiés. Puis, partant du principe que savoirs théoriques et pratiques sont indissociables, des situations apportées par l'animateur et par les participants seront analysées ; L'intervenant cherchera à développer les compétences réflexives des participants, afin de renforcer l'acquisition d'une posture professionnelle nécessaire à la construction d'une autorité éducative.

6.2. Auprès de différents professionnels de l'école

Début 2013, Jean-Michel Zakhartchouk¹⁹³ me propose de coordonner un ouvrage de la collection *Repères pour agir* destiné aux professeurs du second degré et aux professionnels de l'école, sur le thème de l'autorité éducative (OV 6). Comme je l'écris en conclusion, ce livre « donne corps » au concept d'autorité éducative, en articulant un ensemble de contenus théoriques pluridisciplinaires cohérents (contributions de Mireille Cifali, François Dubet, Arnaud Dubois, Richard Étienne, Danielle Hans, Daniel Marcelli, Sébastien Pesce, Eirick Prairat, Bernard Rey, Bruno Robbes, Gerald Schlemminger) et de très nombreux récits de pratiques professionnelles variées et originales, y compris à l'étranger (contributions de professeurs débutants ou expérimentés de disciplines générales, technologiques ou de l'enseignement spécialisé, de conseillers pédagogiques, de conseillers principaux d'éducation, de chefs d'établissement, d'étudiants, de formateurs). Une interview croisée des responsables nationaux des deux grandes fédérations de parents d'élèves y figure également.

Parmi ces contributions, je signale un article présentant quelques aspects de la relation d'autorité du Conseiller principal d'éducation (OV 6 extraits). Ce texte a été élaboré à partir de travaux d'initiation à la recherche d'étudiants du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » de l'ÉSPÉ de Versailles, dont j'ai été responsable de septembre 2012 à juillet 2015. Alors qu'il n'existe pas d'étude sur l'autorité du CPE, ces neuf étudiants ont réalisé une petite enquête auprès de différentes catégories d'acteurs (CPE, assistants d'éducation, lycéens, parents) afin de mieux connaître comment ils se représentaient l'autorité du CPE. Cette étude, qui mériterait de plus amples développements, montre qu'il existe des représentations contrastées de l'autorité du CPE selon les acteurs.

6.3. Une recherche sur l'autorité des chefs d'établissement

Entre 2008 et 2011, j'interviens dans la formation continue des chefs d'établissement de l'académie de Versailles sur l'autorité du chef d'établissement. Pour préparer ces interventions, je conduis une première série d'entretiens d'explicitation avec des chefs d'établissement, à l'instar de ceux réalisés

¹⁹³ Jean-Michel Zakhartchouk est professeur agrégé de Lettres modernes honoraire, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*, directeur de la collection *Repères pour agir* et militant pédagogique engagé. Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, seul ou en collaboration.

avec des enseignants¹⁹⁴. À partir de 2010, je suis sollicité par l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN) pour donner des conférences à des personnels de direction titulaires et nouvellement recrutés¹⁹⁵.

Or dès 2009, l'exercice de l'autorité du chef d'établissement préoccupait le Ministère de l'Éducation nationale, lequel en collaboration avec celui de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales, voulait développer des formations professionnelles où l'ESEN était associée à l'Institut National des Hautes Études de Sécurité (INHES)¹⁹⁶. En janvier 2010, l'ESEN lançait une consultation à laquelle je n'avais pas répondu¹⁹⁷, qui concernait la « fourniture de prestation de formation au leadership et à l'exercice de l'autorité dans des situations difficiles pour le compte du Ministère de l'Éducation nationale et à destination des personnels d'encadrement ». En lisant ces documents, j'observais que ces formations portaient principalement sur la gestion de situations de crise, consécutives à des faits de violence en milieu scolaire. L'exercice de l'autorité du chef d'établissement n'y était envisagée qu'à travers ces situations et faute d'une enquête rigoureuse auprès des personnels concernés, il était impossible de savoir si elles étaient représentatives de ce que les principaux et les proviseurs considéraient comme des situations vécues, où ils exercent leur autorité au quotidien. Je tenais là la première hypothèse d'une recherche sur l'autorité du chef d'établissement, la seconde étant d'affirmer que l'autorité d'un chef d'établissement résultait d'une construction de savoirs dans l'action, dans des situations contextualisées faites d'interactions avec ses interlocuteurs. Ainsi, tout en cherchant à savoir quelles étaient les situations où les chefs d'établissement considéraient qu'ils exerçaient leur autorité, je voulais mettre au jour des savoirs d'action qu'ils utilisaient dans des situations choisies par eux.

Cette recherche naissante a fait l'objet d'une communication au congrès international AREF 2010¹⁹⁸. Après y avoir exposé la problématique, le cadre théorique et les hypothèses de recherche – notamment à travers une brève revue de la littérature –, j'explique ma méthodologie et les conditions de recueil des données. Je précise en particulier les critères de choix de la population interviewée, puisque je

¹⁹⁴ Ici, ma consigne de départ était : « Je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de votre pratique professionnelle de chef d'établissement, que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité ».

¹⁹⁵ Robbes, B. (2010, 26 mai). Exercer son autorité de chef d'établissement dans une perspective éducative. *Site de l'ESEN*. [en ligne]. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?cHash=752ab5d4eb&idRessource=1198> (page consultée le 27 janvier 2017).

¹⁹⁶ Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales, Ministère de l'Éducation nationale (2009, 17 novembre). Formation des personnels d'encadrement aux thématiques de la sécurité. Dossier de presse. [En ligne]. http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/43/5/securite-formation-personnelsencadrement-education-nationale_126435.pdf (page consultée le 20 novembre 2009).

¹⁹⁷ Il aurait fallu constituer une équipe pluricatégorielle et les délais de réponse étaient très courts.

¹⁹⁸ ACTI 4 – Robbes, B. (2010, 14 septembre). « L'autorité du Chef d'établissement : des savoirs d'action mobilisés dans une situation professionnelle », Congrès international AREF 2010 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Lautorite%20du%20chef.pdf/view?searchterm=robbes>

conserve ma perspective de l'exercice d'une autorité éducative. Enfin, je présente le récit puis l'analyse approfondie d'une première situation professionnelle de relation d'autorité, choisie et évoquée par une proviseure de lycée au cours d'un entretien d'explicitation.

De 2010 à 2015, j'ai poursuivi mon recueil de données, en effectuant de nombreux entretiens d'explicitation. Sur trente-et-un entretiens réalisés, je dispose d'un corpus de trente situations exploitables. Cependant, mon activité professionnelle (responsabilités, enseignements, publications, engagement sur d'autres projets de recherche) ne m'a pas encore permis de retranscrire et d'analyser tout ce matériel. Outre le fait que j'effectue seul cette recherche, sans financement, la retranscription des entretiens d'explicitation telle que je la pratique est une tâche que le chercheur ne peut déléguer, car le travail d'analyse s'y mène en même temps que l'entretien est retranscrit. Par conséquent, seuls quatre entretiens d'explicitation sont retranscrits et analysés à ce jour. Ma priorité à l'issue de la rédaction de cette note de synthèse sera d'achever ce travail. À ce stade, en plus de la communication au congrès international AREF 2010 (ACTI 4), il m'a semblé intéressant d'insérer dans le volume d'annexes (R 1) une situation analysée non publiée et un premier tableau d'analyse des trente situations recueillies. Ceci me permet d'en proposer une typologie que je présente ci-dessous.

Si je recense les situations de crise¹⁹⁹ consécutives à des faits de violence²⁰⁰ commis par des acteurs de l'établissement, j'observe que quatre situations traitent des conséquences dans l'établissement d'actes de violence dont des élèves sont auteurs, sur des personnels (S3, S6²⁰¹, S12), sur des bâtiments (S10). Une situation concerne les conséquences dans l'établissement d'insultes racistes d'un agent sur d'autres agents (S23). Deux situations abordent les répercussions sur l'équipe des professeurs de faits de violence dont l'un d'eux est l'auteur, sur un élève (S11), sur une classe (S18).

Quatre autres situations ont en commun d'être des situations de crise survenant suite à des actes de violence, mais dont l'établissement n'est pas à l'origine – incendie accidentel du gymnase d'un collège (S16) et organisation de la minute de silence suite aux attentats de Paris du 6 janvier 2015 (S28) – ou dont le lien avec l'établissement est possible mais pas attesté – suicide du précédent chef d'établissement (S19), suicide d'un parent d'élève dans l'établissement (S26).

¹⁹⁹ J'entends la situation de crise au sens de Charles F. Hermann (traduction personnelle) : « Une crise dans une organisation (1) menace les valeurs primordiales de l'organisation, (2) laisse un temps restreint aux acteurs pour produire une réponse, et (3) concerne un événement inattendu ou que l'organisation n'a pu anticiper » (Hermann, C. F. (1963). Some consequences of Crisis Which Limit the Viability of Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 8, 61-82, p. 64).

²⁰⁰ En référence à la position défendue par Jacques Pain et Eirick Prairat, je parle de faits de violence en milieu scolaire à propos d'actes qualifiés comme tel par le Code pénal. J'y reviendrai dans 7.1. Les violences en milieu scolaire.

²⁰¹ Les professeurs invoquent un « droit de retrait » dans les situations S3 et S6.

Si je rassemble ces deux premières catégories qui réunissent faits de violence et situations de crise, j'obtiens un total de 11 situations sur 30. Une première conclusion s'impose : *un tiers des situations collectées, où les chefs d'établissement estiment qu'ils exercent leur autorité, concerne la gestion de crise consécutive à des faits de violence en milieu scolaire. Par conséquent, les deux tiers portent sur d'autres aspects du travail des chefs d'établissement.* Ce résultat confirme ma première hypothèse.

J'observe ensuite une situation qui relate une crise dans l'établissement provoquée par les dysfonctionnements de deux agents, sans qu'il y ait violence (S25). À l'inverse, trois situations relèvent de faits de violence commis par des acteurs de l'établissement, mais n'engendrent pas de situation de crise. Dans deux d'entre elles, un professeur est auteur de violences sur un élève (S7, S24). Dans la troisième, un parent insulte un professeur (S13).

Je vais maintenant analyser les situations restantes, qui convoquent d'autres aspects du travail des chefs d'établissement. J'y inclurai certaines des 15 situations citées ci-dessus (figurées *en italique*) lorsque l'activité principale du chef d'établissement y est identique aux situations non encore évoquées.

S'agissant d'autres aspects du travail des chefs d'établissement, la plupart des situations concernent leur rôle de manager des personnels et, dans une moindre mesure, de responsable des ressources humaines. Les chefs d'établissement sont aux prises avec des collectifs de professeurs dans onze situations (S1, S2, S4, S9, *S11, S12, S17, S20, S22, S29, S30*), dont cinq concernent leur prise de fonction dans un nouvel établissement (S2, S4, S20, S22, S30). En outre, parmi les situations du premier tiers réunissant faits de violence et crise non encore signalées, le management du chef d'établissement est l'activité principale dans huit situations (S3, S6, *S16, S19, S23, S25, S26, S28*). *L'activité de management du chef d'établissement concerne donc 19 situations sur les 30 recueillies, soit près des deux tiers.* Dans neuf situations enfin, les chefs d'établissement ont à gérer des problèmes de ressources humaines, mettant en cause des professeurs présumés auteurs de violences sur des élèves et/ou en difficulté professionnelle (S7, *S11, S14, S15, S18, S21, S24*), des agents (S23, S25). *Les situations où les chefs d'établissement font face à de la gestion des ressources humaines concernent donc près d'un tiers des cas recensés.*

Enfin, parmi les situations déjà citées, l'une intéresse la relation pédagogique professeur-élève (S14), une autre le passé judiciaire d'un professeur (S15). Dans les trois situations non encore exposées, les chefs d'établissement réunissent une commission de suivi des élèves (S5), une commission éducative (S8), un conseil de discipline (S27), où les parents des élèves concernés sont des acteurs importants.

7. Des objets de recherche connexes

7.1. Les violences en milieu scolaire

Mon intérêt pour la question des violences en milieu scolaire est, à l'évidence, relié à mes premières expériences d'enseignant. Il doit aussi à ma rencontre avec Jacques Pain, qui n'a eu de cesse d'étudier les violences notamment à l'école, montrant la nécessité des réponses pédagogiques et institutionnelles en contexte, pour les prévenir et permettre aux acteurs de les intégrer. Dans mes travaux, j'aborde cet objet principalement par la formation²⁰². Cependant, je témoigne à travers quelques publications d'une prise de position que je vais maintenant préciser.

Tout d'abord, si j'utilise l'expression « violences en milieu scolaire » (ou « violences à l'école ») alors qu'on lit fréquemment « violences scolaires » dans la littérature scientifique, c'est pour nommer des faits de violence qualifiés comme tels dans le Code pénal, se déroulant sur le territoire de l'école ou à ses abords, qui empêchent les missions d'enseignement et d'apprentissage de s'exercer et cela, que les causes de ces faits proviennent des acteurs de l'école ou de l'extérieur. À l'opposé, l'expression « violences scolaires » semble parfois utilisée à tort, pour qualifier des faits qui concernent d'abord la sphère sociale. On parle ainsi d'« élèves » mis en cause pour des actes, parfois très graves, qui se produisent dans un quartier en dehors des horaires scolaires, alors qu'il serait plus juste de parler d'enfants, d'adolescents, de jeunes. Par contre, il n'est pas rare que ces phénomènes exceptionnels aient un fort retentissement sur la communauté scolaire, mais ils n'en deviennent pas des faits de violence en milieu scolaire pour autant. L'expression « violences scolaires » *stricto sensu* se rapproche, à mon sens, des violences dont l'institution scolaire est à l'origine ; ce que certains nomment « violences institutionnelles »²⁰³.

Mais c'est surtout à une réflexion sur les définitions des violences en milieu scolaire que je me suis livré. En avril 2011, à l'occasion de son colloque annuel, l'AFAE (Association Française des Acteurs de l'Éducation) me demande de co-animer, avec Jean-Pierre Obin, un atelier qui a pour thème « Violences, incivilités ». Je rédige un court texte de présentation de sa problématique²⁰⁴ dans lequel,

²⁰² 8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire.

²⁰³ Casanova, R. (2012). Prévenir la violence à l'école : vers une pédagogie d'institution ? In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions* (pp. 215-227). Arras : Artois Presses Université ; Casanova, R., & Pesce, S. (dir.) (2015). *La violence en institution. Situations critiques et significations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

²⁰⁴ Robbes, B. (2011, 1^{er}, 2 et 3 avril). Contribution écrite pour l'atelier 12 : Violences, incivilités. XXXIII^{ème} colloque de l'AFAE : « École et société : tensions et mutations », Tours, France.
http://www.afaefr.fr/IMG/pdf/ROBBES_AFAE_Contribution_atelier_12.pdf

après avoir dressé un état des lieux de la violence à l'école à partir des données officielles et des enquêtes de chercheurs depuis les années 1990, j'aborde la question des définitions. La position que je prends alors demeure la même aujourd'hui. C'est pour cette raison que je reproduis un large extrait de ce texte, qui constitue la sous-partie ci-dessous.

7.1.1. Qu'appelle-t-on violence à l'école ?

« En 1997, Bernard Charlot posait déjà le problème de la définition de la violence à l'école²⁰⁵. À travers un questionnement toujours actuel, il indiquait la difficulté d'identifier des seuils, de délimiter des frontières. Il mettait en garde le chercheur contre la tentation de produire une définition qui trancherait d'emblée toutes ces difficultés, car cela suppose toujours la référence à des normes. Il privilégiait une construction de l'objet par l'inventaire des formes de violences et des points de vue sur elles, tout en pointant l'urgence d'une réflexion philosophique, anthropologique, politique et éthique sur les normes.

Depuis, le postulat selon lequel la violence est ce que les acteurs qualifient comme tel s'est imposé, avec les enquêtes de victimation en milieu scolaire initiées par Cécile Carra, François Sicot, et popularisées par Éric Debarbieux. S'agissant des définitions, Debarbieux (2006) considère que s'en tenir aux catégories du Code pénal limite la juste perception du phénomène. Il plaide pour une définition élargie qui décèle les caractéristiques spécifiques des manifestations des violences à l'école (« microviolences » ou « microvictimations »). Quant au terme d'incivilité(s), il le trouve dangereux, au sens où il surqualifie des désordres ou des indisciplines et met l'accent sur un culturalisme xénophobe (barbares/civilisés), mais il l'estime en même temps utile pour faire état de l'expérience victimaire.

Cette approche qui valorise le « savoir » des victimes semble aujourd'hui montrer des limites, dans une société où cette condition devient un gage de visibilité sociale²⁰⁶. Recueillir le point de vue des usagers sur la violence, c'est recueillir un discours constitué de représentations construites en fonction des normes de l'époque, de la position sociale ou de la catégorie professionnelle d'appartenance des acteurs. Ce n'est donc pas une garantie de vérité scientifique universelle, mais un angle d'accès limité à l'objet. De plus, la focalisation sur les microviolences ou les incivilités, qui privilégie les approches par facteur de risque, conduit à personnaliser, à naturaliser voire à « psychiatriser »²⁰⁷ la violence. Selon Cécile Carra, on assiste depuis les années 1990 à un glissement problématique de la violence de l'institution (toujours présente, par exemple à travers le sentiment d'injustice) à celle des élèves, considérée comme une forme

²⁰⁵ Charlot, B., & Emin, J.-C. (coord.) (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin.

²⁰⁶ Eliacheff, C., & Soulez Larivière, D. (2006). *Le temps des victimes*. Paris : Albin Michel ; Erner, G. (2006). *La société des victimes*. Paris : La Découverte ; Revault d'Allonnes, M. (2008). *L'homme compassionnel*. Paris : Seuil.

²⁰⁷ Ce que Debarbieux admet (*op. cit.*, p. 108).

de délinquance juvénile. Ainsi aujourd'hui, la violence à l'école devient un problème de sécurité²⁰⁸. Une telle logique aboutit à étudier – et à désigner – certaines catégories de populations (familles socio-économiquement défavorisées, monoparentales) aux « comportements antisociaux », « déplaçant le centre de gravité de la notion de violence vers la mesure d'un degré de conformité sociale ». À nouveau, « les difficultés de définition de la violence ne cessent de renvoyer aux normes et aux rapports aux normes »²⁰⁹. La violence est donc bien, selon la formule de Jacques Pain (2000), non pas « un concept, mais un objet culturel, et plus que d'autres, un objet *idéologique* » (p. 136). Partant de l'étymologie et de l'anthropologie pour proposer plusieurs définitions génériques de la violence, il n'oppose pas subjectivité et pénal, mais s'attache à saisir le phénomène comme une situation institutionnelle symptomatique. En conséquence, se faire une idée la plus juste possible des violences en milieu scolaire passe par une approche des logiques des différentes catégories d'acteurs à travers « les dimensions contextuelle, situationnelle et interactionnelle »²¹⁰, où l'institutionnel et le pédagogique ont toute leur place ».

7.1.2. Deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence à l'école

Je poursuis cette réflexion dans une partie de la communication que je présente lors d'un symposium du REF 2011²¹¹. J'y affirme la coexistence de deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence à l'école, selon que l'on opte pour une définition élargie de la violence, en postulant qu'elle est ce que les acteurs qualifient comme tel (Debarbieux, 2006), ou que l'on distingue les faits rapportés à une qualification pénale effective ou potentielle (violence) de ceux relatifs au non-respect de codes et de règles scolaires relevant avant tout d'un traitement interne (Pain, 2000 ; Prairat, 2001²¹²).

À partir d'études scientifiques, la première approche cherche à déterminer des probabilités, des combinaisons voire des cumuls de « facteurs de risques » (ou de protection) chez des jeunes, afin d'agir

²⁰⁸ Carra, C. (2010, août-septembre). Violences à l'école : évolutions et interrogations (pp. 19-30). In *Regards sur l'actualité*, 363, Paris : La documentation française.

²⁰⁹ Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF, p. 3, 4.

²¹⁰ Carra, *ibid.*, p. 5.

²¹¹ ACTI 5 – Robbes, B. (2011, 12-13 septembre). « Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? », Symposium « Désordres scolaires et construction des normes à l'école », XII^{èmes} Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF 2011), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. Cette communication a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage scientifique en 2012 (OS 5). J'y reviendrai dans 8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire.

²¹² Dans les pages 5 à 25 de l'ouvrage *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Eirick Prairat (2001) réhabilite la notion « d'indiscipline », en critiquant à la fois le recours permanent au terme de « violence » et le vocable de « perturbation », souvent utilisé selon une approche d'inspiration *behavioriste*. L'indiscipline met en lumière certaines causes du désordre scolaire : « La forme sociale de l'apprentissage et [le] fonctionnement disciplinaro-pédagogique de la classe et de l'établissement scolaire » (p. 6). Dans sa forme, elle est davantage « de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions clairement identifiables ; c'est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à renverser qu'à effriter ou à subvertir le cadre normatif par le jeu incessant des petits désordres » (p. 10).

préventivement sur eux. Ces facteurs peuvent être d'ordre personnel, familial, social et scolaire, l'individuel interagissant avec l'environnemental. Selon ses promoteurs tel Jacques Fortin²¹³, l'approche n'est pas déterministe mais multifactorielle, au sens où elle admet « l'existence de plusieurs trajectoires du développement humain normal ou déviant ». Elle permet ainsi une juste perception du potentiel d'adaptation psychosocial d'un enfant et des origines de la violence des jeunes à l'école. Cependant et comme je l'ai indiqué plus haut, cette approche peut surqualifier des désordres ou des indisciplines, survaloriser le discours subjectif des victimes sur la violence en oubliant qu'il est aussi le reflet de normes sociales, aboutir enfin à personnaliser, à naturaliser voire à « psychiatriser » la violence, en en faisant un problème de délinquance juvénile et de sécurité lié à des populations défavorisées aux « comportements antisociaux ». Ce que cette première approche montre à propos de la violence, c'est bien qu'on n'échappe pas à une interrogation sur les normes de référence.

Dans la seconde approche qui est celle dans laquelle je m'inscris, sans minimiser ni dramatiser la répétition ou l'ampleur de certains faits, la recherche et l'action préventive étudient des phénomènes situés dans les contextes où ils se produisent, analysent les logiques d'acteurs en interaction, considèrent que les conditions internes de fonctionnement de l'établissement participent aussi de la production des situations. En ne qualifiant pas toutes ces situations de « violentes », cette perspective permet de préciser davantage à quel type de problème on a affaire dans l'école : tensions ou conflits interpersonnels ; manquement à un règlement disciplinaire ; difficulté à conduire la classe au plan pédagogique ou didactique, à exercer son autorité... Cette seconde approche a alors des répercussions tangibles sur la formation des personnels, qui ne peut être pensée à travers le prisme exclusif de la violence. Tout en étudiant les phénomènes de violence, en analysant des situations difficiles spécifiques où la part est faite entre le spectaculaire, le grave et des faits parfois un peu vite qualifiés de violents alors qu'ils relèvent du développement normal de l'élève (donc du travail enseignant), la première des préventions des situations de violence réside dans une solide formation pédagogique et didactique de base à la pratique ordinaire de classe, à laquelle s'ajoute une connaissance du contexte de travail.

7.1.3. Violences en milieu scolaire et rapport aux normes

Cette réflexion sur les violences en milieu scolaire a constitué une référence pour moi, orientant trois publications que j'ai coordonnées, qui ont en commun d'approfondir la problématique du rapport aux normes. La première publication est un dossier d'un numéro des *Cahiers Pédagogiques* de 2011²¹⁴.

²¹³ *Fiches thématiques. Contributions du conseil scientifique*, Les États généraux de la sécurité à l'École, 7-8 avril 2010.

²¹⁴ DO 1 – Coordination scientifique du numéro 488 des *Cahiers Pédagogiques* (mars-avril 2011), « Violences : l'école en cause ? ».

Les deux autres publications – un chapitre d’ouvrage scientifique en 2012²¹⁵, un dossier thématique de la revue *Les Sciences de l’éducation. Pour l’Ère nouvelle* en 2013²¹⁶ – sont issues d’un colloque international intitulé « Violences à l’école. Normes et professionnalités en questions » que mon laboratoire et le laboratoire RECIFES de l’Université d’Artois (dirigé par Cécile Carra) ont co-organisé à Arras, les 14 et 15 décembre 2011.

Parce que des réponses pertinentes ne peuvent se construire sans diagnostic préalable, dans le dossier du numéro 488 des *Cahiers Pédagogiques* (DO 1), nous nous sommes donnés comme premier objectif d’élaborer un diagnostic de ce que recouvre l’expression « violences à l’école », en sortant des oppositions simplistes : dramatisation ou minimisation, victimes ou auteurs, répression ou prévention. Nous avons voulu déconstruire l’objet pour le situer dans ses différentes dimensions : notionnelle, statistique, scientifique²¹⁷ ; mais aussi politique, institutionnelle, médiatique ; enfin contextuelle et pédagogique. La question du rapport que chacun et la société dans son ensemble entretient avec les normes – c’est-à-dire avec ce qui est jugé tolérable, permis, insupportable, inadmissible – a donc été posée. Et parce que la question des violences, sans nier les problèmes, est avant tout une occasion d’entrer dans d’autres problématiques, notre second objectif a consisté à réunir des témoignages de pistes de réponses existantes, possibles, adaptées, proposées actuellement par des praticiens et des chercheurs, en formation, parfois avec des soutiens institutionnels, dans l’urgence, mais surtout dans la durée. Ainsi, nous avons voulu donner aux enseignants des repères solides, des principes contre les solutions aussi simplistes qu’inefficaces, les explications apparemment confortables qui naturalisent, socialisent ou médicalisent des comportements et des actes, mais qui discréditent leur travail et leur fonction sociale, avec pour finalité de prendre soin de notre jeunesse. Outre l’éditorial co-écrit avec Patrice Bride, j’ai contribué à ce dossier en rédigeant deux articles sur la formation des enseignants²¹⁸.

²¹⁵ DO 2 – Coordination du chapitre « Prévention de la violence, *best practices* et modèles de professionnalité : quels paradigmes de la prévention ? », avec L. Bergugnat. In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.) (2012). *Violences à l’école. Normes et professionnalités en questions* (pp. 195-272). Arras : Artois Presses Université.

²¹⁶ DO 3 – Coordination et introduction du numéro thématique « Renouveler les regards sur les violences à l’école » de la revue *Les Sciences de l’éducation. Pour l’Ère nouvelle*. Robbes, B. (2013). Introduction. Pour une analyse contextualisée des violences à l’école. *Les Sciences de l’éducation. Pour l’Ère nouvelle*, 46 (1), 7-14.

²¹⁷ Les enseignants-chercheurs auxquels j’ai demandé une contribution dans leurs champs de compétence respectifs ont tous répondu favorablement. Ainsi, figurent dans ce dossier des articles de Cécile Carra, Benjamin Moignard, Philippe Vienne, Laurence Bergugnat, Claude Lelièvre, Isabelle Collet, Luc Ria, Catherine Yelnik, Sylvain Connac, Gilles Monceau. Et sur le site du CRAP : Nathalie Auger, Christine Romain, Serge Tisseron, Michel Tozzi.

²¹⁸ ASCL 10 – Robbes, B. (2011, mars-avril). Quelle formation pour les enseignants ? *Cahiers pédagogiques*, 488, 43-45 ; WEB 9 – Robbes, B. (2011, mars-avril). Quelques pratiques éprouvées pour la formation des enseignants (pp. 1-4). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7315> (page consultée le 21 mars 2011).

Le chapitre d'ouvrage scientifique (DO 2) que j'ai coordonné avec Laurence Bergugnat a porté sur les rapports entre « bonnes pratiques » et professionnalité. Nous y questionnons les termes « prévenir » et « traiter » à propos des violences à l'école. Nous montrons d'abord que ce sont l'apparition de la notion de prévention dans le domaine de la santé d'une part, le développement de la statistique dans les systèmes d'assurance d'autre part, qui sous-tendent les modèles de prévention actuels. Ces modèles peuvent se juxtaposer ou s'opposer. Ainsi à propos de notre objet : s'agit-il d' « aider les professionnels en leur offrant différentes ressources – en particulier formatives et sans éluder les épistémologies du travail scientifique sur la violence (Robbes, 2012 – OS 5) – pour maintenir et déployer un contexte favorable au développement des personnes (approche en prévention dite primaire), ou bien [de] gérer les risques, fondés sur des calculs statistiques, en ciblant les interventions sur des personnes repérées potentiellement en danger ou dangereuses ? » (p. 196). Le second modèle laisse sous silence des dimensions culturelles, politiques, idéologiques et leurs conséquences sur les rapports aux contextes et aux normes. Il interroge aussi l'usage par le chercheur, l'employeur ou le professionnel des données recueillies, donc les pratiques professionnelles et les modèles de professionnalité. Marie Verhoeven revient sur ces points dans sa contribution au chapitre. C'est aussi pour cela que nous mettons au jour quatre paradigmes sous-jacents aux pratiques de prévention et de traitement des violences à l'école, et certaines pratiques qui en découlent. Ainsi, nous isolons : le paradigme hédoniste et humaniste correspondant à une recherche de bien-être et de perfectionnement de soi ; le paradigme de la rationalité dont Verhoeven montre qu'il se limite souvent à une gestion des risques développant un monde séparé en positif/négatif, en dominants/dominés ; le paradigme de la dialectique sociale, représenté par l'*empowerment* ou à l'école, par la construction partagée de l'ordre scolaire ; enfin le paradigme écologique, qui ajoute aux modèles précédents des dimensions collectives, politiques et contextuelles. La contribution de Rémi Casanova d' « une pédagogie d'institution » pour prévenir la violence en est un exemple. En plus des deux articles déjà cités, celui de Marie Chartier explique comment enseignants et élèves parviennent au regard des contraintes environnementales à sortir de la spirale d'une violence parfois auto-construite. Celui d'Hervé Duchaufour indique en quoi un directeur d'école primaire peut ne pas porter seul le poids des contraintes. Enfin, celui de Peggy Cadière montre comment des enseignants, à travers un accompagnement aux aspects non-verbaux de leurs pratiques de conduite de classe qui prenne en compte leur ressenti, développent une professionnalité leur permettant de répondre aux perturbations scolaires. Le chapitre se clôt par un plaidoyer d'Eirick Prairat pour une déontologie de la profession enseignante, à partir d'une réflexion sur la norme et la norme professionnelle.

Dans mon introduction au dossier thématique de la revue *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle* (DO 3), intitulé « Pour une analyse contextualisée des violences à l'école », j'explique que les

trois articles qui le composent ont en commun de proposer un regard renouvelé sur les violences à l'école, en y entrant par les normes et les professionnalités. L'une des nouveautés de l'article proposé par Cécile Carra comparativement à des publications antérieures est, à mon sens, de se situer au carrefour des deux épistémologies dont j'ai parlé précédemment. Par la déconstruction sociale de l'objet, l'auteure met « en perspective à la fois la permanence de la violence à l'école et ses manifestations contemporaines, la récurrence de réponses et leurs formes actuelles, ainsi que les questions qu'elles soulèvent sur le métier d'enseignant et, au delà, sur les finalités de l'éducation ». Du côté des normes, elle observe que l'attention se concentre désormais sur les violences exercées par les élèves, ce qui oblige à « interroger les violences à l'école au regard des normes sociales dominantes, des transformations de l'ordre social et scolaire et de ces modalités de contrôle ». Quant aux professionnels et aux usagers, ils se trouvent en prise directe avec les tensions qui affectent le rapport social à la norme. Du côté des professionnalités, Carra souligne la permanence de l'interdépendance conflictuelle structurelle des relations professeur/élève. Elle s'étonne alors que les programmes mis en œuvre ciblent prioritairement la (re)socialisation des élèves, et non pas la formation des enseignants : à certains fonctionnements organisationnels, à certaines pratiques pédagogiques et didactiques au caractère préventif démontrés ; à la connaissance des contextes de travail et des publics scolaires ; au traitement des sanctions. Carra conclut en re-questionnant les finalités de l'éducation (normaliser ou émanciper, adapter l'individu ou faire advenir un sujet humain suffisamment auteur de lui-même, pour le préparer à être un citoyen acteur des mutations sociétales ?) et en soutenant que penser une prévention des violences à l'école s'avère indissociable d'un projet politique de réduction des inégalités sociales.

Dans le second article, Danielle Hans étudie comment les processus conflictuels entre élèves et avec les professionnels de collège sont vécus et interprétés différemment par ces acteurs, à partir de deux cas cliniques issus de ses pratiques d'intervention psychosociologique. Postulant qu'une analyse des situations dites violentes comprend des dynamiques intrapsychiques, groupales et institutionnelles, l'auteure fait l'hypothèse que les professionnels de l'école confondent très souvent violence de survie préservatrice de soi et agressivité destructrice de l'autre. Une autre hypothèse l'amène à associer la violence pulsionnelle interne des adolescents à la violence symbolique du cadre institutionnel local, lorsque celui-ci est insuffisamment contenant pour accueillir les ratés et dérapages de la socialisation des élèves dans leurs relations entre eux et avec les adultes. C'est alors que les pressions normatives et sélectives de l'institution scolaire doivent être interrogées. Terminant par une présentation de sa démarche d'intervention en collège, Hans montre qu'en partant de la demande initiale d'un collectif d'établissement, elle a associé les formés au processus de conception de leur formation. De ce fait, elle leur permet de développer une pensée en commun moins normative et généralisante, plus nuancée et

impliquée, où l'enjeu consiste à favoriser la « prise de conscience par les professionnels, de ces mouvements projectifs et transférentiels dans lesquels ils sont pris, à leur insu, lorsque la violence des élèves les convoque à leur propre violence interne ».

Le troisième article proposé par Anne Dizerbo s'intéresse au vécu subjectif que des élèves de quatrième ont de leur parcours scolaire, dans le but qu'ils se positionnent comme sujets et accèdent à une figure d'élève plus positive. Pour commencer, l'auteure propose une lecture multiréférentielle de la violence de l'institution, notamment à travers l'échec scolaire. Puis, observant les difficultés de ses élèves à s'impliquer dans leur orientation, elle revendique une démarche de praticien-chercheur, qui vise à la fois la production d'analyses sur la situation scolaire de ses élèves et un accompagnement dans la subjectivation de leur parcours scolaire, par une approche biographique. Elle expose alors son dispositif de recherche – comprenant des entretiens collectifs d'élèves, un temps d'écriture individuelle et des entretiens individuels semi-directifs – ce qui lui donne l'occasion de s'interroger sur sa posture d'accompagnement clinique. Elle présente ensuite ses résultats qualitatifs, complémentaires du fait des différentes méthodes utilisées. S'ils témoignent des capacités dont ces élèves sont porteurs et montrent que la dimension collective est essentielle au travail de remédiation, tous ne vont pas jusqu'à se construire une figure d'élève plus positive. Ce constat conduit Dizerbo à soulever des questions concernant le rapport des élèves au groupe et à l'enseignante, les compétences biographiques des élèves. Mais l'enseignante « praticienne chercheuse » observe aussi des transformations chez elle, du fait du réexamen de son propre parcours : questionnements sur son identité professionnelle et son positionnement éthique, modification de son rapport au savoir, de sa fonction d'enseignante et de sa représentation de l'identité d'élève. Elle se demande enfin si le cadre scolaire laisse l'espace-temps nécessaire à la construction de cette figure d'élève positive.

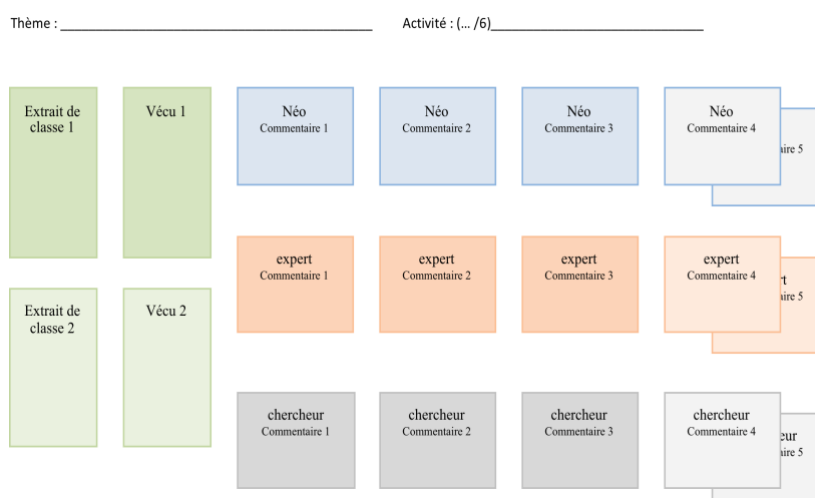
Je termine cette introduction en soulignant ce qui est commun dans les approches de la violence à l'école contenues dans ces trois articles : « Ces approches postulent que c'est à partir d'une analyse fine et contextualisée des situations d'interaction en institution, s'attachant à élucider le sens que les acteurs donnent à ce qu'ils vivent, analysant le ressenti et le vécu des sujets en lien avec leur activité de travail rendue parfois difficile ou douloureuse, que l'on peut appréhender la construction/déconstruction du "problème social" des violences à l'école, de ses fondements et de ses implications » (p. 14). J'ajoute « que du point de vue des professionnels, la production d'une intelligibilité des actions est visée, dans une perspective de formation » (*ibid.*).

7.2. Faire face aux incidents dans la relation d'enseignement

7.2.1. Contribution à la plateforme de formation en ligne Néopass@ction²¹⁹

De 2011 à 2013, j'ai participé avec six chercheurs de trois universités²²⁰ à un projet de recherche-formation sous la direction de Cécile Carra²²¹, pour la plate-forme Néopass@ction, sur le thème *Faire face aux incidents* (anciennement *Gestion des conflits*)²²². Développée à l'Institut Français de l'Éducation depuis la rentrée 2010 sous la direction scientifique de Luc Ria²²³, la plateforme Néopass@ction se donne pour objectif de « mettre à disposition des enseignants débutants du premier et second degré et de leurs formateurs un ensemble de ressources en phase avec les apports les plus récents de la recherche et opérationnelles en situation de formation (avec des tuteurs, entre pairs, en auto-formation), pour le développement de leur professionnalité »²²⁴. Elle propose aux professeurs novices et aux formateurs des extraits de vidéos présentant des situations d'enseignement qui correspondent à des préoccupations de début de carrière. L'activité en classe est d'abord montrée à différents moments de l'année, pour être ensuite commentée ou analysée par des enseignants débutants et expérimentés, puis par des chercheurs.

Document 3 – Plateforme Néopass@ction : Organisation typique du corpus vidéo



²¹⁹ Site : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>. Voir aussi Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2). <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/issue/view/170>

²²⁰ Laurence Bergugnat (Université de Bordeaux), Cécile Carra, Daniel Faggianelli et Mickaël Vigne (Université d'Artois), Sébastien Pesce et moi-même (Université de Cergy-Pontoise).

²²¹ À l'époque, Cécile Carra était professeure des universités en sociologie à l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais et directrice du laboratoire RECIFES (EA 4520) de l'Université d'Artois. Elle est actuellement membre du laboratoire Lille Économie Management (LEM UMR 9221) de cette même université.

²²² R 2 – État d'avancement du projet « Gestion des conflits » au 8-7-2011.

²²³ Luc Ria est professeur des universités à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon, où il est titulaire de la chaire Unesco « Former les enseignants au 21^{ème} siècle ». Il est membre du laboratoire Acté (EA 4281) de l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand.

²²⁴ Ria, L. (2011, février). *Charte de cadrage pour la construction de ressources*. 5 pages, non publié.

Les cadres théoriques qui sous-tendent l'élaboration et l'utilisation en formation de la plateforme Néopass@ction sont ceux de l'ergonomie appliquée au travail enseignant²²⁵. Les données sont recueillies en quatre temps : 1. On filme des situations de classe ; 2. Puis on réalise un entretien d'autoconfrontation simple, qui met en présence un enseignant avec un enregistrement vidéo de son action, en présence d'un chercheur. Les commentaires de l'enseignant adressés au chercheur sont enregistrés, lorsqu'il est confronté aux images de sa propre activité ; 3. On réalise également des entretiens d'autoconfrontation croisée, qui mettent en présence un enseignant avec un chercheur, l'enseignant visionnant des images de l'action d'un autre enseignant, images choisies par le chercheur. Les commentaires sont enregistrés, puis les rôles sont inversés entre les deux enseignants²²⁶ ; 4. Ces situations de classe sont encore présentées à des enseignants expérimentés et à des chercheurs, qui les commentent. Neuf thèmes sont actuellement disponibles sur la plateforme Néopass@ction : l'entrée en classe et la mise au travail ; aider les élèves ; faire classe à cours double ; maternelle : rituels et consignes ; faire parler les élèves à l'élémentaire ; faire face aux incidents ; travailler avec... des élèves à « besoins particuliers » ; débiter comme formateur ; travailler en lycée professionnel. Le thème *Faire face aux incidents* auquel j'ai contribué comprend sept situations d'enseignement caractéristiques des préoccupations d'enseignants débutants : comportements perturbateurs, punition contestée, chahut, conflit latent avec la classe, perturbations liées aux contenus de savoir, chahut et intervention d'un autre professeur²²⁷.

7.2.2. Intérêts et limites

En 2015, dans une contribution à un article de la revue *Psychology, Society, & Education*²²⁸, je me suis livré, avec Sébastien Pesce, à une analyse de l'intérêt et des limites de la plateforme Néopass@ction pour la formation des enseignants. Je reproduis ci-dessous les deux sous-parties de l'article où nous présentons cette analyse.

« **Un dispositif contribuant à la professionnalisation.** L'approche de la formation développée par Néopass@ction va à l'encontre de modèles qui reposent principalement sur les logiques prescriptives expertes, privilégient les contenus de savoir disciplinaires, séparent la conduite de classe des fonctions didactique et pédagogique (en situation d'opposition au travail par exemple, les savoirs d'action qui

²²⁵ 3.3. L'ergonomie appliquée au travail enseignant.

²²⁶ Encart méthodologique 2 – Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée.

²²⁷ <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=6>. L'accès aux vidéos nécessite une adresse mail professionnelle et un mot de passe envoyé par l'administrateur du site.

²²⁸ ACL 6 – Carra, C., Boxberger, C., Robbes, B., & Pesce, S. (2015). Gestion des incidents en classe, pratiques professionnelles des enseignants débutants et analyse de la plateforme nationale de ressources numériques Néopass@ction. *Psychology, Society, & Education*, 2 (7), 153-168. [En ligne]. <http://www.psyse.org/articulos.php?id=155> (page consultée le 29 octobre 2015). Revue répertoriée dans des bases de données internationales.

concernent la présentation des savoirs, la clarté des consignes sont considérés comme la variété des situations d'apprentissage ou l'explicitation par l'enseignant de ce qui n'est pas discutable). Ainsi, elle rejette les apports généraux et abstraits, qu'il est difficile de traduire en actes pertinents. Elle exclut également les apports portant sur des méthodes, trop éloignées des compétences des professeurs novices. Ses atouts résident dans le fait qu'elle s'appuie prioritairement sur les situations vécues par les débutants (mobilisant secondairement l'activité d'enseignants plus expérimentés) pour explorer des enjeux liés à l'activité. La démarche associe aux vidéos de classe la mise en mots des vécus professionnels pour en comprendre le sens, l'efficacité, les aspects spécifiques et typiques, les ancrages concrets dans l'action, les contraintes liées aux conditions d'enseignement, etc. Elle recense, décrit, analyse les diverses modalités d'enseignement et en interroge la pertinence, l'efficacité attendue, supposée... Elle propose pour chaque situation le regard croisé d'enseignants débutants, expérimentés et de chercheurs, montrant ainsi la complexité du travail enseignant et sa dynamique de transformation²²⁹. Ainsi, elle permet aux enseignants novices de se reconnaître dans l'activité de leurs pairs, de se déculpabiliser lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles (on s'interdit tout jugement des personnes, comme dans les situations où des enseignants mettent des punitions collectives ou excluent de cours), en identifiant les caractéristiques typiques de l'activité débutante et ses effets sur les élèves, de comprendre la dynamique de transformation de cette activité (et de la leur), d'accéder à d'autres modalités d'action possibles (savoirs d'action et gestes professionnels utilisables dans leurs classes pour dépasser les situations critiques, comme différer vers un lieu de parole dédié le règlement d'un conflit, adapter son positionnement dans l'espace ou régler sa proximité/distance à l'élève, annoncer des décisions que l'on peut tenir), d'anticiper des situations non rencontrées. Le travail enseignant y est exposé dans sa complexité, avec ses dilemmes récurrents constitutifs et ses compromis fragiles. Un tel dispositif est professionnalisant au sens où il supporte les transformations du travail enseignant, contrairement aux réponses de type « recettes » qui refusent ces réalités. La formation s'inscrit dans une temporalité longue, qui implique les acteurs (interactivité).

Limites de cette ressource pour la formation. Le modèle de formation sur lequel s'appuie la plateforme Néopass@ction peut cependant être discuté. Premièrement, la centration sur le geste enseignant évacue d'autres aspects constitutifs d'une situation. À l'évidence, la sélection d'une partie des données produit un effet de cadrage : on étudie l'enseignant dans sa classe, sur des séquences temporelles courtes, dont la sélection par les chercheurs implique une définition préalable de la situation : c'est ainsi généralement le concepteur et non l'enseignant filmé qui choisit quelques moments de la situation ou

²²⁹ Ria, *op. cit.*

difficultés sur lesquels les analyses se focalisent, parce qu'il les considère *a priori* comme typiques de cette situation. D'une part, cette approche réinjecte des catégories exogènes. D'autre part, elle privilégie des gestes ponctuels (plutôt notamment que des situations complexes) comme porteurs de significations. Un risque de morcellement, voire de simplification de l'activité est à redouter lorsque la démarche orientée de fait les préoccupations des enseignants. La formation pourrait alors conduire à des recommandations comportementales « hors sol », qui prendraient pour seul critère le geste efficace ou les pratiques expertes.

Deuxièmement, si l'on considère que la pratique enseignante ne se réduit pas à des gestes, que l'on ne comprend véritablement une situation professionnelle qu'en étudiant des interactions en contexte, des significations sont aussi à chercher dans d'autres éléments constitutifs de la situation. Il y a tout d'abord des éléments de contexte sociologiques, économiques, culturels et institutionnels qui déterminent en partie les situations scolaires. Dans la classe, citons les dimensions pédagogiques et didactiques de son fonctionnement (avec la part d'idéal qu'elles comportent, nécessaire pour entretenir le désir de l'enseignant), le sens des situations d'enseignement/apprentissage et les rapports aux savoirs à acquérir, les aspects groupaux, ceux relevant d'un travail en équipe pédagogique ; autant d'éléments qui peuvent être oubliés dans la pratique et l'analyse réflexive, renforçant certaines formes scolaires. Indiquons encore le risque d'évacuer les significations inconscientes (au sens psychanalytique) des situations et des gestes, et plus généralement les dimensions complexes et situées des processus de construction du sens de l'expérience (Pesce, 2015). On risque alors de suggérer que toute action serait toujours rationnelle alors qu'il n'en est rien : pensons par exemple à ces actes-réflexes posés sous le coup de l'émotion, à ces « ratés » qui révèlent, à leur insu, la part d'inconscient des sujets.

Enfin, l'élève n'est-il pas le point aveugle du modèle de formation ? L'enseignant ne dispose d'aucun moyen d'accéder à sa « lecture » de la situation (définition, compréhension, analyse, interprétation, sens, investissement symbolique), à ses intentions lorsqu'il agit en réponse à ses demandes, car les paroles de l'élève ne sont pas analysées. Or, nous pensons qu'il est possible d'aller plus loin dans la compréhension de certaines situations – notamment celles de chahuts supposés « anoniques » (Testanière, 1967) –, en dépassant l'absence apparente de règles pour les considérer comme porteuses de significations objectivables et de caractéristiques identifiables. Pour cela, l'accès à la façon dont l'élève décrypte la situation, en interaction avec son professeur et la classe, est indispensable » (p. 161-163).

En conclusion, nous indiquons que « cette plateforme permet en effet d'engager les enseignants débutants dans une analyse réflexive et évolutive de leur activité à partir des difficultés effectives qu'ils

rencontrent, dans la perspective d'accompagner leur professionnalisation. Toutefois, un dispositif de formation, aussi pertinent soit-il, ne peut constituer le tout d'une formation. Les limites que nous avons mises au jour montrent qu'une situation professionnelle ne se réduit pas à ne voir que "la partie émergée de l'iceberg"²³⁰. L'important est d'utiliser cette plateforme pour professionnaliser les enseignants là où elle est la plus pertinente, c'est-à-dire pour développer de manière réflexive leurs savoirs d'action et gestes professionnels alternatifs » (p. 164).

7.2.3. Interroger la notion de « chahut anomique »

Dans le prolongement de ce projet, Sébastien Pesce et moi avons voulu interroger la notion très répandue de « chahut anomique » et plus généralement, les enjeux et limites des typologies des désordres scolaires. De plus comme nous l'avons dit plus haut, la plateforme Néopass@ction est constituée de telle sorte que le sens que les élèves donnent à la situation échappe aux enseignants. Partant de là, nous faisons l'hypothèse que c'est la prise en compte des points de vue de l'ensemble des acteurs d'une « situation critique » (Pesce, 2015) qui permet de mettre en sens ce qui semblait « insensé », par le moyen de catégorisations, de typologies, qui en favorisent la prévention et le traitement par les enseignants.

Nous avons donc mené cette réflexion dans un article publié en 2016, dans l'*International Journal on School Climate and Violence Prevention*²³¹, en nous posant la question de recherche suivante : « Là où certains voient des formes de violence ou de chahut anomique, peut-on, par le moyen de l'observation, définir les formes de violence et les organiser en types, c'est-à-dire rendre compte rationnellement de ce qui pourtant échappe *a priori* à toute signification ? » (p. 158). Notre hypothèse est « que si l'on se dote d'outils d'observation et d'analyse adaptés [– notamment en référence à une approche interactionniste des incidents –, il est possible de repérer des significations dans ces phénomènes qui semblaient dénués de sens aussi longtemps qu'une observation distanciée, objectivante, interdisait l'accès aux significations en question » (*ibid.*).

Cet article comprend trois parties. Tout d'abord, nous revenons sur la notion de « chahut anomique » (Testanière, 1967), en interrogeant plus largement diverses perspectives proposées dans la littérature de recherche pour penser le chahut (Allendy, Barrère, Boumard & Marchat, Hans, Lapassade, Oury & Vasquez, Prairat, Sirota, Vidal), mais aussi pour remettre en question la possible traduction de

²³⁰ Ce dont les concepteurs de Néopass@ction sont bien conscients : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/presupposes-theoriques/principes-ethiques-pour-la-videoformation>

²³¹ ACL 7 – Pesce, S., & Robbes, B. (2016, décembre). Du chahut anomique au sens des situations critiques : enjeux et limites des typologies des désordres scolaires. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2, 155-186. [En ligne]. <http://www.ijvs.org/4-6053-Article.php?id=143&tarticle=0> (page consultée le 29 décembre 2016).

l'adjectif « anémique » en « dénué de sens ». Nous opérons ensuite une prise de distance critique vis-à-vis de la notion d'anomie, afin de penser la violence au regard des registres normatifs et de l'activité interprétative qui l'organisent. Enfin, à partir d'un corpus constitué dans le cadre du projet Néopass@ction et à travers une situation analysée, nous tentons de repérer les significations en jeu dans des situations critiques réelles, pour interroger la manière dont des enseignants procèdent eux-mêmes à la catégorisation de situations critiques.

Je n'entrerai pas davantage dans le contenu de cet article disponible dans le volume d'annexe, mais je le considère comme essentiel pour deux raisons : pour la réflexion terminologique d'ampleur qui y est conduite ; parce qu'il ouvre des perspectives de recherches insuffisamment développées, concernant en particulier la mise au jour de l'expérience des élèves et du sens qu'ils donnent aux situations d'incidents qu'ils vivent.

7.3. L'exclusion ponctuelle de cours

7.3.1. Le projet

Depuis 2013, je suis engagé dans un projet d'intervention-recherche dirigé par Arnaud Dubois²³², portant sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège²³³. Ce projet financé par la Fondation de France implique six chercheurs de cinq universités²³⁴, des collèges des académies franciliennes et du Nord-Pas-de-Calais. L'exclusion ponctuelle de cours est considérée par le Ministère de l'Éducation nationale comme une « punition scolaire »²³⁵ qui consiste à exclure temporairement un élève du groupe classe, pendant un temps variable, généralement inférieur à la durée d'un cours. Bien que le recours à cette punition soit relativement banal en France, l'exclusion ponctuelle de cours est peu étudiée dans le champ de la recherche en éducation. Une rapide revue de la littérature (Debarbieux, 1999 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Garcia, 2013) montre que les travaux existants sont principalement quantitatifs. Notre recherche fait l'hypothèse que la banalisation du recours à l'exclusion ne peut pas se comprendre comme une simple ignorance de la réglementation par les professeurs, mais qu'elle semble motivée par des mobiles en partie irrationnels. Par des approches qualitatives, nous étudions l'exclusion ponctuelle de cours en mobilisant

²³² Arnaud Dubois est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise et membre du laboratoire EMA (EA 4507).

²³³ R 3 – Projet d'intervention-recherche : l'exclusion ponctuelle de cours au collège.

²³⁴ Danielle Hans (Université Paris Ouest Nanterre la Défense), Antoine Kattar (Université Picardie Jules Verne), Clarisse Lecomte (Université Paris-Diderot – Paris 7), Sophie Lerner-Sei (Université Paris Descartes), Arnaud Dubois et moi-même (Université de Cergy-Pontoise).

²³⁵ Circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014, publiée au *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* n° 22 du 29 mai 2014 - Application de la règle, mesures de prévention et sanctions.

trois axes : ce qui amène des professeurs à prendre ou pas la décision d'exclure ; les éprouvés des adolescents exclus, le retentissement de cette punition sur leur identité et leur estime de soi ; un questionnement sur les institutions dans lesquelles se déroule cette intervention-recherche, référencée à une approche clinique en sciences de l'éducation. Nous privilégions deux méthodologies : la mise en place d'un groupe d'analyse clinique de(s) pratiques d'exclusion ponctuelle de cours avec des professionnels de l'établissement volontaires ; des entretiens en groupes auprès des élèves-adolescents, qui sont ensuite analysés avec les chercheurs et un groupe d'adultes volontaires de l'établissement pendant une séance de travail d'environ trois heures. J'ai contribué à ce projet en intervenant dans deux collèges, l'un avec Antoine Kattar dans le Nord-Pas-de-Calais, l'autre avec Clarisse Lecomte en Île-de-France.

7.3.2. Mes contributions

Dans le collège du Nord-Pas-de-Calais, je me suis intéressé à trois aspects : ce qui amène des enseignants à prendre la décision d'exclure ; les états émotionnels qui les traversent ; ce que ces pratiques génèrent auprès d'autres professionnels de l'établissement (vie scolaire, équipe de direction). Pour cela, j'ai réuni un groupe de neuf professeurs et cinq personnels de vie scolaire volontaires, et mobilisé deux modalités de travail. Tout d'abord, deux séances ont été consacrées au recueil des représentations et des vécus en lien avec l'exclusion ponctuelle de cours, à partir de la question suivante : « Quelles sont les circonstances qui vous conduisent à prendre la décision d'exclure ? ». Quatre séances d'analyse de situations professionnelles vécues se rapportant à l'exclusion ponctuelle de cours se sont ensuite déroulées, à partir d'une méthodologie identifiée. Pour sa part, Antoine Kattar a réalisé des entretiens de groupes d'élèves. Début 2016, nous avons effectué une restitution de nos analyses à l'ensemble des personnels du collège²³⁶.

Encart méthodologique 4 – La méthodologie d'analyse de pratique utilisée

La méthodologie d'analyse de pratique reprend une pratique élaborée par Suzanne Nadot (2002 ; 2003 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2004), que j'ai utilisée durant plusieurs années auprès d'étudiants professeurs en formation initiale ou continue, d'éducateurs spécialisés d'enfants ou d'adolescents.

²³⁶ Je n'entrerai pas ici dans les détails des processus de contractualisation de cette recherche-intervention avec les principaux et personnels des collèges. D'une part, parce qu'il a été conduit par mes collègues dans les deux établissements où je suis intervenu ; d'autre part, parce que je n'ai pas été à l'initiative des choix théoriques et méthodologiques retenus, même s'ils m'ont convenu.

Organisation

Les groupes d'une quinzaine de participants sont stables. L'assiduité est indispensable. Les séances d'une durée de trois heures, sont planifiées à espaces réguliers, d'un commun accord avec les participants.

Choix de la situation

L'animateur demande aux participants de proposer des situations vécues, passées ou actuelles, en relation avec leurs pratiques d'exclusion ponctuelle de cours, à propos desquelles ils s'interrogent sur les décisions à prendre ou l'amélioration à apporter. Pour choisir les situations à traiter durant la séance (en général, le traitement d'une situation dure 1h30), chaque participant peut voter autant de fois qu'il le veut pour les situations qu'il souhaiterait que le groupe analyse. Cette modalité de choix permet de dégager progressivement un consensus sur les situations qui intéressent l'ensemble du groupe. Cependant, les situations à caractère d'urgence peuvent être privilégiées. Dans le collège du Nord-Pas-de-Calais, j'ai imposé que nous traitions à la fois des situations apportées par les professeurs et des situations apportées par des personnels de vie scolaire.

Recueil des données

Les données sur la situation s'obtiennent à partir d'un récit immédiat fait par le participant. Elles sont complétées par les réponses aux questions qui peuvent lui être posées et les informations qu'il fournit au cours de l'analyse. Les données permettent de préciser les faits, acteurs, événements, interrogations et décisions prises ou à prendre. Leur recueil s'inscrit dans une dynamique de l'analyse.

Traitement des données

Il s'agit de proposer un diagnostic de la situation en interprétant et en mettant en relation des faits. Il est veillé à penser la situation comme une interaction entre des buts, des contextes et des décisions de l'enseignant. À partir des événements identifiés, des hypothèses explicatives ou interprétatives sont proposées par les participants et l'animateur. Aucun registre d'analyse n'est exclu. Les hypothèses sont ensuite confrontées aux faits de la situation exposée. Cette confrontation conduit à attribuer des degrés de pertinence et à repérer des variables de différenciation. Pour la situation exposée, des hypothèses sont conservées et d'autres éliminées.

Au cours de ce travail de confrontation et de validation des hypothèses, l'animateur repère et nomme les invariants professionnels et les problématiques qui sont en jeu. Si cela lui paraît concourir à la clarté des analyses, il prend un temps avec le groupe pour échanger autour de ces notions, voire pour proposer de brefs apports théoriques. Différentes questions peuvent alors être approfondies. Lorsque l'animateur considère que la situation est suffisamment analysée, il engage le groupe à s'exercer aux prises de décision et aux pronostics. Les hypothèses portent alors sur les principes qui pourraient ou auraient pu guider les décisions afin de transformer et d'améliorer la situation, et sur les probables effets.

Cadre du travail

Pour que le travail de réflexion se fasse, il est nécessaire que chacun puisse penser le plus librement possible. Chacun doit écouter le point de vue de l'autre et chercher à le comprendre en toute empathie. Les hypothèses proposées ne doivent pas comporter des jugements de valeur des individus. Par honnêteté intellectuelle et déontologie, il est demandé de ne pas divulguer les données de la situation concernant des personnes et des lieux en dehors des séances d'analyse de pratiques. Au début de la première séance, ce cadre de travail est matérialisé par les trois principes déontologiques suivants, annoncés, commentés, pour lesquels l'animateur requiert le consentement de tous les participants : « respect mutuel : la parole est essentielle, rare, précieuse, d'où l'importance d'une écoute respectueuse et bienveillante dans le groupe : chacun doit se sentir respecté dans ce qu'il est autant que dans ce qu'il dit ; non jugement : l'animateur du groupe n'intervient à aucun moment dans l'évaluation institutionnelle des participants. Le groupe n'est pas un lieu d'évaluation ni de jugement des personnes ; confidentialité : chacun doit se sentir assuré que ce qu'il dit ne sera pas divulgué ni utilisé ailleurs ».

Dans le collège d'Île-de-France, avec Clarisse Lecomte, nous avons principalement réalisé des entretiens en groupes auprès d'élèves-adolescents de 6^{ème}-5^{ème} d'une part, de 4^{ème}-3^{ème} d'autre part. J'ai ensuite sélectionné des *verbatim* de ces entretiens, que nous avons présentés aux professeurs et aux personnels de vie scolaire volontaires pour participer à leur analyse, lors de deux séances de travail. C'est sur les enregistrements de ces deux séances que portera ma contribution au projet de recherche. Ce travail est en cours à ce jour. Quant à Clarisse Lecomte, elle analysera quelques séances d'analyse de pratique.

7.3.3. Premières communications des résultats

En juillet 2016, à l'occasion du congrès international AREF 2016, l'équipe des chercheurs a organisé un symposium intitulé *L'exclusion ponctuelle de cours au collège : analyses cliniques d'une pratique professionnelle*. Cinq communications ont été proposées. Antoine Kattar et moi avons présenté

une communication commune²³⁷, suite à nos interventions dans le collège du Nord-Pas-de-Calais. Dans mon propos, j'ai formulé quelques hypothèses relatives aux trois aspects exposés plus haut.

Lorsque des enseignants prennent la décision d'exclure, ils éprouvent des sentiments d'impuissance à régler les conflits entre élèves, à faire autrement. Cette impuissance les renvoie à des menaces identitaires, à un rapport à soi qui les confronte à leur manque de patience ; à des questions de seuils de tolérance, de résistance, de fatigue ; à des émotions ; à des effets de cumul. Certains se réfugient alors dans des discours de généralisation, où l'incompréhension des adolescents/élèves domine : discours sur l'étrangeté des élèves – étrangers à l'humanité, altérités inquiétantes²³⁸ – qui ne parlent pas le même langage qu'eux ; discours sur l'état adolescent réduit à l'animalité, à ses pulsions sexuelles ; discours sur les « enfants rois », uniquement inscrits dans des rapports de domination, dans l'immédiateté (Gavarini, 2001 ; Marcelli, 2003). Ce « Eux et Nous » établit une relation symétrique, alors que la relation d'enseignement ne l'est pas. Je fais l'hypothèse que ce « Eux » renverrait des enseignants, qui ne savent pas comment faire avec l'agir pulsionnel des adolescents, à la part adolescente de soi exclue. J'observe aussi des discours compréhensifs à l'égard des élèves, qui postulent leur éducatibilité. Ils sont portés par une partie des professeurs et par l'ensemble des personnels de vie scolaire. En plus de ce rapport à soi, l'exclusion convoque un triple rapport : au cadre de travail, aux élèves, entre les personnels. Ces derniers sont pris dans des dynamiques individuelle, groupale, organisationnelle et institutionnelle.

Les états émotionnels qui traversent les professeurs lorsqu'ils évoquent l'exclusion ponctuelle de cours relèvent de l'atteinte personnelle (être concerné, être affecté) ; de sentiments de culpabilité, d'échec, de frustration ; de peur d'être injuste. Cependant, la culpabilité est rapidement associée à des formes insistantes de déculpabilisation, passant par la production d'arguments rationnels. Je formule l'hypothèse que ce besoin de déculpabilisation serait nécessaire pour continuer à s'accepter soi et en tant que professeur, préserver une image acceptable de soi. Se déculpabiliser serait alors indispensable pour s'en sortir, ne pas basculer dans la honte²³⁹. L'exclusion conduit donc à des ressentis ambivalents, entre impuissance et omnipotence, culpabilité et déculpabilisation... L'impuissance, c'est ne pas être capable

²³⁷ ACTI 11 – Robbes, B., & Kattar, A. (2016, 6 juillet). Diversité et complexité de situations d'exclusion ponctuelle du cours vécues par les professionnels et les élèves-adolescents : leurs résonances sur les constructions identitaires et les postures professionnelles, Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionId=17896>

²³⁸ Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF ; Wilder, F. (1992). L'épreuve d'altérité. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 36, 43-53. [En ligne]. http://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1992_num_36_1_1546 (page consultée le 25 juin 2016).

²³⁹ Tisseron, S. (2014). *La honte. Psychanalyse d'un lien social*. Paris : Dunod.

de sortir du rapport de force, d'imposition. C'est aussi interdire le rapport de parole enseignant/élève. Exclure, ce serait exclure l'affect insupportable.

Concernant enfin ce que ces pratiques génèrent auprès d'autres professionnels, des professeurs disent que certaines pratiques d'exclusion ponctuelle de cours diffusent entre eux, comme décider d'exclure des élèves *a priori*, provoquer volontairement la confrontation. Des professeurs toléreraient mal l'incertitude, douteraient de l'éducabilité de ces élèves, vivraient comme insupportables les images de professionnels qu'ils leur renverraient. D'autres évoquent la capacité à oublier, la leur et celle des élèves, alors que personne ne semble oublier. Je me demande si cette capacité à oublier n'aurait pas pour fonction de résoudre des problématiques de rapport à la culpabilité et à la honte que j'évoquais précédemment.

Les pratiques d'exclusion ponctuelle de cours sont des analyseurs des rapports entre les personnels. Elles mettent en évidence des failles organisationnelles entre personnels de statuts différents. Des professeurs disent pratiquer l'« exclusion clandestine » (« exclusion de contrebande », « exclusion déguisée ») dans le couloir, sans nécessairement, sans avertir la vie scolaire. D'autres – ou les mêmes – se plaignent de ne pas pouvoir rencontrer la vie scolaire, mais ils constatent aussi une méconnaissance mutuelle. Les personnels de vie scolaire, eux, avancent leurs objectifs, leur connaissance des élèves et la diversité de leurs rapports à l'exclusion. Ils proposent une typologie du rapport des élèves à l'exclusion : ceux qui ne cherchent pas nécessairement à se faire exclure ; ceux qui s'auto-excluent ; ceux qui ne sont pas acceptés en cours et qui ne comprennent pas pourquoi ; les élèves de 3^{ème} qui n'ont pas désinvesti l'école. Les assistants d'éducation, quant à eux, disent assumer des rôles de tuteur ou de médiateur.

Les conditions de la rencontre professeur/vie scolaire sont alors évoquées. Il apparaît douloureux d'être un professeur qui exclut et que cela soit su par les autres personnels. Par conséquent, l'essentiel des relations professeurs/CPE concerne l'après exclusion, pas l'avant, et les échanges se déroulent dans des temps informels. Beaucoup conviennent pourtant qu'il serait nécessaire de croiser les regards à l'échelle de l'établissement ; d'explicitier les procédures, les rôles des professeurs principaux et des équipes pédagogiques ; de s'interroger collectivement sur les variations des comportements d'élèves selon les lieux, les personnes ; d'être en capacité de dialoguer avec des élèves pour déconstruire le processus d'exclusion. Mais tous disent manquer de temps pour revenir sur l'acte d'exclure. Les questions se posent du rôle protecteur du collectif face à l'impuissance de chacun et du partage de temps en commun.

Un rapport sur cette recherche-intervention sera remis à la Fondation de France fin 2017. D'autres publications (ouvrage, articles) sont prévues.

8. Résultat 3. Former

Force est de constater, dans cette note de synthèse, l'omniprésence de ma préoccupation pour la formation, en particulier celle des enseignants. Ce rapport à la formation, je l'ai construit lorsque j'étais instituteur, puis maître-formateur et formateur d'enseignants. Très tôt, je crois pouvoir dire que j'ai élaboré mes pratiques professionnelles, les interrogeant avec une visée d'amélioration, dans une constante proximité à la formation et à la recherche. Ce vécu de professionnalisation a marqué mes conceptions des rapports entre pratique, formation et recherche. Je les caractériserai par un double mouvement.

D'une part, les pratiques des enseignants – et plus généralement des professionnels de l'École et de l'éducation – ne cessent d'alimenter, d'éprouver et de réguler ma position de chercheur. C'est à travers leur étude et leur compréhension que je poursuis ma réflexion sur les pratiques enseignantes et professionnelles en général, sans doute aussi sur mes pratiques passées et actuelles. Pour cela, certaines des méthodologies de recueil de données que j'utilise me mettent en contact étroit avec les pratiques²⁴⁰. Dans l'introduction de ce mémoire, je soulignais l'importance que j'accorde aux rapprochements entre questionnements du chercheur et des praticiens. Je préciserai ici, en tant que chercheur, que les questionnements qui naissent des pratiques m'intéressent prioritairement. Je conçois alors mes activités de recherche comme susceptibles d'y apporter des réponses possibles. Cette dimension renvoie à l'utilité sociale de la recherche. Faire des recherches qui « parlent » aux praticiens, dans lesquelles ils se reconnaissent, dont ils puissent faire quelque chose, c'est pour moi manifester une forme de loyauté à leur égard. Ces aspects utilitaires sont parfois perçus péjorativement dans les milieux de la recherche. En sciences de l'éducation par exemple, j'observe un relatif désinvestissement d'un certain nombre d'enseignants-chercheurs pour la formation des enseignants. Me concernant, je revendique cette préoccupation comme faisant partie intégrante de mon identité de chercheur pédagogue.

D'autre part, cette position de chercheur vis-à-vis des pratiques me conduit à remarquer que la plupart de mes travaux de recherche ont des retentissements en formation, au point d'y avoir consacré plusieurs publications et communications que je vais présenter ci-après. J'ai ainsi développé une pratique de formateur qui donne sens à mon activité de chercheur. Elle concerne principalement mon objet central de recherche (l'exercice de l'autorité éducative) et un objet annexe (les violences en milieu scolaire). La question qui me préoccupe, en tant que formateur, est alors la suivante : comment former sans formater,

²⁴⁰ Encart méthodologique 1 – L'entretien d'explicitation ; Encart méthodologique 2 – Les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ; Encart méthodologique 4 – La méthodologie d'analyse de pratique utilisée.

sans tomber dans le piège du discours prescriptif ? La posture praxéologique que je viens d'exposer est peut-être un premier élément de réponse.

J'ajouterai que ces conceptions des rapports entre pratique, formation et recherche ont irrigué mon activité administrative de responsable du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » entre septembre 2012 et juillet 2015, dans un contexte de mise en place des ÉSPÉ annonçant la nécessité d'une formation à la fois universitaire et professionnalisante des enseignants et des personnels d'éducation. C'est prioritairement dans la conception et la mise en œuvre des maquettes de formation – qui ont occupé une partie importante de mon temps à l'époque – que j'ai cherché à actualiser ces convictions, tout en prenant la mesure des enjeux institutionnels de la réforme entre les universités autonomes et l'employeur.

8.1. Former à l'exercice de l'autorité dans une perspective éducative

L'autorité de l'enseignant n'étant pas naturelle, il devient possible de se former à son exercice. En ce sens, j'ai consacré la quatrième partie de mon ouvrage de 2010 (OS 3) à recenser certaines de mes pratiques de formation, selon deux axes.

Dans le chapitre 7, je décris quelques scénarii permettant la clarification du concept et des représentations de l'autorité (OS 3, p. 173-181). Je propose également six fiches de synthèse utilisables avec des stagiaires, qui reprennent des aspects essentiels de l'autorité : 1 – L'autorité éducative de l'enseignant ; 2 – Les lois de la classe ; 3 – Du respect... à l'autorité des enseignants ; 4 – Autorité et savoir ; 5 – Qu'est-ce qu'un « bon professeur » ? ; 6 – L'autorité de l'enseignant et les logiques des relations enseignants/parents (p. 182-194).

Dans le chapitre 8, j'aborde l'exercice d'une autorité éducative au quotidien, en décrivant diverses modalités possibles d'analyse de situations brèves ou plus développées de relation d'autorité, c'est-à-dire de situations où « un élève – voire un parent – accepte ou refuse d'obéir à une demande légitime d'un enseignant, exprimée *a priori* sans violence » (OS 3, p. 195). Si je m'attarde ainsi sur l'analyse de situations, c'est en référence aux recherches sur le praticien réflexif et la construction de la professionnalité enseignante déjà évoquées²⁴¹. Je précise mes hypothèses de formateur en introduction : « En situation pédagogique, nous savons que l'enseignant expérimenté prend de l'information sur les élèves, la traite et régule son action en fonction de ces traitements complexes, mais jamais de manière

²⁴¹ 3.1. Des méthodologies d'entretien au service de l'étude et de l'analyse de l'activité professionnelle réelle.

automatisée puisque les situations sont toujours uniques et les élèves toujours différents. Ce sont précisément ces capacités réflexives et cette possibilité de mettre en œuvre des savoirs d'action alternatifs en cas de difficulté qui font défaut à d'autres professeurs. Ceux-ci peuvent y accéder par l'étude de situations diverses entre pairs mettant en commun analyses et réponses possibles, selon des méthodologies telles que celles proposées ici. Des formations de ce type suivies à plusieurs moments de la vie professionnelle, accélèrent les prises de conscience et augmentent la gamme des savoirs d'action disponibles, gages certains d'expertise » (*ibid.*). L'analyse des situations mobilise certains résultats de recherche : repérage de modalités d'intervention renvoyant à « être », « avoir » ou « faire » autorité ; savoirs d'action en termes de communication, de dispositifs pédagogiques. Ce chapitre comprend aussi plusieurs monographies de praticiens de la pédagogie institutionnelle, que j'utilise en contrepoint des situations étudiées. J'y présente encore la méthodologie de déconstruction de situations adaptée à l'autorité (p. 218-222)²⁴² et une approche de la relation d'autorité par le théâtre-forum (p. 223-236).

En avril 2009, je publie dans les *Cahiers pédagogiques* un article visant à apporter une réponse argumentée, étayée sur mes travaux de recherche, au développement depuis janvier 2009 de cours de « tenue de classe » par Sébastien Clerc, jeune professeur de Français de l'académie de Créteil soutenu par le recteur Jean-Michel Blanquer²⁴³.

Après avoir rappelé le contexte politico-médiatique de cette affaire, j'essaie d'analyser ce qui sur le fond, fait problème dans la méthode proposée, mais sans accabler ce professeur qui m'apparaît avoir été instrumentalisé. J'observe d'abord un professeur qui se représente ses élèves en sujets potentiellement dangereux pour lui, non pas en sujets d'éducation capables de raison et de progrès dans leurs apprentissages comportementaux. Il en déduit trois dispositifs qu'il présente comme des solutions exclusives, au service d'un dressage et d'une soumission des élèves au professeur. La réflexion sur l'éthique de l'action éducative est occultée. S'il admet qu'il n'existe pas de recette miracle et que les enseignants doivent être formés à ces questions complexes, ce professeur ne cesse pourtant de présenter un ensemble de solutions simples qu'il dit avoir élaboré seul, comme réponses uniques indépendamment des contextes des situations. Cette conception applicationnelle de la formation et du métier s'accorde mal avec la réalité de situations imprévisibles et variées, où les solutions qui fonctionneront sont difficiles à anticiper. C'est davantage des solutions « bricolées » et adaptées à chaque contexte qui s'avèreront plus

²⁴² 8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire ; OV 3 – Casanova, R., Cellier, H., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette.

²⁴³ ASCL 7 – Robbes, B. (2009, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8.

ou moins pertinentes au final, non pas quelques recettes simples qui laissent les professeurs démunis lorsqu'elles échouent. J'en viens alors à distinguer les recettes trompeuses des principes d'action indispensables, suffisamment souples pour s'adapter à une situation contextualisée, mettant en jeu la réflexivité du professeur pour orienter ses décisions d'action parmi plusieurs réponses possibles.

Ne voulant pas me limiter à une critique de la méthode du professeur, j'indique dans un second article des principes d'action et des dispositifs de formation possibles, pour aider les professeurs à exercer une autorité éducative²⁴⁴.

En juin 2009, je présente une communication au colloque international REF 2009²⁴⁵, dans laquelle à partir de mes recherches, je soutiens à nouveau la possibilité d'une formation des professeurs à l'exercice d'une autorité éducative. L'originalité de cette communication réside dans une description de deux actions de formation conduites auprès de professeurs de lycées et collèges (PLC), que je considère comme des alternatives possibles aux cours de « tenue de classe » : la première intitulée « Gestion de la classe » concerne la formation initiale des PLC en deuxième année à l'IUFM ; la seconde, qui a pour titre « Exercer une autorité éducative pour prévenir la violence dans la classe », est proposée à la formation continue par des formateurs du rectorat de l'académie de Versailles auxquels je suis associé.

Un premier bilan me permet de faire deux remarques. Premièrement, si tous les PLC en deuxième année de formation à l'IUFM sont concernés par certaines actions, les bénéficiaires de formations complémentaires sont peu nombreux et l'inscription volontaire prévaut sur l'analyse des besoins. La situation de la formation continue est pire encore. Deuxièmement, former les professeurs à l'exercice de l'autorité mériterait une réflexion approfondie sur l'articulation des différentes formations en un continuum : d'une part, en termes de contenus et de modalités pédagogiques proposés ; d'autre part, entre ce qui relève de chacune des deux années de la formation initiale, des premières années de professionnalisation, de la formation continue.

²⁴⁴ WEB 8 – Robbes, B. (2009, 1^{er} avril). Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs (p. 1-8). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6017> (page consultée le 11 décembre 2009). Cet article reprend des résultats de recherche déjà présentés (3.4.2. Vers une généralisation des résultats dans une perspective de formation des enseignants).

²⁴⁵ COM 10 – Robbes, B. (2009, 18-19 juin). « Des apports de la recherche pour former les professeurs à l'exercice d'une autorité éducative », Colloque international REF 2009 (Réseau de Recherche en éducation et formation). Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche, Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire.

Pour terminer, je donne chaque année environ une vingtaine de conférences sur l'autorité éducative dans toute la France, en formation initiale et/ou continue, principalement auprès d'enseignants titulaires, de formateurs d'enseignants, de directeurs d'école et de chefs d'établissement, de personnels de vie scolaire, d'étudiants des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation ou de sciences de l'éducation à l'université. Les nombreux contacts que j'entretiens avec mes collègues confirment que mes travaux sont diffusés et repris en formation et en recherche.

8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire

Mes premières expériences de formation à la prévention des situations de violence à l'école se sont déroulées alors que j'étais maître-formateur et que je préparais ma thèse. En 2005, Rémi Casanova²⁴⁶, avec lequel j'étais en relation à l'Université Paris X-Nanterre, m'a associé à la formalisation d'une méthodologie de déconstruction des situations violentes à l'école, qu'il avait développée dans sa thèse²⁴⁷. Nous avons publié un ouvrage principalement destiné aux enseignants d'école primaire et aux formateurs²⁴⁸. En 2006, j'ai présenté cette méthodologie lors du colloque « Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ? »²⁴⁹. Je l'utilise encore régulièrement en formation auprès de publics variés – y compris hors des institutions scolaires – pour analyser des situations de violence, de crise, de conflits, d'incidents, de relation d'autorité.

De septembre 2001 à juin 2005, j'ai été chargé de mission « aide aux établissements et écoles » (violence) à l'inspection académique du Val d'Oise et conseiller au Centre Académique d'Aide aux Écoles et Établissements, au rectorat de l'académie de Versailles (CAAEE). À partir de 2005 et jusqu'en 2008, j'ai intégré le CAAEE à temps plein. Cette longue et riche expérience a notamment été l'occasion pour moi de concevoir et de mettre en œuvre, en équipe²⁵⁰, de nombreuses formations à la prévention des situations de violence en milieu scolaire, en établissement ou extérieures, auprès de personnels des premier et second degrés. En 2005, j'ai relaté comment, à l'époque, l'académie de Versailles s'était dotée d'une

²⁴⁶ Rémi Casanova est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Lille 3-Charles de Gaulle, membre du laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Profeor. Il s'intéresse aux violences en institution, à la pédagogie, ainsi qu'au phénomène du bouc émissaire. Voir son site : <http://bouc-émissaire.com/>

²⁴⁷ Celle-ci a été publiée : Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice-IRRAV.

²⁴⁸ OV 3 – Casanova, R., Cellier, H., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette.

²⁴⁹ ACTN 1 – Robbes, B. (2006, 16-17 mars). « Déconstruire des situations de violence à l'école : une méthodologie éprouvée en formation d'enseignants », Colloque Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?, Antony Val-de-Bièvres – site de l'IUFM de Versailles. <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Robbes.pdf>.

²⁵⁰ Dirigé par un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional-éducation vie scolaire, le CAAEE comprenait à l'époque une douzaine de conseiller représentatifs des professions exerçant dans les écoles et les établissements : enseignants des premier et second degrés, psychologues, conseiller principal d'éducation...

politique de prise en compte de la violence en milieu scolaire à travers la création du CAAEE et ses missions, dans un chapitre d'ouvrage scientifique²⁵¹.

Devenu enseignant-chercheur, j'ai l'opportunité d'établir une synthèse des dispositifs de formation des enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école, appuyés sur des résultats de recherche. Je présente un premier texte discuté lors du symposium « Désordres scolaires et construction des normes à l'école » du REF 2011, coordonné par Benoît Galand, Cécile Carra et Marie Verhoeven²⁵². Ce texte remanié et réduit devient un chapitre d'ouvrage en 2012 (OS 5). J'ai déjà exposé une partie de la réflexion qu'il contient dans ce mémoire, en faisant état des deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence à l'école que j'ai dégagées²⁵³. J'insisterai ici sur les rapports entre résultats de recherche et pratiques de formation.

Dans ce chapitre d'ouvrage (OS 5), j'observe tout d'abord, dans les années 1990, qu'il existe un consensus relatif sur les principaux contenus à aborder dans les formations aux problèmes liés à des situations de violence à l'école, qui se confondent avec l'enseignement à des publics dits « difficiles ». Constatant que « les enseignants jugent leur formation initiale trop centrée sur la transmission de connaissances disciplinaires au détriment de problèmes pratiques de discipline, de motivation et de difficultés d'apprentissage des élèves, de gestion de classe et de relations » (p. 170), des formateurs associés à des chercheurs réfléchissent à des contenus, des scénarii et des méthodologies qu'ils mettent en œuvre, à partir du recueil et de l'analyse en groupe de situations vécues de dérégulation scolaire.

En France, formateurs d'IUFM et enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation produisent une réflexion extrêmement riche, présente dans de nombreuses académies. N'ayant pu faire figurer l'ensemble de ces travaux dans le chapitre d'ouvrage, il m'a semblé utile de les reprendre ici, à partir d'une version de travail du chapitre : « En France, des modules de formation initiale intitulés "Enseigner dans les établissements difficiles" sont mis en place en 1996, dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres²⁵⁴. Leurs directeurs réunissent un séminaire²⁵⁵ qui constate notamment la quasi-

²⁵¹ OS 1 – Robbes, B. (2005). La prise en compte de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. In M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot. *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures* (pp. 83-89). Lyon : INRP.

²⁵² ACTI 5 – Robbes, B. (2011, 12-13 septembre). « Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? », Symposium « Désordres scolaires et construction des normes à l'école », XII^{èmes} Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF 2011), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

²⁵³ 7.1.2. Deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence à l'école.

²⁵⁴ Circulaire n° 96-130 du 6 mai 1996, publiée au *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* n° 23 du 6 juin 1996.

²⁵⁵ Sous-direction de la formation initiale des enseignants et des écoles normales supérieures (DGES), conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), *Les instituts universitaires de formation des maîtres et la prévention de la violence à l'école*,

absence de ces questions dans les formations disciplinaires, une critique des exposés magistraux par les étudiants qui interroge le lien théorie-pratique, le besoin de former les formateurs et qu'ils disposent de ressources. Si l'enquête de Catherine Blaya²⁵⁶ dresse un bilan plutôt décevant de ces formations²⁵⁷, une approche plus qualitative montre que des équipes de formateurs associées à des chercheurs ont mené une réflexion conséquente sur des contenus et des scénarii qu'ils ont mis en œuvre. L'IUFM de Créteil a proposé des formations selon les principes rapportés par Jean-Louis Auduc²⁵⁸. L'IUFM du Nord-Pas-de-Calais²⁵⁹ a combiné des formations initiales et continues liant travaux des chercheurs et expériences de terrain, niveau établissement et pratiques de classe. La démarche a consisté à présenter : des situations vécues et à débattre en groupe ; des recherches permettant d'éclairer les problèmes, des expériences ; des conseils préventifs en classe, dans les interactions avec les élèves ; des mises en situation. À l'IUFM de Toulouse²⁶⁰, un travail sur les situations de dérégulation scolaire a permis de collecter de nombreuses pratiques de classe (démarches didactiques et pédagogiques, moyens d'intervention des enseignants pour une gestion éducative), puis de les discuter et de les améliorer en les confrontant aux "savoirs théoriques". Cette recherche a conclu à la nécessité d'un retour réflexif sur les pratiques quotidiennes pour que l'enseignant se construise ses propres manières de faire et développe sa créativité pédagogique. À l'IUFM d'Aquitaine²⁶¹, la formation a apporté des connaissances sur la violence à l'école et des techniques relationnelles pour réagir et prévenir les conflits avec les élèves. Il a été proposé aux stagiaires de "mettre de la raison par la connaissance et la réflexion" en étudiant des situations de classe critiques dans leur complexité, selon différentes modalités (notamment le théâtre interactif) ». L'idée d'une formation à la prévention de la violence a donc fait son chemin à cette époque, et les synthèses internationales du conseil scientifique des États généraux de la sécurité à l'École, en 2010, ont confirmé les grands domaines de contenus de formation déjà repérés²⁶².

Actes du séminaire « Préparer les futurs professeurs à enseigner dans des situations difficiles », IUFM de Versailles, 21-22 juin 1996.

²⁵⁶ Blaya, C. (2005). *Enquête sur la formation des enseignants à faire face aux situations difficiles*. Document reprographié. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.

²⁵⁷ 20 heures de formation en moyenne, forme magistrale, priorité aux professeurs du second degré, absence de vision nationale de la qualité des formations et de formations des formateurs sur les résultats des recherches internationales sur la violence.

²⁵⁸ Voir aussi Davisse & Rochex, 1995.

²⁵⁹ Esterle-Hedibel, M. (2004, février). Prévention des violences en milieu scolaire : quelle formation pour les enseignants ? L'exemple de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais. *Ville-École-Intégration Enjeux, Hors-série 8*, 165-172.

²⁶⁰ Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.

²⁶¹ Bergugnat-Janot, L. (2006, décembre). Violence à l'école et situations difficiles : mieux former les enseignants français. *International Journal on Violence and School*, 2, 88-102. [En ligne]. <http://www.ijvs.org/files/Revue-02/Pdf-N2/IJVS-02---December-2006---Jannot.pdf> (page consultée le 24 août 2011).

²⁶² Beaumont, C. (2010, 7-8 avril). Fiche 8. La formation à la prévention de la violence en milieu scolaire. In Ministère de l'Éducation nationale. Fiches thématiques. Contributions du conseil scientifique. *Site des États généraux de la sécurité à l'École*, 23-25. [En ligne]. http://media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/88/5/fiches_thematiques_141885.pdf (page consultée le 24 août 2011).

Cependant, d'une façon générale, la conception et la mise en œuvre des formations à la prévention des situations de violence à l'école rencontrent deux types de difficultés, que j'aborde également (OS 5). La première difficulté concerne des conceptions du métier d'enseignant et des représentations de l'élève. J'en identifie trois types. Premièrement, la conception d'un professeur d'abord transmetteur des savoirs à des élèves récepteurs ne permet pas aux enseignants d'apprécier avec justesse les causes du déclenchement de situations conflictuelles. Deuxièmement, le refus de considérer la pédagogie comme constitutive du métier d'enseigner, particulièrement en France, empêche le développement de formations à des démarches plus actives, qui aborderaient des contenus essentiels que je précise (p. 172). Troisièmement, certains aspects du métier d'enseignant « peu nobles » sont pourtant préventifs : règles de discipline, exercice de l'autorité et de la sanction, reconnaissance de la violence du sujet humain.

La seconde difficulté résulte de la façon dont les deux approches épistémologiques du travail scientifique sur la violence déjà abordées appréhendent différemment le rapport théorie-pratique, ce qui a des conséquences sur les conceptions de la formation. J'attire l'attention sur l'intégration des résultats des recherches et leur mode de présentation dans les formations : « Une formation exclusivement "descendante" a peu de chance d'atteindre ses objectifs. Il est insuffisant aussi de repérer puis de diffuser de "bonnes pratiques", fût-ce par des chercheurs. En effet, cette conception modélisante et applicationnelle de la formation néglige les contextes de développement des pratiques et l'analyse réflexive des processus de construction des savoirs d'action, où les praticiens échangent entre pairs, parfois aidés par des mouvements pédagogiques ou professionnels » (p. 173-174). Dans un contexte de formation universitaire, je me demande quels seraient les formateurs à même de mettre en lien apports théoriques, résultats issus des recherches et pratiques d'enseignement, avec des effets durables sur ces dernières ? Je m'interroge là sur la place des praticiens experts et des pédagogues dans la formation, en relation avec les milieux de la recherche.

Ces différences m'amènent à distinguer deux grandes tendances, parmi les formations conçues et mises en œuvre dans le champ de la prévention des situations de violence à l'école :

- des formations selon une approche comportementale centrée sur les élèves : programmes ciblés sur la gestion des troubles de comportement des élèves, gestion de classe ;
- des formations selon une approche globale : pratiques pédagogiques et formation à la pédagogie, étude et analyse des pratiques professionnelles.

Je présente enfin ces formations, puis je fais une analyse critique et argumentée de leurs effets connus.

Dans ma conclusion, tout en reconnaissant la nécessité de former les enseignants à la prévention des situations de violence à l'école dans les pays développés, je soutiens qu'une formation à l'activité ordinaire réelle des enseignants l'est au moins autant, car la recherche montre que les formations pertinentes articulent théorie et pratique, mobilisent la réflexivité du formé selon une approche globale, font place aux contextes, aux interactions et aux significations des acteurs. J'insiste encore sur la prédominance d'indicateurs quantitatifs dans l'évaluation des effets des formations, qui « sous-estime des données qualitatives permettant d'appréhender la part de processus contextuels observés sur des enseignants, des établissements, des trajectoires d'élèves » (p. 182). Plaidant pour des complémentarités entre différentes formations, je termine cependant mon propos en constatant la « ligne de fracture » séparant les deux grandes tendances de formation présentées, à propos des conceptions de l'éducation et de la socialisation, ce qui oblige assurément à questionner les normes sociales²⁶³.

Sur ce point, j'évoquerai le débat qui m'a opposé à Benoît Galand²⁶⁴ au moment de la finalisation de mon texte pour le chapitre d'ouvrage. Il illustre, me semble-t-il, deux conceptions contraires des recherches en sciences humaines et sociales : l'une positiviste, comportementale et quantitative ; l'autre phénoménologique, heuristique et qualitative. Ce collègue a vivement discuté le fait que je reprenne certaines analyses critiques de programmes ciblés sur la gestion des troubles de comportement des élèves. Les arbitrages de Cécile Carra et Marie Verhoeven ont finalement permis de conserver certains des arguments que j'avais avancés, même si la place a manqué pour les développer. C'est pourquoi je les présente ci-dessous à partir d'une version de travail du chapitre : « Développés en Europe et en Amérique du Nord, ces travaux ont d'abord concerné la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes ciblés sur la gestion des troubles de comportement des élèves, afin de développer leurs compétences sociales, émotionnelles, comportementales, cognitives, leurs capacités au *self-control* ou aux comportements pro-sociaux. Un débat scientifique est engagé sur leurs fondements théoriques et épistémologiques, leurs implications éthiques et politiques, leurs effets pratiques. Il est impulsé en France par un collectif de praticiens et de chercheurs reconnus dans le champ de l'enfance et du soin²⁶⁵, constitué en 2005 suite à la publication par l'INSERM d'une expertise sur le "Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent". Le collectif interrogeait notamment le bien-fondé d'un dépistage de ce trouble dès 3-4

²⁶³ Un encadré où je présente la plateforme de ressources en ligne Néopass@ction (p. 175) complète ce chapitre, qui a alimenté les réflexions du groupe de travail « Formations universitaire sur le climat scolaire » auquel j'ai participé entre 2013 et 2015, à la Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire dirigée par Éric Debarbieux.

²⁶⁴ Benoît Galand est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain. Il est membre du laboratoire GIRSEF.

²⁶⁵ <http://www.pasde0deconduite.org/>

ans et l'ambiguïté de la définition utilisée, reposant sur les classifications DSM-4 et CIM-10²⁶⁶. Dans une analyse des programmes québécois de "promotion de la santé mentale" pour les très jeunes enfants (tels *Les amis de Zippy*, *Brindami*, *Fluppy*), le collectif dénonce une confusion entre conditionnement adaptatif, éducation et prévention psychologique qui rend ces programmes inopérants voire nocifs, en laissant dans le psychisme des enfants en souffrance psychique véritable "des bombes à retardement, prêtes à exploser dès qu'ils seront confrontés à des situations conflictuelles qui déborderont les mécanismes adaptatifs de surface auxquels on les aura entraînés". Des chercheurs québécois²⁶⁷ ont approfondi l'étude des bases scientifiques des programmes de prévention précoce. Selon eux, la sociobiologie et l'écologie du développement qui les inspirent donnent une impression de maîtrise conceptuelle, en tendant à substituer la description de composantes de l'environnement (fondements biologiques des comportements sociaux, apports de la psychologie *behavioriste* et analyse sociologique macrosystémique) à l'effort de problématisation théorique du monde extérieur. Si la complexité du social est admise, l'enjeu scientifique demeure la production de modèles prédictifs de comportements de populations spécifiques sur le long terme, à l'instar de la place qu'occupe la théorie contestée de Tremblay selon laquelle les enfants naissent agressifs²⁶⁸. Au plan épistémologique, les disciplines citées se fondent sur des thèses positivistes et scientistes : la connaissance basée sur des faits observables (distincts des valeurs) permet de dégager des lois universelles régissant le développement humain pour modifier le cours de son évolution, sans débat sur les normes véhiculées. La vie d'un individu se réduit à une trajectoire probabiliste, au risque de sa stigmatisation, ses besoins (naturels) l'emportant sur ses désirs (symboliques). Dans le programme, le jeune devra faire coïncider l'interprétation de son comportement avec celle de l'intervenant. Le sens qu'il lui donne, son potentiel d'évolution et le rôle du jugement personnel autonome ne sont pas pris en compte. Les phénomènes humains sont alors réduits à des comportements visant l'adaptation à un environnement, sans référence au sens politique des conflits entre groupes sociaux. Le contrôle social des experts s'impose aux citoyens et aux acteurs, à défaut d'une possibilité d'interprétation plurielle.

Il reste que certains programmes sont considérés comme efficaces aux États-Unis et au Canada. Plusieurs synthèses²⁶⁹ mettent en évidence, parmi les facteurs de réussite majeurs, les conditions

²⁶⁶ <http://www.ccne-ethique.fr/docs/fr/avis095.pdf>

²⁶⁷ Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., & Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social*, 50, 81-121. [En ligne]. http://www.svs.ulaval.ca/revueservicesocial/pdf/500104_Parazelli.pdf (page consultée le 24 août 2011).

²⁶⁸ Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris : Odile Jacob.

²⁶⁹ Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 1 (XXXII), 69-86 ; Roché, S. (2004). L'efficacité des interventions pour lutter contre la violence et la délinquance en milieu scolaire : résultats des évaluations d'impacts.

d'implantation du programme, en particulier la manière dont les équipes de terrain formées par des intervenants externes y adhèrent et l'appliquent. Cependant, centrés sur l'urgence plus que sur l'analyse réflexive et l'évaluation des moyens utilisés, ils conduisent rarement à un changement durable des pratiques enseignantes. Outre que l'intensité est aussi un facteur de succès, les programmes universels (portant sur l'ensemble de l'établissement, la classe et ses acteurs) et ceux recourant aux techniques (cognitivo) comportementales sur des élèves à risque, sont les plus efficaces. Un autre aspect est paradoxal : un programme n'est efficace que dans une école structurée *a minima*, dans un contexte socio-économique pas trop difficile. Il existe donc des freins à la généralisation des programmes, mais aussi à leur transposition dans des contextes culturels autres que nord-américains. De plus, certaines approches ont été peu évaluées : celles non initiées par des chercheurs, les effets de pratiques pédagogiques d'enseignants et d'interventions orientées vers le contexte scolaire sur les trajectoires des élèves dits "violents". Ce bilan relativement faible autorise d'autres objets d'étude (les pratiques habituelles des enseignants et des établissements qui font évoluer en positif les comportements des élèves, l'accompagnement durable de groupes d'enseignants mettant en œuvre des actions...) et réinterroge l'investissement dans la formation ».

Commission du débat national sur l'avenir de l'École. *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, 85-125. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/labibliotheque/les13tomes/outilsdelareflexion/expertises.pdf> (page consultée le 24 août 2011) ; Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob ; Galand, B. (2009, septembre). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les Cahiers du GIRSEF*, 69, 1-32.

**Deuxième partie – D’UNE PRÉOCCUPATION POUR LA
PÉDAGOGIE À LA PÉDAGOGIE COMME OBJET DE
RECHERCHES**

9. Un retour à la pédagogie qui n'en est pas vraiment un

Comme je l'ai écrit en introduction à cette note de synthèse, la pédagogie est demeurée pour moi un objet de préoccupation qui s'est constamment « invité » dans mes recherches sur l'autorité enseignante, ses prolongements, ses objets connexes. Outre l'étude consacrée à la pédagogie institutionnelle comme pédagogie de l'autorité éducative publiée en 2006 (WEB 3), j'avais écrit dès 2004, dans les *Cahiers pédagogiques*, un article sur le même thème²⁷⁰. Dans ce prolongement, des recherches seraient à entreprendre à travers le patrimoine pédagogique, afin d'étudier comment certains pédagogues ont abordé et pris en compte cette question de l'autorité. J'ai également déjà signalé mes collaborations avec l'INSHEA²⁷¹, donnant lieu à la publication récente d'un article où j'ai croisé troubles du comportement, relation d'autorité et choix pédagogiques des enseignants (ACNL 5). Je reviendrai à nouveau sur la question de l'autorité dans cette seconde partie, mais en lien avec les problématiques de la transmission et les rapports entre pédagogie et savoirs²⁷².

La pédagogie est évidemment restée très présente dans mes activités d'enseignement et de formation, comme de responsable de master. Mes premiers contacts avec la pédagogie se sont très vite inscrits dans un rapport croisant pratique, formation et recherche, aboutissant à des productions et des publications. Depuis que je suis maître de conférence, j'ai poursuivi quelques travaux en référence aux pédagogies coopérative et institutionnelle, m'intéressant également à la pédagogie différenciée.

9.1. Une entrée par les pédagogies coopérative et institutionnelle

Mon entrée en pédagogie a débuté avec ma formation initiale d'instituteur entre 1983 et 1986, à l'École normale de Cergy-Pontoise, notamment lorsque Jacques Pain assura plusieurs interventions sur les sciences de l'éducation, Freinet et la pédagogie institutionnelle. En intégrant le groupe des Marleines qu'il créa en 1985 (Pain, 1994), je me suis formé à la pédagogie institutionnelle par la pratique et la théorisation des pratiques. Le dispositif de recherche-formation proposé par Jacques Pain (1994, p. 31-46 ; 1998) s'inspirait à la fois des pratiques des Groupes d'Éducation Thérapeutique de la pédagogie institutionnelle et de l'approche systémique, y articulant les apports potentiels d'autres mouvements pédagogiques et les savoirs universitaires en sciences humaines et sociales. C'est à cette époque qu'avec Édith Héveline, institutrice du groupe, j'ai publié mon premier texte dans une revue professionnelle, en

²⁷⁰ ASCL 3 – Robbes, B. (2004, septembre-octobre). Du côté de la pédagogie institutionnelle. *Cahiers pédagogiques*, 426, 25-26.

²⁷¹ 6.1. Dans la relation d'enseignement.

²⁷² 12. Pédagogie et savoir : de la transmission aux apprentissages.

1992²⁷³, puis le plus court livre consacré à la pédagogie institutionnelle en 2000. Traduit et publié en portugais en 2009, cet ouvrage circule au Brésil. Il est toujours disponible aux éditions Champ social²⁷⁴.

En 2007, Marie-France Schrèque²⁷⁵ et moi présentons une communication lors d'une journée d'étude intitulée « Conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires : pratiques et savoirs », organisée à Lille par les équipes THÉODILE de l'Université Lille 3 et ERDESS de l'Université de Genève²⁷⁶. Un article en est issu, publié dans la revue *Penser l'éducation* en 2010²⁷⁷. Nous présentons nos cadres méthodologiques, puis nous rendons compte de deux recherches portant sur la pratique du conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. La première recherche vise la mise au jour des intentions didactiques au cœur du projet pédagogique du conseil, au commencement duquel est l'enseignant auteur. Les deux situations étudiées montrent que les élèves acquièrent des savoirs relevant non seulement de la maîtrise du langage oral et écrit, mais aussi d'une démarche fondée sur la résolution de problème et le conflit sociocognitif. Le conseil est un lieu pédagogique d'apprentissage de la démocratie, mais avec des différences notables par rapport au fonctionnement des institutions politiques d'un pays démocratique, en termes de type de démocratie pratiquée et d'organisation des pouvoirs. La deuxième recherche montre que la pratique du conseil permet aux élèves de s'engager dans un processus de transformation de soi par la socialisation. La socialisation est définie. L'étude des interactions verbales dans la classe permet ensuite d'observer l'évolution de l'estime de soi des élèves. L'importance du rôle du groupe structuré en collectif et du langage oral sont mis en évidence. L'identification primordiale des valeurs en jeu, la méthode de règlement des conflits, l'appel à l'engagement dans une transformation de soi et le rétablissement de la confiance en soi par l'affiliation constituent les différentes phases de ce processus. Dans les deux recherches, des liens sont établis avec la réussite scolaire.

²⁷³ ASCL 1 – Héveline, É., & Robbes, B. (1992, janvier-juin). Les droits de l'enfant au quotidien dans la classe coopérative institutionnalisée. *Ressources* 95, 2, 106-112.

²⁷⁴ OV 2 – Héveline, É., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier (réédité en 2010. Vigneux : Matrice). Traduit en Portugais : Bezerra de Andrade, F.-C. (org.), Pessoa de Carvalho, M.-E. (org.), Pain, J., Héveline, É., Robbes, B., Ferreira da Rosa Guará, I.-M., & Ireland, V.-E. (2009). *Instituir para ensinar e aprender. Introdução à Pedagogia Institucional*. João Pessoa : Editora Universitária de UTPB.

²⁷⁵ Marie-France Schrèque est docteure en sciences de l'éducation, ancienne institutrice puis conseillère pédagogique de circonscription. Elle a également été membre du groupe des Marleines. Sa thèse a été publiée : Mensa-Schrèque, M.-F. (2012). *De l'estime de soi à la réussite scolaire. Les valeurs éthique au conseil de coopérative de classe*. Paris : L'Harmattan.

²⁷⁶ COM 8 – Robbes, B. (2007, 19-20 janvier). « Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation », Journée d'études « Conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires : pratiques et savoirs », équipe THÉODILE (Université Lille III, UFR des Sciences de l'Éducation – IUFM Nord-Pas-de-Calais), équipe ERDESS (Université de Genève – FAPSE, section des Sciences de l'Éducation), Lille.

²⁷⁷ ACL 3 – Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.

Je publie encore deux notes de lecture dans des revues à comité de lecture, sur des livres de pédagogie, en 2010 et 2015²⁷⁸, un texte dans une revue belge de pédagogie institutionnelle, en 2014²⁷⁹.

Enfin, l'émergence de la pédagogie dans l'enseignement supérieur comme un objet de recherche pour les sciences de l'éducation me conduit à rédiger un article pour les *Cahiers pédagogiques* en 2012, à la demande de Richard Étienne²⁸⁰. De même, en tant que responsable du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » au moment de la mise en place des ÉSPÉ, j'ai l'opportunité de développer des enseignements de pédagogie conçus sur trois semestres.

Document 4 – Descriptifs des enseignements de pédagogie du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » de l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Semestre 2 - EC n° 242 - Pédagogies 1 (10h CM) - (Arnaud Dubois, Bruno Robbes)

Objectifs :

- Mieux connaître les courants pédagogiques.
- Mettre en évidence les questions et les réponses apportées par les pédagogies.
- Étudier des pratiques pédagogiques actuelles.

Contenu des enseignements :

Ce cours vise une meilleure connaissance des pédagogies et de ce qu'elles recouvrent, à travers ses définitions, ses courants et ses pratiques actuelles. Il s'attache aussi à mettre en évidence les questions que les pédagogies posent et auxquelles elles tentent de répondre, en lien avec des travaux de recherche.

Les thèmes suivants seront abordés :

- les courants pédagogiques ;
- les pédagogies actives dans le second degré ;
- décrochage scolaire et pratiques pédagogiques ;
- individualisation, personnalisation et pédagogie différenciée ;
- pédagogie et psychanalyse.

Modalités de travail : apports théoriques, analyse de documents, témoignages de pratiques.

Modalités de contrôle des connaissances :

1^{ère} session : CC écrit – CT écrit.

CC et CT : un compte-rendu d'expérience pédagogique.

2^{ème} session : épreuve écrite : un compte-rendu d'expérience pédagogique.

²⁷⁸ NL 2 – Robbes, B. (2010). Note de lecture. Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF. *Spirale*, 45, 183-189 ; NL 4 – Robbes, B. (2015). Recension. Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social. *Cliopsy*, 14, 125-130. Site de la revue *Cliopsy*. [En ligne]. <http://www.revueliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/Cliopsy-14-octobre2015.pdf> (page consultée le 2 novembre 2015).

²⁷⁹ ASCL 15 – Robbes, B. (2014, janvier-février). Élèves cherchent enseignants pour s'autoriser. *Traces de changements*, 214, 16-17.

²⁸⁰ WEB 11 – Robbes, B. (2012, avril). Impressions d'un jeune chercheur pédagogue (pp. 44-46). *Les Cahiers pédagogiques. Hors série numérique*, 25. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-pedagogie-dans-le-superieur.html> (page consultée le 27 avril 2012).

Semestre 3 - EC n° 341 - Pédagogies 2 (18h TD) - (Arnaud Dubois, Bruno Robbes)

Objectifs :

- Connaître des éléments d'histoire, des concepts et des pratiques de grands pédagogues de l'Éducation nouvelle.
- Recueillir et analyser des expériences pédagogiques se déroulant dans l'enseignement secondaire, comprenant une dimension de vie scolaire.
- Acquérir une culture pédagogique pouvant être réinvestie dans le métier de CPE.
- Se mettre en situation de production coopérative.
- S'approprier des outils de gestion, d'organisation et d'analyse des phénomènes en jeu dans les groupes, en référence aux concepts et aux pratiques de l'institutionnel.

Contenu des enseignements :

Ce cours mettra à disposition des étudiants des ressources documentaires diverses (ouvrages, articles, sites Internet, films) et des terrains d'enquêtes (établissements secondaires pratiquant des pédagogies « différentes »).

Les étudiants réaliseront un recueil de textes diffusables (mis en ligne sur un blog par exemple) comprenant :

- des fiches de lecture individuelles ;
- des enquêtes collectives rendant compte et analysant des expériences pédagogiques « différentes » se déroulant dans l'enseignement secondaire. Ces enquêtes accorderont une place particulière à la vie scolaire ;
- des réflexions concernant les transpositions possibles de ces expériences pédagogiques dans le métier de CPE dans un établissement classique.

Les étudiants seront mis en situation de production coopérative :

- travail en équipe ;
- exercice de responsabilités (métiers, chefs d'équipes) ;
- temps de *Quoi de neuf ?*, de *Conseil* (point sur l'avancement du projet, répartition des responsabilités, décisions collectives).

L'enjeu étant de faire vivre aux étudiants des dispositifs qu'ils seront susceptibles de mettre en place dans des groupes, des temps de « méta-analyses » seront proposés. Il s'agira d'articuler l'expérience de ces dispositifs avec les références théoriques du champ de la pédagogie institutionnelle.

Modalités de travail :

- apports historiques, documentaires, informatifs ;
 - travail individuel et de groupe, mises en commun ;
 - pratique de gestion et d'organisation de groupe, analyse de phénomènes de groupes ;
 - les apports théoriques seront en lien avec les questionnements et l'expérience du groupe ;
- Le fonctionnement même du cours fera appel à la participation active des étudiants.

Modalités de contrôle des connaissances :

1^{ère} session : CC écrit – CT écrit.

CC et CT : commentaire d'un texte de pédagogue.

2^{ème} session : épreuve écrite : commentaire d'un texte de pédagogue.

Semestre 4 - EC n° 441 - Pédagogies 3 (18h TD) - (Arnaud Dubois, Bruno Robbes)

Objectifs :

- Connaître des éléments d'histoire, des concepts et des pratiques de grands pédagogues de l'Éducation nouvelle.
- Recueillir et analyser des expériences pédagogiques se déroulant dans l'enseignement secondaire, comprenant une dimension de vie scolaire.
- Acquérir une culture pédagogique pouvant être réinvestie dans le métier de CPE.
- Se mettre en situation de production coopérative.
- S'approprier des outils de gestion, d'organisation et d'analyse des phénomènes en jeu dans les groupes, en référence aux concepts et aux pratiques de l'institutionnel.

Contenu des enseignements :

Ce cours mettra à disposition des étudiants des ressources documentaires diverses (ouvrages, articles, sites Internet, films) et des terrains d'enquête (établissements secondaires pratiquant des pédagogies « différentes »).

Les étudiants réaliseront un recueil de textes diffusables (mis en ligne sur un blog par exemple) comprenant :

- des fiches de lecture individuelles ;
- des enquêtes collectives rendant compte et analysant des expériences pédagogiques « différentes » se déroulant dans l'enseignement secondaire. Ces enquêtes accorderont une place particulière à la vie scolaire ;
- des réflexions concernant les transpositions possibles de ces expériences pédagogiques dans le métier de CPE dans un établissement classique.

Les étudiants seront mis en situation de production coopérative :

- travail en équipe ;
- exercice de responsabilités (métiers, chefs d'équipes) ;
- temps de *Quoi de neuf ?*, de *Conseil* (point sur l'avancement du projet, répartition des responsabilités, décisions collectives).

L'enjeu étant de faire vivre aux étudiants des dispositifs qu'ils seront susceptibles de mettre en place dans des groupes, des temps de « méta-analyses » seront proposés. Il s'agira d'articuler l'expérience de ces dispositifs avec les références théoriques du champ de la pédagogie institutionnelle.

Modalités de travail :

- apports historiques, documentaires, informatifs ;
- travail individuel et de groupe, mises en commun ;
- pratique de gestion et d'organisation de groupe, analyse de phénomènes de groupe ;
- les apports théoriques seront en lien avec les questionnements et l'expérience du groupe ;

Le fonctionnement même du cours fera appel à la participation active des étudiants.

Modalités de contrôle des connaissances :

1^{ère} session : CC oral et écrit – CT oral et écrit.

CC et CT : compte-rendu d'enquête.

2^{ème} session : épreuve écrite : compte-rendu d'enquête.

Si les cours sont magistraux au second semestre du M1, les étudiants sont mis en situation de s'initier à la pratique de la pédagogie coopérative et institutionnelle aux troisième et quatrième semestres du M2. Mon collègue Arnaud Dubois et moi-même relatons ces pratiques, dans un article publié dans *Le*

Nouvel Éducateur en 2015²⁸¹. J'ai rédigé un autre texte sur ces pratiques. Il sera publié prochainement dans un ouvrage collectif (dirigé par Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gerald Schlemminger), consacré aux pratiques de la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur.

9.2. La pédagogie différenciée

En janvier 2009, j'ai été sollicité par mon IUFM pour préparer et animer un séminaire sur la pédagogie différenciée en Tunisie, destiné à des inspecteurs primaires et secondaires. À cette occasion, j'ai rédigé une synthèse (accessible sur le site de Philippe Meirieu²⁸²), qui me vaut d'être régulièrement contacté pour intervenir sur cette question. Plutôt que de tenir une conférence, je privilégie les échanges avec les enseignants, à partir de leurs préoccupations appuyées sur des expériences de pédagogie différenciée qu'ils ont mises en œuvre. Je réagis à ces pratiques. Si nécessaire, j'apporte des éléments de réflexion et de théorisation dans une perspective d'amélioration. Je m'efforce aussi d'intégrer à la différenciation pédagogique des travaux que j'ai découverts ces dernières années concernant les rapports entre la structure des savoirs et leur acquisition (Astolfi, 2008 ; Barth, 2013 ; Bernardin, 2013)²⁸³. En 2016, j'ai effectué trois interventions de ce type avec des professeurs d'allemand de l'académie de Versailles²⁸⁴, dans un établissement pour enfants sourds de Rennes et dans un Réseau d'Éducation Prioritaire de Clichy-sous-Bois. J'ai aussi participé à un documentaire vidéo pour l'académie de Lyon²⁸⁵.

²⁸¹ ASCL 18 – Dubois, A., & Robbes, B. (2015, octobre). La pédagogie institutionnelle à l'université. Former des futurs conseillers principaux d'éducation, *Le Nouvel Éducateur*, 224, 55-56.

²⁸² WEB 6 – Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (pp. 1-34). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (page consultée le 26 janvier 2009).

²⁸³ 12.2.2. Réflexions sur la structure des savoirs et pratiques pédagogiques « différentes ».

²⁸⁴ <http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique54>

²⁸⁵ Simon, J.-F., & Paccaud, P. *Différenciation pédagogique*. Discussion autour de la différenciation pédagogique avec Bruno Robbes, enseignant chercheur et maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise, 15 décembre 2016. <https://dane.ac-lyon.fr/spip/Differenciation-pedagogique>

10. La pédagogie en tant qu'objet de recherches

Je vais maintenant aborder la pédagogie en tant qu'objet de recherches, ce qui me conduira à revenir sur ses relations avec les sciences humaines et sociales, la (puis les) science(s) de l'éducation, depuis la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Ces questions ont donné lieu à de multiples travaux et publications de chercheurs, spécialistes d'histoire des idées éducatives²⁸⁶. Elles ont aussi suscité de vifs débats. Je n'en ferai évidemment pas ici une revue exhaustive. Je vais plutôt y puiser quelques points de repère à partir de mes lectures, qui m'ont permis de me construire progressivement une position à propos de ce qu'est la pédagogie, des façons dont je l'ai abordée jusque-là et dont je l'envisage en tant qu'objet de recherches à l'avenir.

Différents auteurs proposent des classifications possibles des recherches en éducation. Certains opposent « être en recherche » qui qualifierait le rapport du pédagogue à celle-ci, et « faire de la recherche » qui concernerait exclusivement le chercheur²⁸⁷. Viviane de Landsheere²⁸⁸ distingue recherche *en* éducation liée à la pratique ou à la formation, et recherche *sur* l'éducation dépendante des disciplines scientifiques. D'autres encore différencient plus précisément recherches « sur », « par », « pour » et « avec ». Cependant, tous ne définissent pas ces types de recherche de la même manière ni ne leur accordent la même valeur au plan scientifique. Jean-François Marcel (2016a) isole des recherches « avec » ayant une visée participative, des recherches « sur » – académiques et qui prétendent « sinon à l'universalité tout au moins à la généralisation » (p. 225) –, des recherches « pour » – contextualisées et socialement utiles, avec une « visée transformative [...] praxéologique [...] au service de la résolution de problème » (*ibid.*) –, enfin des recherches « par », qui ont une « visée émancipatrice » (*ibid.*, p. 226). En opposition avec cette typologie aux catégories quelque peu étanches, Michel Sébillotte (2007) donne un sens très différent aux prépositions « pour » (acteurs destinataires de la recherche), « sur » (son objet) et « avec » (sa méthodologie) : « "pour" traduit la finalité des connaissances destinées aux praticiens et aux chercheurs ; "sur" traduit que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes ; "avec" exprime que c'est le seul moyen d'y arriver » (p. 71, 72). On pourrait aussi considérer que les recherches « pour » les pédagogues découleraient de résultats de recherches « sur » transformés en prescriptions, ou encore qu'elles seraient des recherches à finalités formatives voire transformatives, donc plutôt un sous-ensemble des recherches « par » ou « avec ».

²⁸⁶ Je pense notamment aux membres de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE). Voir le site : <http://www.atrhe.org/>

²⁸⁷ Cette distinction est attribuée tantôt à Georges Lerbet, à Jean-Claude Filloux ou à Jacky Beillerot.

²⁸⁸ De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris : PUF.

Sans poursuivre cette réflexion qui m'a cependant aidé à organiser mon propos, j'ai conservé trois catégories : les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues ; les recherches « par » les pédagogues et les recherches « avec » eux. Je traiterai d'abord des recherches « sur », puis de la posture du chercheur pédagogue, avant d'aborder les recherches « par ». Mes réflexions sur ce qu'est la pédagogie prendront place ensuite. Je consacrerai le chapitre suivant aux recherches « avec », soulignant dans quelle perspective je m'inscris. Au plan historique, les recherches « sur » les pédagogies ont sans doute vu émerger celles consacrées aux recherches « par » et « avec ». Cependant, une lecture fine permettrait sans doute d'observer, à des degrés divers, ces trois catégories quelque soient les époques.

10.1. Recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues

10.1.1. La pédagogie et la science de l'éducation, une discipline universitaire s'intéressant aux théories et aux principes généraux de l'éducation

Bien que l'idée de la pédagogie comme science précède l'avènement de la (puis des) science(s) de l'éducation²⁸⁹, l'idée de recherche « sur » les pédagogies naît en 1882 en France, avec la création de la Science de l'éducation par les fondateurs de l'École de la République (Gautherin, 2002). Les premières chaires de pédagogie sont créées à Bordeaux, puis à Lyon et à la Sorbonne (Dubreucq, 2004, p. 18). Des intellectuels « éducateurs républicains » (*ibid.*, p. 8) vont s'engager avec ces responsables politiques – en particulier Henri Marion et Ferdinand Buisson²⁹⁰ – qui préconisent « une "pédagogie d'action" ou une "éducation active", susceptible de pourvoir aux besoins de liberté et d'épanouissement de l'enfant » (*ibid.*, p. 11). En 1883, Marion assure le cours de science de l'éducation, puis occupe en 1887 la première chaire de science de l'éducation, à la Sorbonne (Gautherin, *op. cit.*, p. 26, 36). Il rédige la même année l'article « Pédagogie » pour le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson, où il définit la pédagogie comme science de l'éducation. En 1911, Émile Durkheim qui, entre temps (1902), est devenu le titulaire de cette chaire²⁹¹, rédige une nouvelle version de cet article dans le cadre de la seconde édition du dictionnaire de Buisson. Contrairement à Marion, Durkheim affirme que la pédagogie n'est pas la science de l'éducation, mais une théorie pratique²⁹². Ce qui la fonde n'est pas la psychologie, mais la sociologie (*ibid.*, p. 49). Élu professeur en 1906, Durkheim relativise la portée de la

²⁸⁹ Elle apparaît « dès 1623, dans la classification des sciences du *De dignitate et augmentis scientiarum* de Francis Bacon », « dans l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* publié en 1751 par Denis Diderot et Jean d'Alembert », sous l'appellation « pédagogique », « en 1834, dans la classification d'André Marie Ampère » (AECSE, 2001, p. 11-12).

²⁹⁰ Gabriel Compayré, philosophe puis haut responsable politique, est aussi souvent cité (Ottavi, 2002, p. 72-73, 75-76 ; Dubreucq, 2004, p. 17).

²⁹¹ Après avoir succédé à Ferdinand Buisson qui en fut le titulaire de 1896 à 1902 (Dubreucq, *op. cit.*, p. 16).

²⁹² 10.4.1. La pédagogie, discipline praxéologique, et les sciences de l'éducation.

pédagogie²⁹³. Sans toutefois en supprimer le terme, il lui adjoint celui de « sociologie » (1913)²⁹⁴ afin de renforcer le poids institutionnel de cette discipline dont il est l'un des principaux représentants en ce début de XX^{ème} siècle (*ibid.*, p. 18).

De 1883 à 1914, des cours dénommés « science de l'éducation » ou « pédagogie » sont donc donnés dans toutes les universités françaises qui enseignent la science de l'éducation, sauf deux d'entre elles (Gautherin, 2002, p. 26, 27). L'enseignement de la pédagogie est cependant assez mal perçu par une partie de ceux qui l'enseignent – en particulier des philosophes et des sociologues (*ibid.*, p. 48). De fait, la science de l'éducation demeure une discipline universitaire dominée par des philosophes et des sociologues, qui s'intéressent à « des théories générales de l'éducation et non [à] des savoirs factuels ou des techniques pédagogiques immédiatement utiles » (*ibid.*, p. 52). Autrement dit, « les procédés utilisés dans l'éducation sont secondaires par rapport aux principes qui les inspirent ou les justifient » (Ottavi, 2002, p. 73-74).

10.1.2. La pédagogie scientifique et expérimentale

L'époque est aussi dominée par le positivisme, la rationalité scientifique et technique. Selon Éric Dubreucq (2004), « la psychologie, dans la forme expérimentale et scientifique que lui donnent Claparède ou Binet, paraît bien être la science espérée par les éducateurs républicains dès les années 1880 » (p. 23, 24). Henri Marion conçoit la pédagogie comme « une *science appliquée* et dérivant ses règles d'une science fondamentale, la psychologie » (*ibid.*, p. 25) avec des valeurs devant reposer sur des bases elles aussi rationnelles et scientifiques (*ibid.*, p. 27). Mais au-delà du cas français, un engouement pour les études expérimentales et analytiques en pédagogie se fait jour entre 1890 et 1940, en Europe Occidentale et aux États-Unis (Depaepe, 2001 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001 ; Ottavi, 2002 ; Mialaret, 2006). Des psychologues et/ou des médecins s'intéressant à l'éducation (Binet et Simon, Claparède) – voire élaborant de nouvelles pratiques pédagogiques (Decroly, Montessori) – adoptent une démarche scientifique pour fonder leur méthode pédagogique selon les exigences de la psychologie expérimentale²⁹⁵. Pour ces derniers, la pédagogie scientifique se confond avec la science de l'éducation (AECSE, 2001, p. 11). En 1912, le psychologue Édouard Claparède fonde l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. Promoteur de l'idée selon laquelle la « révolution copernicienne »²⁹⁶ en éducation consiste à placer « l'enfant, et non plus les savoirs – donc le maître – au centre de l'action éducative » (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 2), il plaide

²⁹³ Forquin, J.-C. (1994). *Durkheim à l'éducation*. Paris : PUF.

²⁹⁴ Le titre officiel de cette chaire devient « science de l'éducation et sociologie ».

²⁹⁵ Avanzini, G. (1969). *Alfred Binet ou la naissance de la pédagogie scientifique*. Paris : Vrin.

²⁹⁶ Claparède, É. (1912). *Un institut de sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Kündig, p. 9.

pour que la pédagogie ne soit pas seulement basée sur la philosophie²⁹⁷, mais qu'elle se fonde sur la psychologie afin de se doter d'une méthode expérimentale qui lui garantisse une rationalité, une scientificité. Cette conception de la recherche en éducation, basée sur la psychologie de l'enfant et la psychologie expérimentale, va l'imprégner durablement²⁹⁸.

Parmi ses promoteurs, Alain Marchive (2008) isole trois personnalités – italienne, belge et française ; l'une médecin, les deux autres universitaires. La première, Maria Montessori (1870-1952), défend l'idée d'une *pédagogie scientifique* – titre de son ouvrage publié en deux tomes, en 1909 puis en 1916 – où s'opposant à une psychologie de la mesure qui participe de la répression de l'enfant, elle prône une pédagogie scientifique fondée sur son observation *in situ*²⁹⁹. Elle y associe une réflexion spirituelle sur l'origine divine des lois du développement de l'enfant, qui s'imposent au maître (d'après Marchive, *ibid.*, p. 28-29). Ses propos essentiellement empiriques, utopiques voire théologiques, ne répondent pas aux exigences d'une démarche scientifique. Cependant, le statut d'un tel discours est posé : qu'est-ce que la science de l'éducation et quels sont ses rapports avec les autres sciences et la pédagogie ? Selon Marchive encore, « en associant observation scientifique et transformation de l'enfant, pédagogie scientifique et construction empirique d'outils didactiques, Montessori donnait à sa "méthode scientifique" une orientation résolument praxéologique » (p. 30), et bien qu'elle ait voulu jeter les bases d'une méthode propre à la pédagogie scientifique ou expérimentale fondée sur l'observation, elle semble, vers la fin de sa vie, se résoudre à « placer la pédagogie sous la coupe de la psychologie, [...] signifi[ant] d'une certaine façon l'échec de son projet de pédagogie scientifique » (p. 31).

Le second, Raymond Buyse (1889-1974), développe le courant de la pédagogie expérimentale en collaborant avec Ovide Decroly. Il se réfère également aux travaux de William Mc Call³⁰⁰ et d'Alfred Binet, qu'il veut poursuivre. Il adapte la méthode expérimentale de Claude Bernard pour élaborer sa pédagogie expérimentale, comme en témoigne l'introduction de son ouvrage *L'expérimentation en*

²⁹⁷ Contrairement à Éric Dubreucq, Dominique Ottavi (2002) considère que l'introduction de la psychologie dans la pédagogie – qui la redéfinit comme expérimentale, scientifique – a constitué une rupture majeure avec l'orientation philosophique, car elle a infléchi profondément les finalités de l'éducation : « Le développement de l'enfant devient la base de l'éducation rationnelle, opposée à une éducation centrée sur la formation de l'adulte futur » (p. 80). Dès lors, la pédagogie en est réduite à sa dimension techniciste, excluant les aspects politiques ou philosophiques (p. 81).

²⁹⁸ Gaston Mialaret (2006) estime qu'« à cette époque, et cela pendant quelques années encore après la dernière guerre, le qualificatif "expérimental" a le sens de "scientifique" » (p. 28).

²⁹⁹ « L'éducation scientifique ne saurait être fondée sur l'étude et la mesure des individus à éduquer, mais sur une action permanente, capable de les modifier » (Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique : la maison des enfants*, Tome 1. Paris : Desclée de Brouwer, p. 29 ; cité par Marchive, 2008, p. 30).

³⁰⁰ William Mc Call est un chercheur américain qui, en 1923, a publié un ouvrage intitulé *How to experiment in Education*. Buyse en reprendra les protocoles expérimentaux.

*pédagogie*³⁰¹, publié en 1935, dont la citation qui suit est extraite : « La pédagogie scientifique doit comprendre trois parties fondamentales : la biologie, la psychologie et la didactique »³⁰², cette dernière étant « la phase avancée de la pédagogie » (Marchive, 2008, p. 32). Buyse emploie alors le terme de « didactique expérimentale » pour qualifier sa démarche, qu'il assimile « à une science naturelle destinée à étudier directement (dans la classe) et scientifiquement (par les conditions de l'expérience), la manière dont l'élève apprend » (*ibid.*, p. 33). Même si telle n'était pas l'intention de Buyse, qui situait la didactique comme une composante de la pédagogie, sa démarche enclenche un mouvement qui impose la didactique comme science aux dépens de la pédagogie, en particulier de la « pédagogie empirique » des praticiens et de la « pédagogie expérimentale » des novateurs (*ibid.*, p. 34). Il ne resterait à la pédagogie que la « réflexion générale sur les fins et les valeurs » (*ibid.*, p. 33). Un autre personnage est associé à Buyse, Robert Dottrens (1893-1984), instituteur genevois qui devient universitaire et administrateur scolaire³⁰³. En 1953, alors qu'il est professeur de pédagogie à l'Université de Genève, Dottrens réunit les quelques chercheurs en éducation francophones de l'époque, aidé de Léon Husson de l'Université de Lyon. En 1958, l'initiative aboutit à la création de l'*Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française* (AIPELF)³⁰⁴. La présidence en est confiée à Gaston Mialaret, troisième personnage retenu par Alain Marchive.

Gaston Mialaret (1918-2016), instituteur, professeur de mathématiques puis inspecteur, obtient une licence de psychologie à la Sorbonne. Il devient assistant à Saint-Cloud, où il organise le premier laboratoire de psychopédagogie³⁰⁵, en 1948 (1946, selon Mialaret, 2006, p. 36). Il rejoint ensuite l'Université de Caen en 1953. Afin d'y développer l'enseignement de la psychologie, il crée trois ans plus tard (1956) un laboratoire de psychopédagogie. Titulaire de deux thèses soutenues en 1957, il devient professeur d'université. Sa chaire de psychologie se transforme en « chaire de sciences de l'éducation » en 1967, au moment où les sciences de l'éducation sont créées comme discipline universitaire en France. Avec Maurice Debesse (Sorbonne) et Jean Chateau (Bordeaux), il en est à l'origine³⁰⁶. En 1954, Mialaret publie l'ouvrage *Nouvelle pédagogie scientifique*, dans lequel il prolonge l'idée de pédagogie expérimentale. « À l'instar de Marion quelque 70 ans plus tôt », explique Alain Marchive (2008), « il définit la pédagogie comme une science de l'éducation et plus largement comme une "réflexion" sur

³⁰¹ Voir Mialaret, 2006, p. 25-28.

³⁰² Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Maurice Lamertin, p. II.

³⁰³ <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html> ; voir aussi Marchive, *op. cit.*, p. 34-35.

³⁰⁴ <https://afirse.wordpress.com/lafirse/presentation/lhistoire-de-lafirse/>

³⁰⁵ Concernant ce terme, voir Ottavi, D. (2015). Un territoire mal défini ? La psychopédagogie. In F. Laot & R. Rogers. *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 199-212). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

³⁰⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Gaston_Mialaret#cite_note-RFP-1

l'éducation, à la fois philosophique, pratique et scientifique » (p. 35). S'il sépare l'éducateur (l'enseignant) du pédagogue (le chercheur), il est soucieux de relier recherche et pratique. Le chercheur est d'abord un praticien expert qui connaît le terrain : « Il est impossible de concevoir un chercheur pédagogique, qui ne connaîtrait pas le métier d'éducateur, c'est-à-dire qui serait incapable de conduire lui-même une classe dans de bonnes conditions »³⁰⁷.

Cependant, selon Daniel Hameline, ces tentatives de pérenniser la psychopédagogie et les recherches de pédagogie expérimentale en France échouent³⁰⁸. En 1990, l'AIPELF fusionne avec une association créée par Gaston Mialaret et Jacques Ardoino, « l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation » (AFIRSE)³⁰⁹. Le tournant épistémologique, « nouvel esprit scientifique » qu'aborde Mialaret dans l'un de ses derniers ouvrages³¹⁰, me semble correspondre à l'introduction du paradigme de la complexité dans le champ scientifique³¹¹ et éducatif³¹². De nouvelles modalités de recherche émergent, où les faits éducatifs sont aussi étudiés selon des approches disciplinaires plurielles, avec des modèles heuristiques et empiriques convoquant des méthodologies qualitatives³¹³. Mais Mialaret n'a peut-être pas tiré des conséquences aussi profondes de cette complexité que Jacques Ardoino ou Edgard Morin, quant à l'épistémologie des sciences de l'éducation et aux orientations de recherche à développer en pédagogie.

Si les termes de pédagogie scientifique et expérimentale ne sont plus guère utilisés aujourd'hui dans le champ des sciences de l'éducation, l'émergence des neurosciences et des sciences cognitives dans le champ éducatif – qui leur substitue ceux de neuroéducation ou de neuropédagogie – n'en serait-il pas une résurgence ? En France³¹⁴, ce courant de recherche est notamment représenté par les psychologues Stanislas Dehaene et Olivier Houdé³¹⁵. Partant de leurs travaux, ils prétendent démontrer l'efficacité de certaines méthodes d'apprentissage ou de pratiques pédagogiques. Dehaene affirme ainsi la supériorité de

³⁰⁷ Mialaret, G. (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris : PUF, p. 18, 19.

³⁰⁸ Hameline, D. (2001). Pédagogie. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 227-242). Bruxelles : De Boeck.

³⁰⁹ <https://afirse.wordpress.com/lafirse/presentation/lhistoire-de-lafirse/>

³¹⁰ Mialaret, G. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

³¹¹ 2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales.

³¹² Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.

³¹³ 2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives.

³¹⁴ Fournier, M. (2016, décembre/2017, janvier-février). Galaxie de contemporains. *Les grands dossiers des sciences humaines*, 45, 72-73. Ce courant de recherche existe également à l'étranger. Parmi les ouvrages récents, voir Brown, P. C., Roediger, H., & Mc Daniel, M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Genève : Markus Haller.

³¹⁵ Stanislas Dehaene est professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France, directeur de l'unité Inserm-CEA de Neuro-Imagerie Cognitive à Saclay. Olivier Houdé est professeur de psychologie du développement à l'Université Paris Descartes, directeur du Laboratoire de Psychologie du développement et de l'Éducation de l'Enfant (LaPsyDÉ), Unité CNRS 3521.

la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture et, avec Houdé, soutient la démarche de Céline Alvarez, une jeune professeure des écoles démissionnaire de l'Éducation nationale, qui aurait obtenu des résultats scolaires exceptionnels auprès des élèves de sa classe maternelle de Gennevilliers en pratiquant une pédagogie inspirée de Montessori³¹⁶. Certes, des résultats que les neurosciences et les sciences cognitives produisent intéressent des pédagogues³¹⁷. Toutefois, n'est-on pas en droit de s'interroger sur le fait que ces psychologues établissent des liens aussi rapides et catégoriques entre l'identification par imagerie cérébrale de l'activation d'une zone du cerveau correspondant à une opération mentale spécifique qu'un enfant mobilise dans une activité d'apprentissage, et la préconisation de méthodes d'apprentissage ou pédagogiques aux enseignants ? Comment traite-t-on alors les variables non prises en compte par ces recherches, qui concourent aussi à l'apprentissage ? Que propose-t-on aux élèves qui, malgré ces méthodes, échouent ? En outre, le soutien déclaré à des méthodes d'apprentissage ou à des pédagogies érigées en « bonnes pratiques » ne s'apparente-t-il pas à des tentatives d'instrumentalisation de la pédagogie, au service de prises de position plus idéologiques que scientifiques ?³¹⁸ On peut le penser, lorsque la teneur et les enjeux de ces problématiques d'enseignement et d'apprentissage sont simplifiés ou semblent faire peu de cas d'objections scientifiques majeures, de la part de chercheurs en sciences de l'éducation dont les travaux sur l'apprentissage de la lecture sont reconnus comme très solides par la communauté scientifique³¹⁹. En ce sens, le retour d'une pédagogie scientifique dénommée neuropédagogie, fondée sur les neurosciences et les sciences cognitives, qui s'annoncerait comme la nouvelle science de l'éducation pourvoyeuse de « bonnes pratiques » à l'exclusion de toute autre approche scientifique, me paraît pour le moins inquiétant.

10.1.3. La pédagogie ouverte aux dimensions sociales et politiques

À côté du courant de recherche de pédagogie scientifique et expérimentale centré sur l'enfant, où domine la psychologie, Béatrice Haenggeli-Jenni et Rita Hofstetter (2011) relèvent l'existence d'un courant pragmatique, concret et rationnel, au début des années 1930, au sein de la Ligue internationale

³¹⁶ Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les arènes.

³¹⁷ Voir Connac, 2009. Olivier Houdé a aussi montré, par exemple, le rôle de l'inhibition de certaines stratégies perceptives ou cognitives inadéquates présentes chez un sujet, pour rectifier des erreurs dans la réalisation de certaines tâches : construction de l'objet, conservation du nombre, raisonnement logique (Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF).

³¹⁸ Voir la très instructive enquête de Laurence de Cock. De Cock, L. (2017, février). Céline Alvarez, le business pédagogique. Enquête sur un bestseller controversé. *La Revue du Crieur*, 6, 102-115.

³¹⁹ Voir sur l'apprentissage de la lecture, le débat entre Stanislas Dehaene et Roland Goigoux : Dehaene, S. (2013, 20 décembre). Enseigner est une science. *Site du Monde*. [En ligne]. http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/20/enseigner-est-une-science_4338294_3232.html ; Goigoux, R. (2013, 31 décembre). Apprentissage de la lecture : opposer méthode syllabique et méthode globale est archaïque. *Site du Monde*. [En ligne]. http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/12/31/apprentissage-de-la-lecture-depassons-l-opposition-archaïque-entre-méthode-syllabique-et-méthode-globale_4341366_3232.html ; voir également l'analyse de Laurent Carle dans Charmeux, É. (2014, 3 janvier). Science sans conscience... ou le scientisme scandaleux. *Blog d'Éveline Charmeux*. [En ligne]. <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/01/03/229-science-sans-conscience-ou-le-scientisme-scandaleux>. À propos du soutien à Céline Alvarez, voir Houdé, O. (2017, mars). La neuroéducation : magie ou science ? *Cerveau & psycho*, 86, 80-83.

pour l'Éducation nouvelle (p. 150). Ce courant est davantage centré sur les besoins sociaux de l'enfant, la prise en compte de son milieu, de son environnement social et économique (Haenggeli-Jenni & Hofstetter, *ibid.*, p. 152, 154). Il correspond au moment où la revue *Pour l'Ère nouvelle*, créée en 1922 et administrée à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, est progressivement dirigée par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), entre 1929 et 1932 (p. 139-141). Quatre personnalités y jouent un rôle important : « Ovide Decroly [...], Henri Piéron (1881-1964) professeur de psychologie au Collège de France, Henri Wallon (1879-1962) professeur de psychologie à la Sorbonne et Jean Piaget (1896-1980) » (*ibid.*, p. 141). Ce courant considère qu'il est nécessaire « de rendre l'éducation – en particulier l'Éducation nouvelle – efficace sur le plan social, dans l'espoir qu'elle puisse inverser le cours des choses en édifiant un rempart solide à toute injustice et violence » (*ibid.*, p. 155). Les valeurs prônées sont le pacifisme et l'universalisme ; la tolérance et le respect de l'autre dans sa diversité ; l'action au niveau local et concret, incluant les dimensions sociales et politiques, pour espérer transformer l'humanité ; la science comme moyen de conscientisation politique (*ibid.*, p. 157). Le GFEN, qui regroupe toujours des praticiens et des chercheurs militants engagés au plan sociopolitique³²⁰, poursuit cette orientation³²¹.

J'observe aussi qu'à côté de cette pédagogie de l'émancipation sociale et politique née dans les années 1930, Émile Durkheim avait développé, vingt ans auparavant, une sociologie qui déniait à la pédagogie son caractère scientifique, en « substituant à la notion de science appliquée celle de théorie pratique » (Dubreucq, 2004, p. 25). Pour Durkheim, « l'usage du jugement critique éclairé par une culture historique et sociologique [était] le cœur de sa conception pédagogique » (*ibid.*), l'éducateur, le pédagogue étant un intellectuel capable d'exercer ce jugement grâce notamment aux apports des sciences (*ibid.*, p. 57-59). La pédagogie ne pouvait alors avoir qu'« un statut subalterne » (Marchive, 2008, p. 24) par rapport aux « deux sciences de l'éducation (la psychologie et la sociologie) » (*ibid.*, p. 25), avec pour vocation d'accompagner le changement social (Ottavi, 2002, p. 84).

10.1.4. La création des sciences de l'éducation, la pédagogie et la didactique

J'ai évoqué précédemment, avec Gaston Mialaret, Maurice Debesse et Jean Chateau, la création des sciences de l'éducation en France comme discipline universitaire, en 1967. Il semble que les trois fondateurs aient hésité à nommer cette nouvelle discipline universitaire « pédagogie ». En 1962, ils « avaient pensé créer une licence de "pédagogie" [...], puis une licence de "psychopédagogie". L'important traité que Maurice Debesse et Gaston Mialaret ont publié aux Presses Universitaires de France, après la création des sciences de l'éducation, entre 1969 et 1978, s'appelait

³²⁰ Paul Langevin et Gaston Mialaret en ont été les présidents.

³²¹ http://www.gfen.asso.fr/fr/origines_et_jalons_historiques

Traité des sciences pédagogiques » (AECSE, 2001, p. 17). Si les responsables de l'AECSE de 2001 considèrent que Chateau, Debesse et Mialaret « n'avaient pas vraiment fait le deuil de l'idée d'une "science de l'éducation" qu'ils concevaient comme une science pédagogique ou bien comme une psychopédagogie scientifique » (*ibid.*), c'est pourtant la dénomination de sciences de l'éducation qu'ils ont choisie, « en s'inspirant [de l'Université] de Genève », mais aussi pour « marquer la rupture entre ce qui aurait pu être considéré comme un enseignement uniquement tourné vers une pratique scolaire et l'ensemble des réflexions et des recherches scientifiques qui pouvaient définir un champ universitaire : celui des sciences de l'éducation » (*ibid.*, p. 15). On peut se demander si la dévalorisation culturelle de l'idée de pédagogie en France n'a pas eu aussi une influence sur ce choix, avec pour conséquence de renforcer l'idée de « sciences de l'éducation à partir des sciences humaines "mères" » (*ibid.*, p. 17), ce qui la fragilise en tant que discipline. Monique Linard (2004) avance qu'entre quête de respectabilité académique, de scientificité et utilité sociale, les sciences de l'éducation n'ont toujours pas pris position dans le débat entre les épistémologies constructiviste et positiviste³²² (p. 2). Ceci peut expliquer que, selon Alain Marchive (2008), la création des sciences de l'éducation comme discipline universitaire produise, dans un premier temps, un discours pédagogique savant à vocation prescriptive, mais sans réel ancrage dans la pratique (p. 37). Cette recherche « sur » les pédagogies et les pédagogues correspond donc bien à une recherche académique, c'est-à-dire à « une recherche scientifique pour qui la rupture avec la pratique constitue une nécessité épistémologique » (*ibid.*, p. 16).

Le statut de la pédagogie au sein des sciences de l'éducation n'en est que plus incertain alors que dans les années 1980, se développent « des travaux sur l'analyse des pratiques et des recherches en didactique » (Marchive, 2008, p. 63). S'agissant de la didactique³²³, elle s'affirme comme science en s'autonomisant de la pédagogie, ainsi que le précise Alain Marchive : « La didactique s'est en effet construite en grande partie contre la tradition de recherche pédagogique, refusant toute compromission avec celle-ci, au nom de la clarification des champs scientifiques et de la spécificité des objets d'étude » (*ibid.*, p. 68). De là, de vifs débats opposent certains didacticiens et « chercheurs pédagogues ». Du côté

³²² Elle plaide pour que les sciences de l'éducation adoptent « une approche de type constructiviste socio-interactionniste de la connaissance et de l'apprentissage », en phase avec la discipline (p. 7).

³²³ Mes collègues didacticiens du laboratoire EMA définissent la (ou plutôt les) didactique(s) comme un champ de recherche qui regroupe : « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, Y. (2010. 1^{ère} édition 2007). *Didactiques*. In Y. Reuter (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 69-73). Bruxelles : De Boeck, p. 69). Ils ajoutent que le champ des didactiques met en débat la question de l'implication ou non des chercheurs : doit-on décrire et analyser, ou faire des propositions ou des recommandations aux enseignants ? Un grand nombre de didacticiens sont actuellement sur une position intermédiaire, qui confère aux didactiques une « responsabilité » quant aux contenus. C'était déjà la position de Jean-Louis Martinand en 1987 (Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 1-2, 23-29), une « implication » disait aussi Jean-François Halté (Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF), mais implication qui n'est en rien prescription ou recommandation.

des didactiques, Yves Chevallard (2010) écrit ainsi que « là où était le pédagogique, le didactique doit advenir. Le travail de civilisation (*Kulturarbeit*), l'assèchement du Zuiderzee pédagogique, incombe à la didactique par-delà son morcèlement actuel » (p. 143). Du côté de la pédagogie, Jean Houssaye (1997) annexe les didactiques à la pédagogie, voyant dans le développement des premières un « processus de refus-assomption » de la seconde (p. 88). Pour autant, d'autres chercheurs (Reuter, 2005a, 2011 ; Marchive, 2008 ; Astolfi, 1992, 2008) considèrent un rapprochement comme possible et même souhaitable, dans une perspective de complémentarité d'approches. Marchive, qui a étudié cette question, écrit par exemple : « De la même façon que la prise en compte des arrière-plans anthropologiques est nécessaire à l'étude des phénomènes d'enseignement, toute analyse de situations didactiques qui occulterait les conditions pédagogiques dans lesquelles s'inscrivent ces situations ne pourrait conduire à une compréhension complète de celles-ci. À l'inverse, toute recherche sur les pratiques enseignantes reposant exclusivement sur les composantes pédagogiques de la situation et qui ignorerait la question de la transmission des savoirs et les contraintes propres à la situation didactique, ou qui évacuerait les arrière-plans anthropologiques, se priverait des éléments nécessaires à une meilleure compréhension des phénomènes qu'elle veut étudier » (*op. cit.*, p. 73, 74). Je partage ce point de vue, que j'ai présenté dans un article publié dans la revue *Éducation et socialisation* en 2013³²⁴.

10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

À partir des années 1980 en France, de nombreux enseignants ayant exercé dans l'enseignement primaire ou secondaire deviennent enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Ils conduisent alors des études de type « recherche-action »³²⁵ dont l'approche ethnographique est assumée (Marchive, 2008, p. 44). Alain Marchive voit dans la posture de ces nouveaux chercheurs universitaires le risque soit d'assujettir la pratique à l'ordre de la science, soit de rejeter la recherche scientifique au nom de la primauté de la pratique (*ibid.*, p. 46). En outre, il observe que la pédagogie demeure « largement investi[e] par des "praticiens pédagogues"³²⁶ capables de mener une réflexion approfondie sur leur action et de développer un discours suffisamment élaboré sur elle, pour ne pas s'inféoder à l'ordre de la science » (*ibid.*, p. 53). Puisque le chercheur ne peut se substituer au pédagogue, Marchive tranche la question de l'articulation entre science et pédagogie, en considérant que la pédagogie fait son unité par « sa position [...] entre théorie et pratique » (*ibid.*, p. 57) et par là, qu'elle « devient objet de science »

³²⁴ ACL 4 – Robbes, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Éducation et socialisation*, 34. [En ligne]. <http://edso.revues.org/434> (page consultée le 5 décembre 2013). Voir aussi 12.2.2. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique.

³²⁵ 11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique.

³²⁶ 10.3. Recherches « par » les pédagogues.

pour ceux qu'il nomme les « chercheurs pédagogues » (*ibid.*, p. 52). Il se justifie en relevant l'ambiguïté du terme de recherche pédagogique, qui ne précise en effet ni le statut du chercheur, ni le rapport à son objet de recherche. Quant aux « chercheurs pédagogues », ils ne pourraient adopter qu'une posture de recherche « sur », étant « des *passseurs*, [...] qui construisent à partir de [l'] histoire, des outils conceptuels pouvant aider à penser la pédagogie [...] met[tant] à disposition la théorie *pour* la pratique » (*ibid.*, p. 55). Marchive fait donc une différence de nature entre les travaux des pédagogues et des chercheurs : « [Les premiers] sont réalisés *dans* ou *à partir de* la pratique de l'enseignement ; ils conduisent à la réalisation d'outils pour l'enseignement et/ou à l'élaboration d'un corps de connaissances empiriques pouvant se structurer en doctrine pédagogique. [Les seconds] mènent [...] des recherches *sur* les pratiques enseignantes ou *sur* les pédagogues et les textes pédagogiques, qui visent à élaborer un corps de connaissances scientifiques, pouvant s'organiser *in fine* en modèle théorique. Dans le premier cas on pourrait parler de recherche *pour* l'action ; dans l'autre on pourrait parler de recherche *sur* l'action » (*ibid.*, p. 61). Au final, deux aspects déterminent la nature de la recherche : la place du chercheur et les méthodes mises en œuvre : « Le pédagogue est le sujet de la recherche et il procède de manière empirique ; le chercheur n'est pas l'objet de la recherche et ses méthodes sont validées scientifiquement » (*ibid.*). Marchive distingue encore deux domaines où le chercheur pourra ranger ses objets d'étude : « Ce qui relève de l'étude des pratiques d'enseignement (la *praxis* de l'enseignant), et ce qui relève de l'analyse du discours sur l'enseignement (le *logos* du pédagogue) » (p. 87). Ce faisant, il cantonne les « chercheurs pédagogues » d'une part, à l'étude du patrimoine pédagogique en lui-même, en tant qu'il peut éclairer les pratiques contemporaines³²⁷ ; d'autre part, à l'étude des pratiques pédagogiques des enseignants selon une posture distanciée³²⁸, au risque – comme il l'indiquait par ailleurs – de produire un discours pédagogique savant à vocation prescriptive, mais sans réel ancrage dans la pratique.

Il y a une quinzaine d'années, les responsables de l'AECSE (2001) constataient d'ailleurs que peu d'études étaient consacrées à l'analyse objective du fonctionnement des pratiques effectives des enseignants témoignant de leurs difficultés (p. 25). Si des progrès ont été accomplis depuis³²⁹, si « des chercheurs en sciences de l'éducation ont pris pour objet les pratiques enseignantes, le processus interactif enseignement-apprentissage, tel qu'il se déroule en situation de classe » (*ibid.*), les recherches pluri- ou co-disciplinaires qu'ils ont conduites n'ont pas fait de la pédagogie un objet d'étude en soi (Altet, 2002 ; Blanchard-Laville, 2003 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Vinatier & Altet, 2008). La notion de

³²⁷ Les enseignants-chercheurs qu'il cite en sont représentatifs : Daniel Hameline, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, Louis Legrand, Francis Imbert... (p. 54).

³²⁸ Ce n'est évidemment pas l'objet d'étude (les pratiques pédagogiques des enseignants, sa *praxis*) que je discute, mais la posture que le « chercheur pédagogue » devrait adopter pour l'étudier.

³²⁹ 3. La dimension de l'action : produire des savoirs sur l'activité professionnelle réelle ; 8. Résultat 3. Former.

« pratiques pédagogiques » se confond avec celle de « pratiques enseignantes », qui « recouvre[nt] à la fois la pratique, l’agir pédagogique et l’agir didactique » (AECSE, 2001, p. 25). L’étude de la « pratique pédagogique » de l’enseignant se définit, de manière générale, comme se centrant « sur les actes de médiation mis en œuvre entre le savoir et l’élève, sur la communication » (*ibid.*, p. 26), ce qui rend nécessaire une définition plus précise de celle-ci³³⁰.

Pour tranchée qu’elle soit, la position d’Alain Marchive ne me semble pas épuiser la question des postures épistémologiques possibles des « chercheurs pédagogues », qui prennent les pratiques actuelles pour objets d’études et s’interrogent sur les manières de les aborder, dans une perspective d’utilité sociale de leurs recherches³³¹. En fait, trois postures sont envisageables. Les deux premières relèvent des recherches « sur » et « par ». La troisième, qui correspond davantage à celle que je vise, se rapporte à la recherche « avec ». Premièrement, les « chercheurs pédagogues » peuvent se situer dans la posture distanciée qu’évoquait Marchive. Ils décrivent et expliquent des dysfonctionnements dans les pratiques enseignantes, mettent en évidence des écarts avec des normes ou de « bonnes pratiques », prescrivent ou au contraire, se l’interdisent. De tels travaux risquent de demeurer inaccessibles aux enseignants des classes, qui ne se les approprieront pas. Et ce serait pour le moins paradoxal, les milieux de la recherche en éducation se plaignant fréquemment que les connaissances qu’ils produisent diffusent insuffisamment auprès des praticiens. Deuxièmement, les « chercheurs pédagogues » peuvent, au contraire, être tellement identifiés aux pédagogues qu’ils étaient qu’ils manquent d’un recul suffisant pour analyser l’activité des praticiens qu’ils étudient. Ils produisent alors un discours militant qui se substitue au discours scientifique. Leurs travaux ne peuvent être reconnus comme scientifiques. Troisièmement, les « chercheurs pédagogues » peuvent-ils se situer dans une posture de chercheur non confondue avec celle des praticiens ? Sont-ils en mesure de mettre en place un travail où l’analyse des implications (dont les leurs) participe du processus de la recherche ? Peuvent-ils choisir d’étudier des questions et des objets à partir des préoccupations des praticiens, où l’écart entre l’activité préparée, déclarée, espérée (présente dans l’imaginaire enseignant comme dans le leur) et l’activité factuelle, effective est un objet de recherche en soi ? Peuvent-ils, avec les praticiens, s’attacher à décrire et à comprendre précisément ce qui se passe dans la relation d’enseignement, afin de la rendre intelligible et d’en apprécier les effets à partir d’indicateurs élaborés conjointement, pour pouvoir ensuite questionner et, éventuellement, améliorer les pratiques ?

³³⁰ Encart méthodologique 5 – Une grille d’observation et d’analyse pédagogico-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d’enseignement/apprentissage.

³³¹ Je reprends ici un questionnement que j’ai développé dans un article déjà cité (ACL 4). J’expliquerai plus loin (10.4. Qu’est-ce que la pédagogie ?) comment cet article se trouve revisité par la réflexion que je conduis dans le présent chapitre.

Cette troisième posture définit le chercheur pédagogue tel que je le conçois³³². Elle se distingue de celles d'Alain Marchive, en s'efforçant de dépasser le dilemme recherche « sur » / recherche « pour », par le paradigme de la recherche « avec »³³³. Ce type de recherches m'apparaît d'autant plus nécessaire, que je partage le constat de Marie-Laure Viaud (2005), sur le peu de recherches consacrées aux écoles pratiquant des pédagogies « différentes » (p. 121-123). De même, Marie-Anne Hugon (2006) observe, à propos des recherches de pédagogie, que « la plupart des travaux relèvent de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des doctrines pédagogiques. Les études sur le devenir des élèves ayant accompli leur cursus dans des classes et écoles se réclamant de l'éducation nouvelle sont rares, les évaluations aussi et on dispose de peu de descriptions et d'analyses fines du fonctionnement réel des établissements qui les mettent en œuvre » (p. 421-422). Dans l'introduction d'un ouvrage scientifique codirigé publié en 2016³³⁴, nous écrivions à propos de la question du rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes : « Lorsqu'on considère la production scientifique dans ce domaine, on dispose de peu de travaux pour alimenter cette réflexion. Si l'on excepte une recherche sur les performances d'une école différente où l'équipe enseignante était experte (Reuter, 2007)³³⁵, des travaux portant sur le devenir d'anciens élèves de ces écoles³³⁶, la plupart des recherches universitaires sont de type historique et théorique³³⁷. Le fonctionnement concret et actuel des écoles et pédagogies différentes reste peu renseigné, malgré des initiatives récentes³³⁸ » (p. 7-8). C'est bien selon cette orientation que j'entends développer principalement des recherches de pédagogie³³⁹.

³³² D'où le retrait des guillemets.

³³³ 11. Recherches « avec » les pédagogues.

³³⁴ DO 5 extrait – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (2016). Introduction. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (pp. 5-15). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

³³⁵ Il faudrait également citer l'étude comparative longitudinale conduite par Guy Avanzini et Marc Ferrero (Avanzini, G., & Ferrero, M. (1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement. *Bulletin de psychologie*, 328 (XXX), 455-467).

³³⁶ Peyronie, H. (1998). Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? In H. Peyronie (dir.). *Freinet 70 ans après* (pp. 107-137). Caen : Presses Universitaires de Caen ; Shankland, R. (2007). *Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* Thèse de doctorat en Psychologie Clinique et Psychopathologie, Université Paris VIII, Saint-Denis ; Brito, O., & Pain, J. (2009). *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*. CÉRIC (Centre d'Études, de Recherches et d'Interventions de Crise). Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre ; Bergeron, P. (2013). *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre ; Pawlotsky, I. (2015). *Le devenir des anciens élèves de l'École nouvelle La Source*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre.

³³⁷ Hugon, 2006 ; Citons également le dossier « Histoires d'Éducation nouvelle » du numéro 145 d'*Études Sociales* coordonné par Laurent Gutierrez et Antoine Savoye (2008) ; Wagnon, S. (2008). L'École Decroly de Saint-Mandé ou les vicissitudes de l'éducation nouvelle publique (1945-1985). *Les Études Sociales*, 145, 59-70 ; Gutierrez, L., Besse, L., & Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble ; Peyronie, H. (2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

³³⁸ www.recherchespedagogiesdifferentes.net ; Hugon & Viaud, 2015.

³³⁹ 11.5.2. Étudier des effets des pédagogies « différentes ».

10.3. Recherches « par » les pédagogues

10.3.1. À l'époque du mouvement de l'Éducation nouvelle

En même temps qu'apparaît la science de l'éducation et la pédagogie scientifique expérimentale, dans le dernier tiers du XIX^{ème} et la première moitié du XX^{ème} siècle, des enseignants pédagogues mettent au point des pratiques nouvelles d'éducation et d'enseignement. Dans sa chronologie du mouvement de l'Éducation nouvelle, Laurent Gutierrez (2012) le fait débiter en 1889, avec la « fondation de la première *New school (Abbotshome)* en Angleterre à l'initiative de Cecil Reddie », auquel Edmond Demolins, sociologue français fondateur de l'école des Roches³⁴⁰ dix ans plus tard, s'intéresse (p. 403). Il faut aussi relever l'influence des travaux de John Dewey qui, dès 1895 aux États-Unis, élabore une pédagogie fondée sur la construction de la pensée par l'expérience et la pratique d'une vie collective démocratique (Hugon, 2006, p. 424)³⁴¹. Le mouvement est donc international³⁴² et Genève en est l'épicentre. En 1899, le pédagogue suisse promoteur de l'école active Adolphe Ferrière³⁴³ fonde le bureau international des écoles nouvelles (Hofstetter, 2010 ; Hofstetter, Schneuwly & Depaepe, 2012). Le début du XX^{ème} siècle voit alors se développer un nombre croissant de pratiques d'éducation différentes et d'écoles nouvelles, à l'initiative d'un grand nombre d'enseignants pédagogues, pour la plupart beaucoup moins connus que les quelques-uns qui suivent : Gustav Wyneken et Paul Geheeb en Allemagne à partir de 1906 ; Roger Cousinet en France (1917), Anton Makarenko en Union Soviétique (1920) ; Célestin Freinet en France (1924) (Gutierrez, *op. cit.*, p. 404, 405). En fait, ce mouvement se confond pour partie avec les recherches de pédagogie expérimentale et scientifique des psychologues et des médecins évoqués plus haut, dont certains aussi fondent des écoles et développent des pédagogies nouvelles (tels en 1907, Maria Montessori en Italie ou Ovide Decroly en Belgique). Entre 1921 – date de la fondation de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle – et 1936, celle-ci organise sept congrès en Europe³⁴⁴. Ils rassemblent bon nombre de ces personnalités diverses : psychologues, médecins, universitaires, écrivains, inspecteurs, enseignants pédagogues... Le mouvement de l'Éducation nouvelle est donc extrêmement hétérogène. Des débats et des tensions croissantes apparaissent, notamment à propos des savoirs (Haenggeli-Jenni, 2011)³⁴⁵ ou entre éducation bourgeoise et éducation populaire (Haenggeli-Jenni, 2012).

³⁴⁰ De Reyke, R. (2000). *L'École des Roches. Une école modèle, un modèle d'école (1899-1952)*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris-Orsay, Orsay ; Duval, N. (2009). *L'École des Roches*. Paris : Belin.

³⁴¹ 12.2.1. Réinterroger les principes des pédagogies « différentes » à propos des savoirs et de la culture.

³⁴² Béatrice Haenggeli-Jenni et Rita Hofstetter (2011) précisent que le mouvement de l'Éducation nouvelle (ou *école active* dans les pays francophones) prend les appellations *New Education* ou *Progressive Education* dans les pays anglophones, *Reformpädagogik* en Allemagne, *Nueva Educacion* et *Escola Nova* en Amérique latine (p. 137).

³⁴³ Hameline, D. (1981). Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale. In D. Hameline (dir.). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, 25, 9-37.

³⁴⁴ Créé en 1929, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) en est l'organe francophone.

³⁴⁵ 12.2.1. Réinterroger les principes des pédagogies « différentes » à propos des savoirs et de la culture.

L'Éducation nouvelle connaîtra un second essor à partir de 1944, grâce aux travaux de la commission Langevin-Wallon (Gutierrez & Kahn, 2016) et à l'expérience des « classes nouvelles » (Savoye, 2011) dans l'enseignement secondaire aussi bien public que privé catholique (Gutierrez, 2013). Elle déclinera cependant au seuil des années 1970 (Savoye, 2004). Mentionnons toutefois l'Institut Pédagogique National dirigé par Louis Cros qui, entre 1956 et 1966, développe une recherche pédagogique sous l'impulsion de Roger Gal. Un réseau d'écoles se réclamant des pionniers de l'Éducation nouvelle est créé sur le territoire pour constituer des terrains de recherches de pédagogie expérimentale. Célestin Freinet s'y impliquera (Bon, 2015). L'Institut soutient également les innovations et les mouvements pédagogiques, comme en témoigne la prise en charge du tirage et de la diffusion de *L'éducateur d'Ile-de-France*, revue parisienne du mouvement Freinet alors dirigée par Raymond Fonvieille et Fernand Oury³⁴⁶.

10.3.2. La recherche autonome des pédagogues de terrain

Si j'évoque les enseignants pédagogues au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle, c'est parce que certains d'entre eux, tout en développant leurs pratiques, entreprennent de les théoriser à travers leurs écrits. Il leur arrive de s'appuyer sur des travaux scientifiques (essentiellement la philosophie et la psychologie, dans une moindre mesure la sociologie), mais également de rejeter les travaux des universitaires « pédagogues de laboratoires » (Marchive, 2008, p. 32), pour privilégier l'étude de terrain. Certains prétendent déterminer d'eux-mêmes et de façon empirique les bases scientifiques de leurs pratiques. C'est ainsi, par exemple, que peuvent être reçus les écrits de Célestin Freinet, *L'éducation du travail* (1949), *Essai de psychologie sensible* (1950) ou *Les invariants pédagogiques* (1964). Dans les années 1930 en effet, Freinet s'est situé « en rivalité de leadership » (Peyronie, 2015, p. 23) à l'égard des universitaires de l'Éducation nouvelle qu'il a croisé. De même par la suite, le travail monographique de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury et Aïda Vasquez, en référence au cadre théorique psychanalytique, ambitionne-t-il de mettre au jour des clés de compréhension de ce qui agit dans la classe³⁴⁷. Plus récemment, je citerai les travaux de Bernard Collot³⁴⁸. Il existe donc une tradition de la recherche effectuée par les praticiens eux-mêmes, qui revendiquent leur autonomie vis-à-vis des milieux universitaires. Ces pédagogues « en recherche » considèrent qu'ils font de la recherche, « une recherche pédagogique qui fonde sa légitimité sur le lien théorie-pratique, [...] [où] la pratique est l'origine et la fin

³⁴⁶ Dubois, A., & Geffard, P. (2015, octobre). Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958). *Cliopsy*, 14, 1-19. [En ligne]. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/RevueCliopsy14-Dubois-Geffard-037.pdf> (page consultée le 30 avril 2017).

³⁴⁷ Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre (non publiée).

³⁴⁸ Collot, B. (2002). *Une école du 3^{ème} type ou la Pédagogie de la Mouche*. Paris : L'Harmattan ; Collot, B., Drevet, C., Lamy, P., Ott, L., & Ruelen, P. (2004). *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*. Nailly : Éditions Odilon.

ultime de la recherche, laquelle ne peut être menée que dans le langage de la pratique et à l'aune de son intérêt direct pour celle-ci » (Marchive, 2008, p. 16). C'est en particulier le cas au sein du mouvement Freinet, selon Henri Peyronie, qui y a consacré d'importants travaux (1999, 2013, 2015) et qui affirme : « Le fonctionnement du mouvement Freinet en intellectuel collectif assure [...] une fonction autonome de recherche pédagogique depuis plus d'un demi siècle » (1999, p. 106). En témoignent de multiples articles, des livres collectifs ou individuels ou encore, dans les années 1980, la tentative de faire reconnaître un statut de « praticien-chercheur ».

10.3.3. Un statut de « praticien-chercheur » ? ³⁴⁹

En mai 1981, l'arrivée de la gauche au pouvoir en France coïncide avec l'émergence d'un débat dans les sciences sociales. Il concerne la place des « savoirs expérientiels » issus de la pratique des acteurs sociaux et ses rapprochements avec les travaux des chercheurs universitaires, dans une visée d'utilité sociale et de pertinence de la recherche. L'année suivante, Maurice Godelier (1982) remet un rapport au ministre de la recherche et de l'industrie. Un bilan de l'état des sciences de l'homme et de la société est dressé, révélant l'existence d'une « recherche spontanée » (ou « impliquée ») souvent portée par des collectifs ou des associations, non connue des pouvoirs publics et de la recherche officielle, dont les activités ne sont pas répertoriées³⁵⁰. Ce rapport veut « aider à préciser les conditions et les lieux d'une possible coopération entre les praticiens de terrain et la communauté scientifique » (p. 533).

C'est dans ce contexte qu'en 1983, se tient à l'Université de Nanterre le congrès de l'ICEM. Un important débat sur la recherche en éducation dans le mouvement Freinet a lieu, rassemblant des praticiens et des chercheurs³⁵¹. Jean Le Gal (1985a), l'un des principaux animateurs des échanges, considère qu'un « fait nouveau est apparu, [...] la liaison plus étroite qui se met en place entre praticiens et chercheurs, entre pratique et théorie, entre Mouvements Pédagogiques et Institut National de la Recherche Pédagogique » (p. 3). Les échanges portent sur la posture des praticiens et la nature des savoirs qu'ils produisent, rapportées à la posture des chercheurs patentés et aux savoirs scientifiques. Le Gal estime que le praticien Freinet fait de la recherche-action, au sens où sa pratique, son expérience est objet de réflexion. De là, il la perfectionne, tente d'en évaluer les effets et est donc amené à la théoriser (*ibid.*, p. 4)³⁵². Cependant pour ces pédagogues, il s'agit de ne pas s'en tenir au discours militant sur les

³⁴⁹ Ruth Canter Kohn (2001) relève que la présence d'un tiret entre « praticien » et « chercheur » signifie que les termes sont liés de manière égalitaire (p. 16).

³⁵⁰ Sont notamment cités le Collège coopératif d'Henri Desroches et des associations d'éducation populaire.

³⁵¹ Pour les instituteurs, y participent entre autres René Laffitte, Jean Le Gal, Maurice Marteau, André Mathieu, Xavier Nicquevert. Du côté des chercheurs, Francine Best (alors directrice de l'INRP), François Jacquet-Francillon, Jacques Pain.

³⁵² Le sens que les chercheurs universitaires qui se réclament de la recherche-action donnent à cette modalité de recherche diffère (11.1. Quelques repères à propos de la recherche-action ; 11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique).

pratiques pédagogiques (porteur de certitudes), mais de le mettre en tension avec une approche scientifique (véhiculant le doute)³⁵³. Constatant que la non-reconnaissance des pédagogues entrave la coopération avec les chercheurs, plusieurs débatteurs – dont Jean Le Gal et Francine Best – soulignent « l'absence de statut de praticien-chercheur... [...] surtout chez les instituteurs » (*ibid.*, p. 7). De là, naît la revendication d'une partie des instituteurs du mouvement Freinet de faire reconnaître un statut de praticien-chercheur. Dans sa contribution à un atelier du colloque « Recherche en éducation » qui a lieu les 23 et 24 septembre 1985 à la Sorbonne, Le Gal (1985b) défend cette position : « Les confrontations directes entre praticiens et chercheurs sont un facteur fondamental pour la diffusion et la valorisation de la recherche en éducation » (p. 1). Au sein de l'ICEM, il milite pour « la reconnaissance d'un *statut de praticien-chercheur* qui permettrait aux praticiens une coopération plus étroite avec les chercheurs ; [...] *la reconnaissance des lieux d'innovation et des praticiens* qui tentent de mettre en place des pratiques de rupture, qui créent des outils, des techniques, des institutions, pour une transformation du système éducatif, afin qu'ils ne subissent pas des blocages de la part des hiérarchies en place ; [...] la mise en place d'une *formation-recherche* dans le cadre de la formation continue » (*ibid.*, p. 2). Il affine également sa conception de « la recherche-action par le praticien sur son propre terrain professionnel », en précisant les deux aspects que doit prendre la diffusion des résultats : « 1. Les résultats de la recherche en ce qui concerne le thème lui-même, avec des conclusions sous forme de dispositifs opératoires ; 2. Les résultats de la recherche sur le plan épistémologique : quelles démarches, quels instruments, ont été mis au point et peuvent enrichir le capital méthodologique du praticien-chercheur » (*ibid.*, p. 4).

En fait, c'est dès 1971 que Jean Le Gal (2007), entrevoyant les limites de la confrontation des pratiques au sein du mouvement Freinet pour transformer les siennes, commence à se former à la recherche à l'université tout en continuant d'exercer son métier d'instituteur : « Les études universitaires [...], la recherche que j'ai commencée, avec mes élèves, sur l'apprentissage de l'orthographe, m'ont permis d'acquérir des moyens d'observation rigoureuse des faits pédagogiques, une méthodologie de la recherche expérimentale, des techniques d'analyse... Je soutiens que les travaux des praticiens-chercheurs de l'ICEM seraient mieux reçus, et mieux connus, s'ils étaient menés avec plus de rigueur scientifique » (p. 270). De là, il propose « dans le cadre de la formation continue, [d'] inventer une "formation à la recherche" pour les praticiens » (*ibid.*). En octobre 1975, naît à l'Université de Caen le GFR (Groupe de Formation et de Recherches), qui réunit enseignants du mouvement Freinet et professeurs de sciences de l'éducation, dont Jean Vial et Gaston Mialaret (*ibid.*, p. 271). C'est grâce à ce

³⁵³ Le rapport Godelier (1982) a montré que ce n'était pas parce que les acteurs étaient militants qu'ils n'étaient pas conscients des incidences de cette posture sur le travail de distanciation nécessaire à la réflexion sur leurs pratiques.

dispositif que Le Gal soutient sa thèse en octobre 1979³⁵⁴ sous la direction de Jean Vial³⁵⁵. C'est aussi de cette expérience qu'il acquiert la « conviction que le changement nécessaire de l'école passe par une formation des praticiens à la recherche : le praticien doit devenir un praticien-chercheur » (*ibid.*, p. 275). C'est alors qu'il rencontre Henri Desroches³⁵⁶. En lien avec son mouvement, le GAFRA (Groupe autogéré de Formation et de Recherche-action) est créé à Nantes en février 1980. Il rassemble six instituteurs Freinet et six soignants, autour de quatre directeurs d'étude dont Le Gal. L'aventure se poursuit ensuite à l'Université de Tours avec Georges Lerbet, à partir d'octobre 1981 (*ibid.*, p. 279-280). Le Gal (1982) écrit encore : « Il est nécessaire que les enseignants reçoivent une "initiation active à la recherche". [...] Dans une École en constante évolution, les enseignants doivent être capables de mener, sur leur propre terrain d'action, des recherches centrées sur les problèmes qui se posent à eux, et d'intégrer les travaux d'autres chercheurs en adaptant les conclusions aux conditions particulières de leurs classes et écoles. [...] Ainsi, il n'y aurait plus ceux qui cherchent et ceux qui exécutent » (p. 2).

Le statut de praticien-chercheur ne verra pas le jour. Jean Le Gal deviendra maître de conférences à l'Université de Nantes. Cet échec interroge la perception de l'enseignant pédagogue « différent » et sa situation dans l'Éducation nationale, le rapport de l'institution à la pédagogie, à l'innovation et à la recherche en pédagogie, dans un contexte qui soit cherche à la contrôler, soit la dévalorise³⁵⁷.

10.3.4. Des relations complexes mais fécondes

Malgré cela, les relations entre pédagogues et chercheurs universitaires ne sont pas aussi improductives qu'il y paraît. Si des mouvements pédagogiques – tels que le GFEN ou le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques) – ont toujours regroupé des pédagogues et des universitaires, au sein du mouvement Freinet, la défiance à l'égard de l'université³⁵⁸ n'a pas empêché les échanges, comme nous venons de le voir. Mais l'histoire de ces relations est plus ancienne. Entre 1959 et 1962, des militants – dont Célestin Freinet lui-même – s'essaient à collaborer avec des universitaires et des cadres de l'institution scolaire, à travers la création de la revue *Techniques*

³⁵⁴ Le Gal, J. (1979). *Savoir écrire nos mots*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en sciences de l'éducation, Université de Caen, Caen.

³⁵⁵ Sur Jean Vial, voir *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 5, 1998. Le numéro lui est entièrement dédié.

³⁵⁶ « Directeur du Collège Coopératif de Paris [il] y a mis en place une formation originale à la recherche-action pour les travailleurs du secteur coopératif, associatif et mutuel » (Le Gal, 2007, p. 276).

³⁵⁷ 11.3.2. En France.

³⁵⁸ Selon Henri Peyronie (2005), cette défiance tient à la coupure sociale, culturelle, symbolique entre instituteurs et professeurs (p. 12). Elle se double, entre 1947 et 1953, d'un affrontement avec les universitaires communistes proches du GFEN, suivi dans les années 1960 de la crise entre l'ICEM et sa branche parisienne dirigée par les praticiens de la pédagogie institutionnelle naissante, eux-mêmes liés à des universitaires psychiatres et psychosociologues (p. 13, 14).

de vie³⁵⁹. Parmi les universitaires contributeurs, nous trouvons le suisse Robert Dottrens, les français Jean Chateau, Marc-André Bloch, Roger Mucchielli, Louis Legrand et Guy Avanzini (Peyronie, 2013, p. 91-111 ; 2015, p. 24). Des collaborations se poursuivent dans les années 1960 avec Guy Avanzini (Lyon), Louis Legrand (Strasbourg) et, comme je l'ai indiqué plus haut, Jean Vial (Caen) (Peyronie, 2015, p. 29). Depuis les années 1980, l'arrivée d'une autre génération d'universitaires de sciences de l'éducation partageant les valeurs de la pédagogie Freinet et l'ayant prise pour objet de certains de ses travaux, a permis des échanges féconds. En témoignent « de nombreuses collaborations entre les militants de l'ICEM et les universitaires [...] dans des instances universitaires : colloque de Bordeaux en 1987 et 1990, de Caen en 1996³⁶⁰, de Rennes la même année ; soutenances de thèses de doctorat de praticiens-chercheurs "Freinet" ; publications communes [...] ; dans des instances de l'ICEM : le Salon annuel des apprentissages, à Nantes ; les congrès de l'ICEM ; les stages de formation régionaux ; les publications de ce mouvement » (Peyronie, 2005, p. 15-16 ; voir aussi Peyronie, 2015, p. 29-30)³⁶¹. J'y ajouterai le colloque que Laurent Gutierrez et moi-même avons organisé pour le Comité Universitaire d'Information Pédagogique (CUIP), les 11 et 12 novembre 2016³⁶².

Quant à la pédagogie institutionnelle initiée par Aïda Vasquez et Fernand Oury, elle a elle aussi toujours côtoyé des universitaires tout en gardant une défiance envers eux. D'une part, la coupure primaire/secondaire s'est perpétuée, comme à l'ICEM auquel beaucoup de praticiens sont restés liés. D'autre part, dans les années 1970, la rupture de cette pédagogie institutionnelle avec le courant de l'autogestion pédagogique, composé essentiellement d'universitaires de sciences de l'éducation (Lourau, Lapassade)³⁶³, a renforcé ce rejet. Fernand Oury s'est toujours méfié de ce qu'il appelait le « psycho pompage », qualifiant ainsi les chercheurs qui passaient dans les classes pour recueillir des données, en repartaient puis publiaient « pour faire leur carrière », sans jamais engager de véritable travail avec les praticiens. Cette position est cependant paradoxale, car des universitaires tels Jacques Pain et Francis Imbert ont joué un rôle essentiel dans son développement, par la formation et la publication³⁶⁴. Le réseau

³⁵⁹ Riondet, X. (2015). La revue Techniques de Vie (1959-1964) ou l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, 36, 119-143.

³⁶⁰ Clanché, P., & Testanière, J. (dir.) (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Clanché, P., Debarbieux, E., & Testanière, J. (dir.) (1994). *La pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Peyronie, H. (dir.) (1998). *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

³⁶¹ Henri Peyronie a réalisé une précieuse typologie des recherches universitaires sur la pédagogie et le mouvement Freinet (2013, p. 119-124 ; 2015, p. 31-33).

³⁶² *Colloque Freinet... Actualité d'une histoire en devenir*, 11-12 novembre 2016, CIEP, Sèvres, France.

³⁶³ Citons cependant Raymond Fonvieille, instituteur d'abord co-responsable de l'Institut Parisien de l'École Moderne avec Fernand Oury, qui y a tenu une place importante. Fonvieille, R. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant (1947-1961)*. Paris : Méridiens Klincksieck ; Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.

³⁶⁴ Voir notamment les éditions Matrice, aujourd'hui diffusées par Champ social : <http://www.champsocial.com/>

PII (pédagogie institutionnelle internationale) dont j'ai pris l'initiative aidé d'Arnaud Dubois et de Patrick Geffard³⁶⁵, qui se met actuellement en place, veut poursuivre ce mouvement en créant un point de rencontre entre professionnels engagés dans le champ de la pédagogie institutionnelle : enseignants travaillant dans des classes, éducateurs, enseignants-chercheurs...

10.3.5. Les savoirs pédagogiques, spécificité des savoirs produits par les pédagogues

La question de la nature des savoirs produits par les pédagogues a été un objet d'étude pour les chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressant à la philosophie et à l'histoire des doctrines pédagogiques. Jean Houssaye (1993) définit la pédagogie comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » et le pédagogue comme « un praticien-théoricien de l'action éducative, [...] [qui] cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action » (p. 13). Ainsi, Houssaye (1997) caractérise-t-il les conditions de production des savoirs pédagogiques : « C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie », selon une démarche ayant quatre caractéristiques : « l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité » (p. 91). Il y a donc une spécificité de la posture du pédagogue, du savoir pédagogique issu de cette recherche : ils relèvent de « l'action sensée », de « la *praxis* », de théories dont la fonction est d'orienter, de réguler la pratique. En ce sens, ils « échappe[nt] radicalement à un savoir de type scientifique » (*ibid.*, p. 92). Ainsi pour Houssaye, si le chercheur peut conduire des recherches sur la pédagogie, le pédagogue est seul en mesure de produire des savoirs pédagogiques.

Toujours selon Jean Houssaye, le problème de la pédagogie tient au déni de cette spécificité et en conséquence, à la récusation de la validité du savoir qu'elle produit. Ce déni qui n'est pas nouveau³⁶⁶ a pris des formes subtiles dans une période récente. Houssaye (1997) en cite quatre : l'appellation « savoir pratique » constitue un refus du savoir pédagogique en tant que théorie de la pratique ; les savoirs d'action limitent le savoir pédagogique à une expérience pratique, l'activité du pédagogue à la réflexion en cours d'action et sur l'action ; le fait de considérer la pédagogie comme un discours réduit ses idées et ses pratiques à un genre littéraire, au lieu d'en chercher la vérité ; enfin, les tentatives pour faire des sciences de l'éducation « le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (p. 95) les mettent en position de pallier les insuffisances de la pédagogie en lui volant sa spécificité, voire en se constituant sur sa disparition (Houssaye, 2002). C'est cette idée directrice de la

³⁶⁵ Six autres collègues participent au portage de cette initiative : Patrice Baccou, Françoise Budo, Sylvie Canat, Sylvain Connac, Sébastien Pesce, Gerald Schlemminger.

³⁶⁶ Houssaye (2002) mentionne trois démarches : la philosophie, les tentatives du début du XX^{ème} siècle pour asseoir la pédagogie sur la science, la didactique.

spécificité de la pédagogie et des savoirs qu'elle produit qui inspire le *Manifeste pour les pédagogues* (Houssaye, Hameline, Soëtard, & Fabre, 2002). Ceci oblige à se demander quels savoirs scientifiques pourraient contribuer à éclairer la pratique pédagogique ? En quoi le pourraient-ils et permettraient-ils au pédagogue de produire des savoirs pédagogiques ?

10.3.6. De la spécificité des savoirs pédagogiques et de leurs rapports avec les savoirs scientifiques

L'articulation des savoirs produits par les pédagogues avec ceux de la recherche a donc été un autre objet de réflexion. Considérant que la dévalorisation de la pédagogie mène au scientisme, Michel Fabre (2002) interroge « l'existence d'un espace intermédiaire entre théorie scientifique et réflexion en action ». Il se demande s'il existe un savoir pédagogique à la fois « irréductible au savoir scientifique et cependant distinct d'un simple savoir-faire ? » et si oui, si ce savoir est « assez consistant pour satisfaire aux canons de la recherche universitaire » (p. 100).

Pour Michel Fabre (2002), Émile Durkheim n'a jamais réduit la pédagogie à une pratique mais l'a considérée comme une théorie non scientifique, praxéologique (p. 101). Ainsi, contrairement à la science qui vise à connaître, à comprendre et à expliquer des actions passées, la pédagogie ne peut s'abstraire d'exercer un jugement, car sa visée est la transformation de l'action (politique) et ses conséquences (éthique). Elle est une discipline qui – comme la politique, la médecine ou la stratégie – s'instruit de la science à la recherche de la justesse et de la prudence, mais sans s'en déduire, d'où son « insoutenable légèreté »³⁶⁷ comme d'autres disciplines praxéologiques (*ibid.*, p. 108). En effet, personne ne reproche au politicien, au médecin ou au stratège d'exercer cette « raison pratique » dans l'action et ainsi, de se constituer un savoir reconnu parce que nécessaire, fragile mais réel, sans confusion avec les savoirs savants qu'il mobilise. De même pour le pédagogue, « un savoir pédagogique est [...] un savoir d'expérience, au sens plein du mot, le savoir de qui a résolu un problème en surmontant une épreuve » (*ibid.*, p. 111). Ce problème survient lorsque l'une au moins des trois questions ci-après n'a plus de réponse évidente : « Comment faire en sorte que le savoir enseigné devienne une culture vivante pour l'élève (entre signification et expression) ? Comment articuler développement personnel et adaptation sociale (entre expression et référence) ? Enfin, comment concilier valeur du savoir et utilité pour la vie (entre signification et référence) ? » (*ibid.*, p. 112). Ainsi, la pédagogie produit des savoirs hétérogènes, qui lui sont propres : savoirs pragmatiques, politiques, herméneutiques et critiques (*ibid.*, p. 113).

³⁶⁷ Meirieu, 1991, p. 25-26, 29.

Devant l’afflux d’enseignants de classes primaires ou secondaires dans le cursus de sciences de l’éducation à partir des années 1980³⁶⁸, le besoin se fait sentir de spécifier les conditions de réception des recherches en pédagogie par l’université. Michel Fabre (2002) identifie trois critères permettant de reconnaître des thèses de pédagogie. Le chercheur pédagogue doit d’abord accepter un changement de posture qui consiste, au-delà de la quête de solutions, à formuler une problématique, à expliciter des présupposés théoriques et à les mettre en discussion. Il s’agit là de se dégager d’une attitude militante pour s’engager dans une démarche de chercheur. En second lieu, il doit faire preuve de discernement entre les diverses composantes du pédagogique (valeurs, description, narration). Enfin, les schémas d’analyse, les modèles d’intelligibilité qu’il produit visent, par-delà le contexte d’origine, à donner accès à la généralité (p. 116). Dans toute recherche en pédagogie, se retrouvent ces trois niveaux d’intelligibilité que sont « 1) l’analyse d’une expérience pédagogique personnelle, 2) étayée par l’histoire des pédagogies, 3) donnant lieu à une formalisation » (*ibid.*, p. 118). Ces critères m’ont conduit à opter pour l’expression « recherche de pédagogie », afin de sortir des ambiguïtés liées à la « recherche pédagogique » (Marchive, 2008, p. 61).

Sans jamais contester la légitimité des sciences de l’éducation, Michel Fabre (2002) veut seulement « faire reconnaître celle de la pédagogie comme instance productrice de savoirs, y compris dans un cadre universitaire » (p. 120). Pour cela, il reprend systématiquement les différences entre disciplines praxéologiques et scientifiques du point de vue de l’origine des savoirs produits, du type de travail sur soi qu’elles impliquent, de leurs caractéristiques épistémologiques et de la validation de leurs savoirs (*ibid.*, p. 120-121). Je les ai reprises dans le tableau suivant :

Tableau 1 – Différences entre disciplines praxéologiques et disciplines scientifiques, d’après Michel Fabre (2002, p. 120-121)

Des différences entre...	disciplines praxéologiques savoirs de prudence	disciplines scientifiques savoirs de science
Origine des savoirs produits	Ils s’enracinent [...] dans une expérience globale qui ne veut rien perdre de sa richesse à la fois objective et subjective : ils naissent quand la résolution de problème est en même temps épreuve.	Ils se détachent d’une expérience épurée, méthodologiquement réduite à son aspect rationnel et objectivable.
Travail sur soi	Interpellation de soi par l’autre : l’élève. Difficultés du fait que les représentations premières adhèrent à des identifications (à l’élève ou au maître modèle). Réclame une analyse des complexes culturels suscités par la formation proprement scolaire.	Lutter contre les obstacles épistémologiques, contre la pensée qui résiste à la pensée. Implique un remaniement de ses représentations dans une psychanalyse de la connaissance.

³⁶⁸ 10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

Caractéristiques épistémologiques	Les alternatives n'y sont pas seulement d'ordre épistémologique mais enveloppent également des choix éthiques et politiques.	Susceptibles de systématisation, de vérification et de capitalisation, moyennant la reconnaissance d'alternatives théoriques.
Validation des savoirs	Ils doivent au moins autant s'éprouver que se prouver dans la mesure où la sanction du réel s'y voit toujours médiatisée par l'intentionnalité et l'investissement des acteurs.	Ne peuvent satisfaire aux critères poppériens de falsification, mais prétendent se soumettre à des procédures de contrôles objectivables.

Mais bien que sciences de l'éducation et pédagogie interagissent, le constat de la difficulté pour les savoirs issus de la recherche d'éclairer la pratique est – comme nous l'avons vu – largement partagé. Michel Fabre (2002) l'impute à l'absence d'instances intermédiaires où les problèmes des praticiens rencontreraient l'intérêt des chercheurs d'une part, et à l'absence de reconnaissance du statut épistémologique de la pédagogie d'autre part. Ce qui est sûr à le lire, c'est que, sous certaines conditions qu'il énonce, praticiens et chercheurs en pédagogie produisent bel et bien des savoirs spécifiques qu'il nomme « pédagogiques ». Faits de modèles, de concepts, d'aperçus critiques, ces savoirs sont porteurs de scientificité : leur pertinence et leur validité peuvent être attestées par une communauté scientifique et professionnelle (*ibid.*, p. 124). À ce titre, ils devraient avoir toute leur place dans le champ de la recherche en éducation, aux côtés des savoirs scientifiques. Dans les deux domaines en effet, c'est davantage la production d'un véritable savoir et la rigueur de la démarche employée qui font la différence³⁶⁹.

10.4. Qu'est-ce que la pédagogie ?

Le terme « pédagogie » existe évidemment bien avant celui de science(s) de l'éducation. Ses origines expliquent peut-être en partie, en France, son cantonnement à l'enseignement primaire et sa dépréciation³⁷⁰. Apparue en 1495, son usage s'est pourtant répandu au XIX^{ème} siècle³⁷¹ et l'on peut supposer que le mouvement de l'Éducation nouvelle n'y est pas étranger. Cependant, la pédagogie est une notion polysémique et ses différentes définitions dénotent des rapports singuliers à l'épistémologie.

³⁶⁹ Les deux citations qui suivent témoignent des rapports toujours complexes entre savoirs pédagogiques et savoirs produits par les sciences de l'éducation. Ainsi, Gaston Mialaret (2006) conclut : « Nous avons nous même insisté sur le fait que les sciences de l'éducation appartaient au domaine du jugement de réalité, au domaine du descriptif et de l'explicatif ; nous avons insisté sur le fait que la pédagogie relevait du versant de l'action, du pragmatique, du normatif. Cela est vrai, à notre échelle. Mais nous savons aujourd'hui que la séparation n'est pas aussi nette que l'indique le langage » (p. 268-269) ; quant à Michel Fabre (2006a), il précise : « Quand le scientisme se dénoue dans les épistémologies de la complexité, les sciences de l'éducation apparaissent comme un lieu où les finalités et les pratiques éducatives peuvent être mises à l'épreuve des savoirs et réciproquement. N'est-ce pas redéfinir là le lieu même de la pédagogie ? » (p. 509).

³⁷⁰ Pédagogie vient du grec *paidagôgia*, qui signifie « qui conduit les enfants ». Dans la société grecque Antique, le pédagogue était l'esclave qui conduisait l'enfant à l'école. Par extension, il est devenu le maître, le précepteur.

³⁷¹ D'après Rey, A. (dir.) (1972). *Le petit Robert*. Paris : dictionnaires Le Robert, p. 1258.

En 2011, j'ai communiqué dans un séminaire doctoral³⁷², publié dans un chapitre d'ouvrage en 2015³⁷³. J'y développais mes premières réflexions relatives à l'épistémologie de la pédagogie à partir de lectures, dans la perspective de conduire des recherches sur les pédagogies coopératives et institutionnelles. Rappelant le caractère polysémique de la notion de pédagogie, j'en retenais quatre conceptions significatives. En 2013, j'approfondissais cette réflexion dans un article pour la revue *Éducation et socialisation* (ACL 4). J'isolais six orientations du statut épistémologique de la pédagogie. Je soulignais alors que s'il existait bien une spécificité des savoirs pédagogiques par rapport aux savoirs scientifiques, ces deux types de savoirs avaient aussi des liens permettant d'identifier trois conceptions distinctes des rapports entre recherche et pédagogie : la pédagogie peut être objet de science, utilisatrice de savoirs scientifiques ou productrice de savoirs pédagogiques. La première conception correspond à ce que j'ai nommé recherche « sur ». La seconde s'apparente à la recherche « pour ». Quant à la troisième, elle relève de la recherche « par ».

La réflexion que je conduis depuis le début de ce chapitre revisite cette question du statut de la pédagogie, en particulier par rapport aux sciences de l'éducation et aux didactiques, afin d'indiquer des perspectives possibles pour ce que j'ai nommé la « recherche de pédagogie ». De ce fait, parmi les six orientations isolées en 2013, j'en ai intégré certaines dans les deux sous-parties précédentes. La troisième orientation, que j'ai nommée *La pédagogie, entre théorie et pratique* (ACL 4) correspond à « la pédagogie scientifique et expérimentale » (10.1.2.) pour une part ; à la posture du chercheur pédagogue, d'autre part (10.2.). Les quatrième et cinquième orientations (*La pédagogie, enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par/sur la même personne ; De la spécificité des savoirs pédagogiques et de ses rapports avec les savoirs scientifiques* (ACL 4)) relèvent des recherches « par » les pédagogues (10.3.). Poursuivant ma réflexion dans cette sous-partie, je n'ai conservé que les première, deuxième et sixième orientations, sans vouloir signifier pour autant l'absence de lien entre elles. C'est notamment le cas des quatrième et cinquième orientations, qui rejoignent la nature théorico-pratique de la pédagogie. Si je les ai fait figurer dans les recherches « par » les pédagogues plutôt qu'ici, c'est parce que j'ai privilégié l'entrée par les pédagogues et par les savoirs spécifiques qu'ils produisent.

³⁷² ACTN 2 – Robbes, B. (2011, 9 mars). « Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle », Séminaire doctoral, « Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologiques, équipe Crise École Terrains sensibles (Université Paris Ouest la Défense), Équipe Recifes (Université d'Artois), Arras, France. http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/robbes_bruno_mars2011.pdf

³⁷³ OS 7 – Robbes, B. (2015). Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopératives et institutionnelles. In M.-A. Hugon & M.-L. Viaud (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* (pp. 35-47). Arras : Artois Presses Université.

10.4.1. La pédagogie, discipline praxéologique, et les sciences de l'éducation

Les positions d'Émile Durkheim (1911) à propos de la pédagogie (Dubreucq, 2004, p. 54-55) constituent le point de départ d'une réflexion sur son statut épistémologique, chez la plupart des chercheurs intéressés par cette question. Ainsi, « Durkheim distingue trois niveaux de sens du terme "pédagogie" : la pédagogie comme l'art de l'éducateur dont on dit qu'il est un "bon pédagogue" ; la pédagogie comme réflexion sur l'action éducative ; la pédagogie comme systématisation de cette réflexion en une doctrine » (AECSE, 2001, p. 21). Le commentant, Michel Fabre (non daté) précise qu'il définit la pédagogie comme « la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation... » (p. 10). Mais contrairement à Henri Marion³⁷⁴, il ne la confond pas avec la (les) science(s) de l'éducation. Ainsi nous dit Fabre : « Les sciences de l'éducation éclairent l'acte pédagogique mais les problèmes pédagogiques ne sont pas réductibles aux problèmes scientifiques : ce sont des problèmes de la pratique, ici et maintenant dans ce contexte singulier et le plus souvent dans l'urgence, qui engagent des décisions à la fois techniques et éthiques ! Dans d'autres textes, Durkheim fera de la pédagogie une discipline "praxéologique"³⁷⁵ [...]. Cela signifie que la pédagogie est pour lui de l'ordre de la théorie non de la pratique, mais d'une théorie de la pratique [...] d'une théorie-pratique ! La pédagogie est donc pour Durkheim une réflexion de l'acteur sur sa pratique en vue de l'améliorer. Il ajoute qu'il faut donner aux enseignants une culture professionnelle à base de sciences humaines, pour éclairer cette réflexion : d'où les sciences de l'éducation » (*ibid.*, p. 4). C'est donc bien, selon la formule de Jean Houssaye (1997), « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » (p. 90-91) qui constitue la pédagogie ; une « recherche professionnelle » au sens de Françoise Cros³⁷⁶. Cependant, en situant la pédagogie dans « l'entre-deux » (Marchive, 2008, p. 101), Durkheim a laissé ouverte la question de son statut épistémologique et la possibilité d'un discours pédagogique autonome, comme l'ont montré les essais de pédagogie scientifique et expérimentale³⁷⁷.

Les multiples tentatives pour préciser ce qui est commun et distinct entre pédagogie et sciences de l'éducation en sont une autre illustration. Parmi les aspects communs, Bernard Charlot (1995) explique que la confusion entre sciences de l'éducation et pédagogie peut s'expliquer du fait que l'éducation confronte des savoirs, des pratiques et des finalités (p. 27). En ce sens, la définition de la pédagogie de

³⁷⁴ 10.1.1. La pédagogie et la science de l'éducation, une discipline universitaire s'intéressant aux théories et aux principes généraux de l'éducation.

³⁷⁵ 10.3.6. De la spécificité des savoirs pédagogiques et de ses rapports avec les savoirs scientifiques.

³⁷⁶ Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Éduquer*, 8, 1-8. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/337> (page consultée le 7 septembre 2016).

³⁷⁷ 10.1.2. La pédagogie scientifique et expérimentale.

Gaston Mialaret (1991) ne la lève pas : « La pédagogie est une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle » (p. 7). L'objet « éducation » est donc commun, mais les visées diffèrent : « La science de l'éducation vise la connaissance des phénomènes éducatifs, la pédagogie leur évaluation ou leur amélioration. [...] Elle est critique et prescription » (AECSE, 2001, p. 21). Il existe pourtant des recherches en sciences de l'éducation qui tentent d'évaluer les phénomènes éducatifs ou les pédagogies³⁷⁸, d'autres d'accompagner l'amélioration des pratiques³⁷⁹, d'autres encore d'émettre des points de vue critiques ou prescriptifs. À propos de l'amélioration des pratiques, les responsables de l'AECSE de 2001 notent d'ailleurs que les « sciences de l'éducation [...] n'excluent pas toute visée praxéologique et des tentatives pédagogiques [...] se réclament souvent de la recherche » (*ibid.*). Ainsi par exemple, y a-t-il « de [la] pédagogie dans les sciences de l'éducation [...] en particulier pour les recherches qui s'intéressent à l'analyse des pratiques, des institutions ou des dispositifs » (*ibid.*, p. 24).

Si, selon Bernard Charlot (1995) la pédagogie n'est pas une science, c'est parce qu'il n'existe pas de « pratique scientifique », au sens d'une pratique « qui puisse revendiquer un statut de science ou se prétendre simple application d'une science » (p. 34). Si les savoirs et les discours issus de la pratique diffèrent des savoirs et des discours issus de la recherche, cela n'empêche pas le pédagogue d'utiliser des concepts forgés par les sciences de l'éducation ou d'intégrer des résultats scientifiques à l'élaboration de ses réponses. On peut, en effet, penser qu'il est en mesure de re-contextualiser, de traduire ou de transposer ces savoirs, car ses finalités sont la critique, l'évaluation ou le fondement de son action. « Les mêmes éléments changent donc de fonction lorsqu'ils passent d'une problématique scientifique à une problématique praxéologique » (AECSE, 2001, p. 23). Passer à une problématique praxéologique s'apparente à une activité de recherche, lorsque le pédagogue « ne se laisse pas totalement entraîner dans la quête des solutions mais prend le temps de formuler sa problématique, d'explicitier ses présupposés théoriques et accepte de les voir discuter, critiquer dans une logique autre que militante » (*ibid.*, p. 24)³⁸⁰. Lorsqu'il convoque des concepts ou des résultats de recherches scientifiques, le pédagogue doit en vérifier la pertinence et faire preuve d'une extrême vigilance dans la façon dont il les traduit en propositions pédagogiques. Il ne peut qu'émettre des hypothèses, puis les valider ou les infirmer par l'action en contexte, tout en sachant qu'une action qui ne fonctionne pas dans un contexte peut très bien

³⁷⁸ 11.5. Évaluer les pédagogies « différentes ».

³⁷⁹ 11.2. Des modèles de recherche en collaboration dans l'éducation ; 11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique.

³⁸⁰ Nous retrouvons là des conditions avancées par Michel Fabre (10.3.6. De la spécificité des savoirs pédagogiques et de ses rapports avec les savoirs scientifiques).

fonctionner dans un autre. J'ajouterai, dans une perspective de « recherche-action de pédagogie »³⁸¹, que ces points de vigilance peuvent être des objets de travail communs aux praticiens et aux chercheurs.

On pourrait alors se laisser gagner par le pessimisme et considérer, avec les responsables de l'AECSE de 2001, que « la pédagogie est donc vouée, par définition, à l'imperfection. Elle naît quand l'éducation fait problème, mais elle ne peut jamais proposer de véritable solution. Elle gère les crises de l'éducation dans la carence du savoir et dans l'urgence de l'action » (p. 22). Mais on peut aussi voir le pédagogue comme un professionnel capable d'ajustements en situation, ce qui constituerait alors non pas une faiblesse mais une force. Je prendrai l'exemple de la différenciation pédagogique à travers ce que l'état des travaux sur la question nous enseigne : le pédagogue efficace est certainement celui qui, disposant de plusieurs méthodes, stratégies, techniques d'apprentissage, est capable de mobiliser une (ou quelques) réponse(s) appropriée(s) parmi plusieurs possibles dans une situation qu'il a pu analyser, en variant ses stratégies, ses méthodes... (WEB 6). C'est ainsi qu'il peut s'éviter de tenir des discours prescriptifs et/ou normalisateurs, contrairement à ceux qui prétendent établir des liens de causalité avérés entre science et pédagogie³⁸². La question à se poser serait plutôt : quels sont les savoirs spécifiques élaborés par la pédagogie, qui ne peuvent l'être par les sciences de l'éducation ou les didactiques ? J'y apporte des éléments de réponse dans cette note de synthèse³⁸³. J'ajouterai qu'une spécificité de la posture du pédagogue tient à la nature des finalités qu'il poursuit. Là où certains discours scientifiques ou professionnels jugent les apprentissages impossibles, il postule l'éducabilité des élèves malgré tout (Meirieu, 1991, p. 25-26, 29), fait confiance à leur capacité d'évoluer et de changer, de même qu'à sa propre capacité de se remettre en question. L'étude des écarts entre le dire et le faire (Meirieu, 1995), entre le « faire » et « les raisons de ce "faire" »³⁸⁴ (Marchive, 2008, p. 89) est aussi un objet possible de travail en commun entre praticiens et chercheurs.

Ainsi, ce n'est pas parce que la pédagogie n'est pas une science qu'elle ne peut pas être un objet de recherches des sciences de l'éducation. J'ai indiqué comment s'y prenaient les recherches « sur » et « par ». Il me restera à aborder la recherche « avec ». Mais auparavant, je vais compléter mes réflexions

³⁸¹ 11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique ; 11.4. Faire de la recherche avec les enseignants et les équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies « différentes ».

³⁸² 10.1.2. La pédagogie scientifique et expérimentale.

³⁸³ 10.3.5. Les savoirs pédagogiques, spécificité des savoirs produits par les pédagogues ; 11.4.3. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique.

³⁸⁴ Alain Marchive (*op. cit.*) précise : « La mise à jour de l'idéologie pédagogique du professeur et de son épistémologie spontanée est un des moyens de comprendre ce qui est au principe de son action, les raisons pour lesquelles il met en œuvre tel ou tel type d'activité pédagogique, ou pour lesquelles il privilégie tel ou tel type d'organisation sociale » (p. 93).

en présentant deux points de vue sur la pédagogie, puis une définition de ce que j'entends par pédagogie et quelques précisions à propos de la notion de *praxis* pédagogique.

10.4.2. La pédagogie, un patrimoine de textes à étudier pour la pratique d'aujourd'hui

Philippe Meirieu considère deux de ses ouvrages comme significatifs de sa réflexion, *La Pédagogie entre le dire et le faire* (1995) et *Faire l'École, faire la classe* (2004). Dans l'avant-propos du second, intitulé « Pour une épistémologie de la pédagogie », il met en évidence ce qu'il nomme le « "moment pédagogique", quand l'éducateur découvre la résistance de l'éduqué à son entreprise éducative » (p. 13). S'écartant d'une pédagogie scientifique, il considère que « l'activité pédagogique ne peut plus être pensée de manière applicationniste » (*ibid.*). Il propose alors de l'explorer à partir des « tensions qui structurent les discours pédagogiques » (*ibid.*), tensions polémiques mais aussi fécondes, qui ouvrent à l'inventivité d'un éducateur cherchant à construire des équilibres. C'est ainsi que Meirieu (2008, 9-10 février ; voir aussi 2006, 6 mai) formule ce qu'il considère comme la tension principale de la pédagogie : « *Tout le monde peut apprendre et se développer* ». Cela signifie que nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible. C'est le principe d'éducabilité qui postule que nul ne doit être exclu du cercle de l'humain ; « *Mais, en même temps, nul ne peut contraindre quiconque à apprendre et à grandir* ». C'est le principe de liberté qui postule qu'un sujet n'existe que s'il s'engage et s'implique lui-même, s'il se met en « jeu » et en « je » dans ses apprentissages. Si l'engagement dans l'apprentissage est une démarche que seul un sujet peut faire, le rôle du pédagogue est de tout mettre en œuvre pour l'y aider. L'activité pédagogique devient alors « "l'exercice du jugement pédagogique", associant prélèvement d'indices dans une situation, exploration des scénarios possibles dans sa "mémoire pédagogique" et construction de l'unité de l'acte dans une structuration narrative » (2004, p. 13).

Au plan épistémologique, Philippe Meirieu (2005) soutient que les discours pédagogiques comprennent trois pôles articulés : « Le pôle axiologique, ou la dimension des valeurs, le pôle scientifique ou la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc., et le pôle praxéologique, ou la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action » (p. 632).

La pédagogie est donc un discours construit mais hétérogène, parfois également contestable, qui doit être étudié comme tel pour tenter d'en comprendre le mode de constitution, la portée et les apports (2004, p. 13, 14). Philippe Meirieu (2004) considère que « l'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les contradictions fondatrices auxquelles se trouve affronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer »

(p. 14). Considérer ainsi la pédagogie comme un genre littéraire constitué d'un discours composite, un patrimoine de textes à étudier pour mieux appréhender les questions et les problèmes de pratiques pédagogiques actuels m'apparaît fondamental. Cependant, cette position n'épuise pas, comme nous l'avons vu, la question du statut épistémologique de la pédagogie.

10.4.3. Pour une épistémologie de la théorisation pédagogique

Le travail qui suit prolonge en quelque sorte la position précédente en proposant un modèle d'analyse des discours pédagogiques. Faisant l'hypothèse que toute pédagogie porte en elle des éléments de théorisation, Alain Vergnion (2009) propose d'une part, d'aborder les rationalités pédagogiques selon un modèle d'analyse critique inspiré des « multiplicités discursives »³⁸⁵ et, d'autre part, de formaliser ses résultats à travers une typologie des énoncés pédagogiques (p. 8). Il met en évidence « les types d'argumentation, les procédés rhétoriques, les connaissances ou les modèles théoriques mobilisés, en bref l'organisation intellectuelle des discours pédagogiques » (*ibid.*, p. 8-9). Analysant des formes discursives contenues dans les écrits de plusieurs pédagogues³⁸⁶, l'auteur montre que l'effort de rationalisation de la pédagogie passe par quatre types d'énoncés : « Des énoncés 1 "théoriques" issus de savoirs constitués (psychologie, sociologie, etc.) ; des énoncés 2 "empiriques" issus de l'observation du champ éducatif, de l'expérience ou de la sagesse enseignante ; des énoncés 3 qui essaient dans un discours construit *ad hoc* d'unifier les énoncés précédents. [...] ; des énoncés 4 [...] "régulateurs" [...] principes généraux d'organisation de l'ensemble discursif ; [...] fondement ultime à sa cohérence ; [...] points de fuite par rapport auxquels s'organisent et prennent sens les énoncés de type 2 et 3 » (*ibid.*, p. 49, 50).

Ainsi, les théories pédagogiques s'organisent « autour et à partir de quelques concepts majeurs, qui en constituent les « principes ». Ces ensembles théoriques délimitent un espace où « tous les types de rationalisation sont possibles ». Leur force est aussi d'être « constamment susceptibles d'ajustement, de remaniements, par intégration et assimilation de problématiques nouvelles ou par souci de démarcation » (Vergnion, 2009, p. 143), d'où l'idée de multiplicité. Si une théorie pédagogique est validée lorsqu'elle produit les effets attendus, l'articulation des savoirs constitués, des techniques pédagogiques et des énoncés empiriques (c'est-à-dire les principes de liaison ou énoncés de type 3) doit être étudiée en particulier, car : « C'est par la médiation de techniques (outils, méthodes) pédagogiques que la relation (impossible) entre théorie et pratique peut s'effectuer ; c'est à leur niveau aussi que la force de renouvellement de la pédagogie, son inventivité, trouve ses conditions » (*ibid.*, p. 145).

³⁸⁵ Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

³⁸⁶ Comenius, Diderot, Compayré, Durkheim, Dewey et Freinet.

De cette approche méthodologique, je retiens qu'elle cherche à réduire la distinction faite par Alain Marchive (2008) entre objets de recherche relevant de la *praxis* et du *logos*³⁸⁷, en permettant la mise en évidence dans les discours pédagogiques de différents types d'énoncés de nature scientifique : emprunts à des savoirs théoriques constitués (énoncés 1) ; formulation et tentative de validation d'hypothèses – à l'instar d'une démarche scientifique – à partir de l'observation des pratiques et des problèmes qu'elles posent (énoncés 2 et 3) ; énoncé de principes unificateurs (énoncés 3) et régulateurs (énoncés 4) issus de cette *praxis*, laquelle demeure ouverte à de nouveaux questionnements.

10.4.4. Une définition de la pédagogie pour engager des recherches

En guise de synthèse, je présente la définition suivante de la pédagogie que nous avons élaboré dans mon laboratoire. Elle reprend la réflexion que j'y ai conduit. La pédagogie est un champ de recherches et de pratiques qui s'intéresse à la situation d'enseignement en portant notamment son attention sur les relations maître-élèves ou entre élèves, les aspects organisationnels, matériels et techniques en tant qu'ils participent des conditions d'apprentissage. Elle mobilise et articule trois pôles : un pôle axiologique (valeurs), un pôle scientifique (connaissances scientifiques) et un pôle praxéologique (outils et instruments pour l'action) (Meirieu, 2005). Comme la médecine, la pédagogie s'instruit de la science en exerçant une « raison pratique » dans l'action. Elle se constitue ainsi un savoir reconnu parce que nécessaire, savoir fragile mais réel, sans confusion avec les savoirs savants qu'elle mobilise (Fabre, 2002). Ceci conduit à interroger les places respectives du pédagogue et du chercheur dans la production des savoirs. Si le pédagogue produit des savoirs pédagogiques et si le chercheur peut conduire des recherches sur la pédagogie (Houssaye, 1997), les conditions d'une collaboration entre pédagogues et chercheurs dans la production de savoirs scientifiques doivent faire l'objet d'une réflexion rigoureuse et d'une contractualisation explicite³⁸⁸. Les chercheurs pédagogues d'EMA soutiennent une position collaborative impliquée, qui interroge la tension entre militant, praticien et chercheur.

Me référant à cette définition pour engager des recherches de pédagogie, j'observe qu'en utilisant et en articulant différents types de savoirs scientifiques, en produisant des savoirs pédagogiques, la pédagogie continue d'interpeller la recherche en éducation et les sciences de l'éducation. Elle participe du questionnement sur le sens de l'opposition entre savoirs théoriques et savoirs pratiques³⁸⁹. Elle interroge aussi les conditions de production des savoirs sur l'école et sur les pratiques enseignantes. Elle pose

³⁸⁷ Bien qu'il tente de dépasser l'aporie durkheimienne pour créer les conditions de possibilité d'une recherche sur la situation d'enseignement, Alain Marchive y demeure en cherchant à étudier séparément *praxis* et *logos*. L'approche d'Alain Vergnoux me semble plus audacieuse.

³⁸⁸ 11.4.2. Une recherche en collaboration dans une école élémentaire.

³⁸⁹ 2.2. Savoirs théoriques, savoirs d'action.

notamment avec insistance la question de la place des pédagogues dans cette production, eux qui élaborent continuellement des savoirs sur leurs pratiques. Est-il possible d'étudier cette *praxis* sans eux ? Si une co-production de savoirs est envisageable, quels rôles de chacun et quelles conditions de cette collaboration ? Ces questionnements feront l'objet de la partie suivante. Cependant, c'est bien l'essence de la pédagogie et les questions qu'elle pose à la recherche en éducation qui m'amènent à me situer en chercheur pédagogue³⁹⁰, prenant en considération des sujets singuliers dans des situations contextualisées, sujets à la fois objets et acteurs d'une recherche qualitative, phénoménologique et heuristique, descriptive et herméneutique. Ce positionnement est, de fait, porteur d'un regard clinique sur la pédagogie, dans la continuité de ce que j'ai précisé à propos de l'autorité³⁹¹. Cette clinique de la pédagogie apparaît comme l'une des conditions de ses progrès³⁹², ce qui m'amène à préciser la notion de *praxis* pédagogique.

10.4.5. Quelques précisions à propos de la *praxis* pédagogique

C'est à Francis Imbert (1985, 1992) que l'on doit la réflexion la plus approfondie sur la *praxis* pédagogique. En introduction à cette note de synthèse, j'ai évoqué comment il a souligné l'importance de l'analyse des contradictions vécues par l'enseignant dans ses pratiques, par la réactivation du processus d'institutionnalisation potentiel de la pédagogie et de l'analyse institutionnelle. L'enjeu consiste justement à « préserver une perspective *praxiste* dans les pratiques enseignantes » (1992, p. 105). Chez Imbert, l'idée de *praxis* dépasse la simple résolution de la contradiction théorie/pratique. La *praxis* est en tension avec la pratique au sens où la pratique se cantonnerait au faire, oubliant des finalités qui lui sont supérieures, mais aussi de se confronter à ses propres contradictions, résistances, empêchements, limites. C'est le risque de toute posture militante³⁹³. Au contraire, « Le projet *praxiste* présuppose et provoque en retour la reconnaissance du caractère inachevé et inachevable des situations et des personnes. Le soutenir implique de développer en soi la capacité à déchiffrer, et à faire que ne se referment pas les failles, les brèches annonciatrices d'un passage, d'une transition, d'un devenir-autre » (*ibid.*, p. 107). Ainsi, les pratiques pédagogiques risquent-elles de se laisser entraîner vers « une activité *instrumentale* de production et de fabrication » (*ibid.*, p. 111), une « visée de maîtrise, d'achèvement, de suppression du temps et du sens » (*ibid.*, p. 113) au détriment d'une « visée de changement, d'une action *sur* des éduqués » (*ibid.*, p. 111). L'enjeu d'une telle tension rejoint la dimension « Avoir de l'autorité » du

³⁹⁰ 10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

³⁹¹ 4.3.2. Caractéristiques de ma démarche clinique ; 4.3.3. Un double questionnement du chercheur : son rapport à son objet de recherche, ses relations aux institutions ; 4.3.4. Synthèse de mon positionnement clinique.

³⁹² Selon Antoine Prost (1985), « le progrès est un processus constant d'ajustement des pratiques, qui suppose une attention critique à leurs effets, bref, un regard clinique » (p. 193).

³⁹³ Francis Imbert l'a évoqué à propos de la pédagogie institutionnelle, comme je l'ai rappelé au début du présent paragraphe. Il le dit ainsi à propos de la science : « Il est des manières de dire, comme des manières de pratiquer, la manière "scientifique" en particulier, dont l'une des fonctions, sous prétexte de "laisser parler les faits", est d'empêcher que *ça parle* » (1992, p. 120).

pédagogue et sa capacité à soutenir l'autorisation des sujets élèves³⁹⁴ : « Faire avec des "acteurs", des sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre » (*ibid.*, p. 112). Il correspond également à la nécessité que le pédagogue s'efforce d'élucider ce qu'il engage de sa propre subjectivité – consciemment et inconsciemment – dans sa pratique (OS 8)³⁹⁵ et d'analyser ses implications ; relations aux institutions dans lesquelles il est pris, qui ont des effets sur ses pensées et ses actes (Monceau, 2009)³⁹⁶. C'est à ce prix qu'il peut ré-ouvrir « la dimension du possible, du pouvoir-être-autrement » (Imbert, 1992, p. 120), pour lui-même comme pour ses élèves. Pour cela, les pédagogues ont pour habitude de travailler dans des groupes ; ces lieux où, selon François Tosquelles (1984), la *praxis* s'élabore : « La *praxis* est l'élaboration collective, dans un groupe, des pratiques vécues dans le quotidien » (p. 11). Peut-être le travail avec des chercheurs pédagogues peut-il aussi y contribuer ?

³⁹⁴ 5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (*auctor*) et autoriser l'autre (*augere*).

³⁹⁵ Dans sa préface du livre de Francis Imbert (1985), Jacques Ardoino remarque : « Combien d'éducateurs se veulent démiurges sans être très au clair de leurs péripéties narcissiques, ainsi que de leurs difficultés à trouver les chemins de leur propre autorisation ? » (p. XXXVIII-XXXIX). Voir aussi 4. La dimension de l'inconscient : la démarche clinique de sensibilité psychanalytique.

³⁹⁶ 4.3.3. Un double questionnement du chercheur : son rapport à son objet de recherche, ses relations aux institutions.

11. Recherches « avec » les pédagogues

Un constat s'impose après ce tour d'horizon des recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues d'une part, « par » les pédagogues d'autre part. De nombreux échanges ont existé entre chercheurs universitaires et enseignants pédagogues de la fin du XIX^{ème} siècle à la fin de la Seconde Guerre Mondiale, mais ils n'ont pas véritablement débouché sur des collaborations communes à des recherches de pédagogie. Ces formes de recherche ont pourtant existé dans les sciences humaines et sociales, aux États-Unis où elles sont nées, mais également en Europe où elles se sont développées à partir des années 1950. Nous verrons qu'elles connaissent actuellement un regain d'intérêt dans le champ éducatif. Certaines dénominations recouvrent des pratiques génériques : recherche « avec » (Lieberman, 1986), recherches « de plein air »³⁹⁷, recherches participatives (Anadón, 2007), recherches en partenariat ou en collaboration. D'autres renvoient à des démarches méthodologiques plus stabilisées, bien que les frontières entre elles restent poreuses³⁹⁸. Ce sont ces formes de recherche que je vais maintenant présenter, afin de préciser ce que j'entends par « recherche-action de pédagogie ».

11.1. Quelques repères à propos de la recherche-action

Des deux côtés de l'Atlantique, l'idée de faire collaborer chercheurs et praticiens s'origine dans l'*action research* initiée par Kurt Lewin (Catelli, 1995 ; Barbier, 1996 ; Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002 ; Monceau, 2005, 2015), dans des formations d'adultes issus de l'éducation populaire (Vinatier & Morrisette, 2015, p. 149) et antérieurement, dans les travaux de John Dewey sur l'enquête (« production du savoir par l'action et par l'expérimentation ») et la démocratie participative³⁹⁹ (« éthique de participation aux processus de création du savoir ») (Vinatier & Morrisette, *ibid.*, p. 161).

L'*action research* initiée par Kurt Lewin⁴⁰⁰ dès 1939 « visait la transformation des comportements⁴⁰¹ » (Monceau, 2005, p. 4). Lewin a montré que « pour optimiser cette transformation dans le sens attendu, il [était] nécessaire d'obtenir la participation des sujets au processus de changement

³⁹⁷ Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris : Seuil.

³⁹⁸ La liste des appellations n'est pas exhaustive, comme le montre le bref panorama historique international rédigé par Bruno Bourassa, Chantal Leclerc et Geneviève Fournier (Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative (RC). In B. Bourassa & M. Boudjaoui. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 13-46). Laval : Presses de l'Université de Laval, p. 14-19. D'autres terminologies apparaissent encore dans des ouvrages consultés : Les chercheurs ignorants, 2015, p. 18 ; Anadón, 2007, p. 208.

³⁹⁹ Dewey, 1967. 1^{ère} édition 1938 ; Dewey, 2011, 1975/1916, 1968/1938.

⁴⁰⁰ Michelot, C. (2013. 1^{ère} édition 2002). LEWIN Kurt (1890-1947). In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy. *Vocabulaire de Psychosociologie. Positions et références* (pp. 543-555). Ramonville Saint-Agne : Érès.

⁴⁰¹ Un autre aspect des travaux de Kurt Lewin a concerné l'étude des processus d'influence dans les groupes.

et que l'organisation de discussions collectives centrées sur le problème à résoudre [était] une procédure performante » (*ibid.*). Concrètement, « la recherche-action est [...] un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs. Le collectif fait appel au(x) chercheur(s) pour travailler une problématique le concernant directement » (Monceau, 2015, p. 21). À l'opposé de la science expérimentale qui s'effectue en laboratoire et exclut la relation entre le chercheur et son objet, il s'agit donc d'aller sur le terrain et d'« agir sur la réalité pour la connaître » (*ibid.*, p. 22). La définition de la recherche-action formulée par Marie-Anne Hugon et Claude Seibel (1988) résume cette position : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (p. 13). Jean Dubost⁴⁰² (1987) en a, pour sa part, élaboré une définition très complète : « Il y a R-A quand le problème que l'on se pose est saisi à la fois comme problème de connaissance et d'action et que la conduite du processus que l'on met en œuvre tire les conséquences de cette définition de l'objet » (p. 132). L'auteur en propose ensuite cinq critères : « 1. une expérience [...] s'inscrivant dans le *monde réel* [...] ; 2. [...] engagée sur une échelle restreinte [...] ; 3. [...] *action délibérée* visant un changement effectif au niveau des groupes et zones concernés, elle se définit par des *buts* [...] ; 4. [...] conçue dès son engagement pour permettre d'en dégager des enseignements susceptibles de généralisation, pour guider des actions ultérieures ou mettre en évidence des principes ou des lois ; 5. [...] accepter *certaines disciplines* – règles ou dispositifs – permettant l'observation, la récolte d'informations, l'enregistrement de traces dont le traitement conditionne la production de résultats, le contrôle et l'évaluation des effets, etc. *et/ou* permettant l'exploration de divers aspects, l'interprétation, la prise de conscience, l'autoanalyse... » (*ibid.*, p. 133-134).

Dans l'article qu'ils consacrent à la recherche-action et à l'intervention, Jean Dubost et André Lévy (2013. 1^{ère} édition 2002) font plusieurs observations complémentaires. Tout d'abord, ils relèvent que la recherche-action a pour particularité d'être « à la fois une démarche de recherche spécifique aux sciences de l'homme, et une méthode d'intervention visant des changements individuels et collectifs » (p. 408). Ceci a des incidences sur les positionnements du chercheur et du praticien, la conception et la

⁴⁰² Jean Dubost est un psychosociologue français. À partir des années 1950, il a développé avec d'autres chercheurs l'intervention psychosociologique en s'inspirant de la recherche-action : « L'intervention psychosociologique [...] consiste à mettre en place, avec les acteurs, des dispositifs (enquête, discussion de groupe, analyse de processus, observations...) facilitant les échanges entre tous les acteurs concernés et un travail à partir de leurs perceptions, représentations, sentiments, parfois méconnus ou réprimés, ou simplement tus. [...] Il s'agit de permettre aux acteurs de mieux comprendre la signification des situations vécues et la part qu'ils y prennent et, si possible, de trouver des réponses aux problèmes en mobilisant de l'énergie à cette fin » (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 409).

production des savoirs, la temporalité de la recherche, les rapports au politique et au scientifique. Reprenons ces différents aspects.

Comme je l'ai déjà indiqué, le chercheur ne se positionne pas en extériorité par rapport à son objet. Sa meilleure compréhension de l'objet va passer « par l'analyse de ce qui se passe et se développe dans ses relations avec les acteurs, à l'occasion de la recherche » (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 408). Cet objet est situé dans un contexte spécifique, inévitablement complexe et multiréférentiel (Barbier, 1996, p. 7-8). Par conséquent, « les connaissances dégagées dans une perspective de recherche-action sont indissociables des conditions de son émergence qui lui donnent sens » (Dubost & Lévy, *ibid.*, p. 409). Le chercheur se trouve aussi de fait engagé sur son terrain d'étude. Il est impliqué dans un processus, où son action contribue à résoudre des problèmes sociaux, pas seulement des problèmes de connaissance (*ibid.*, p. 410). Il court alors le risque « de se transformer en militant et de se substituer aux acteurs dans leurs choix fondamentaux » (*ibid.*, p. 425).

Concernant le praticien, la recherche-action postule qu'il détient des savoirs issus de ses pratiques, auxquels le chercheur ne peut accéder qu'en lui reconnaissant « une compétence à la recherche » (Barbier, 1996, p. 7), qu'en le considérant « comme un sujet [...] participant pleinement aux processus de changement » (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 426). La « recherche [est] menée avec les praticiens, *nourrie* par le point de vue des praticiens eux-mêmes et ce, *sur des objets liés à leurs pratiques* » (Bednarz, 2013, p. 17, 18). Pour s'engager dans le projet et coopérer avec le chercheur, le praticien doit percevoir que la recherche peut lui permettre de résoudre les problèmes qu'il se pose (Dubost & Lévy, *ibid.*, p. 425). De plus, parler de recherche-action implique que « les acteurs acceptent de s'engager dans un travail de théorisation et d'abstraction, se traduisant par une remise en question des savoirs et des convictions sur lesquels ils fondent leur action. Or, cela n'est possible que dans la mesure où ils ressentent la nécessité de prendre une certaine distance par rapport à elles, et donc le besoin, conscient ou non, de les modifier » (*ibid.*, p. 428). La demande des praticiens est centrale (*ibid.*, p. 429).

À propos du savoir, « dans la mesure où il concerne non pas un objet séparé du sujet qui le conçoit mais sa relation avec lui, [il] est indissociable de l'expérience par laquelle on connaît » (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 426). Cependant, « la recherche-action est fondée sur l'hypothèse que des savoirs de portée générale peuvent être produits (et dans certains cas le sont de façon privilégiée) » (*ibid.*, p. 427). En effet, elle résout des problèmes jusque-là sans solution (Liu, 1997, p. 349), produit aussi des connaissances nouvelles utiles au chercheur et au praticien, mais qui « ne sont pas du même ordre pour l'un et pour l'autre, n'ont pas le même usage et ne sont pas validées selon les mêmes modes » (Monceau,

2005, p. 2). « Pour les participants [...], l'objectif est [...] de produire des connaissances qui aient une utilité pour l'action à partir des problèmes que pose la pratique au quotidien ou encore d'un questionnement sur l'origine de certains dispositifs ou modes de pensée propres à certains établissements ou institutions » (*ibid.*, p. 5). Quant aux chercheurs, ils poursuivent des visées « locales mais aussi plus générales, en prise avec des problématiques propres à la communauté des chercheurs au-delà du terrain particulier faisant l'objet du travail » (*ibid.*, p. 7). « Les résultats obtenus sur un "chantier" sont à cumuler, à confronter, avec d'autres » (*ibid.*, p. 5). Ainsi, tout en refusant la coupure entre chercheurs et praticiens dans la production des connaissances, la recherche-action ne confond pas les postures épistémologiques. Pour autant, il arrive que ces différences de posture engendrent des tensions entre praticiens et chercheurs⁴⁰³, voire avec les commanditaires de la recherche, qui sont à prendre en considération dans l'analyse. Elles nécessitent un accord *a minima* sur les conditions de la collaboration.

Quant à la temporalité, « la recherche-action suppose un *processus* combinant divers types d'activités se succédant dans le temps et interagissant entre elles » (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 430)⁴⁰⁴. L'un des temps caractéristiques en est la restitution⁴⁰⁵, avec l'idée que « la connaissance produite doit retourner vers la réalité concrète dont elle rend compte, pour être un support de changements » (Monceau, 2005, p. 3). En quoi la restitution consiste-t-elle ? À échéances régulières, les chercheurs livrent aux praticiens des résultats qu'ils ont produits à partir de données collectées sur le terrain. Les réactions des praticiens sont prises en compte dans le travail d'interprétation, donc de production des résultats de la recherche. De plus, les connaissances produites peuvent alimenter des changements. La question du pouvoir des sujets est donc centrale. Elle s'analyse en particulier à travers les degrés de participation des praticiens au processus de recherche⁴⁰⁶.

⁴⁰³ Gilles Monceau (2015) relève ainsi certaines résistances de praticiens : « Les militants (membres de mouvements d'éducation populaire ou de mouvements pédagogiques) [...] peuvent considérer que la démarche et la production scientifique constituent des entraves à l'efficacité de la recherche-action dans leur domaine d'intervention. Dans certains cas, ils peuvent aussi craindre un "pillage" par les chercheurs des résultats d'une recherche-action menée en collaboration avec eux. Enfin, ces acteurs peuvent résister à ce que les connaissances produites par leur travail avec les chercheurs soient discutées, donc évaluées, loin du terrain où les données ont été collectées et les premières analyses formulées ». Et il ajoute : « Les découvertes faites par eux-mêmes sur leurs propres pratiques, par les participants à une recherche-action, sont souvent citées comme un résultat en soi, justifiant *a posteriori* leur investissement dans le travail » (p. 28).

⁴⁰⁴ J'indique plus loin ces différents temps, lorsque je présente les huit invariants méthodologiques de la démarche socio-clinique institutionnelle. Voir 11.2.3. Recherche-action, analyse institutionnelle et socio-clinique institutionnelle.

⁴⁰⁵ Sur la restitution comme enjeu de scientificité, voir Bedin, V., & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In V. Bedin, D. Broussal & P. Ponté (dir.). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 175-194). Paris : L'Harmattan ; Bedin, V. (2016). Restitution(s) et recherche-intervention. In J.-F. Marcel (dir.). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 195-208). Dijon : Éducagri éditions.

⁴⁰⁶ Dans certains travaux nord-américains, on parlera d'émancipation des praticiens (Desgagné & Bednarz, 2005) ou de négociation des positions des chercheurs et des praticiens devant le savoir (Morrisette & Desgagné, 2009).

Je reprendrai encore quelques remarques concernant les dimensions politiques de la recherche-action. Jean Dubost et André Lévy (2013. 1^{ère} édition 2002) soulignent qu'en tant qu' « action sociale engagée [...], dans la perspective d'évolution des rapports sociaux, de développement de formes nouvelles d'analyse et de traitement des problèmes, » la recherche-action promeut des « formes démocratiques d'organisation sociale » (p. 423). Ce faisant, « elle entre nécessairement en conflit avec les pouvoirs établis, dans l'ordre économique, professionnel, interprofessionnel ou politique ; et notamment avec l'organisation de la recherche et de l'enseignement » (*ibid.*). Ceci peut expliquer ses difficultés à trouver des financements et sa place dans la recherche universitaire. Même si la situation est plus favorable en France actuellement, cette caractéristique produit des tensions (Monceau, 2015, p. 27).

Cette visée critique de la recherche-action qui fait problème dans les organisations se double d'une suspicion quant à sa scientificité, ce qui la conduit à la marginalisation à l'université (Liu, 1997, p. 335-336 ; Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 424). Gilles Monceau (2005) plaide pour « une analyse plus pointue portant sur les conditions de mise en œuvre de ces démarches, sur leurs épistémologies voire leurs idéologies » (p. 5). À propos de l'épistémologie, il ajoute qu' « il conviendrait d'interroger les conditions de possibilité de ces travaux, ainsi que l'apport et la validité de leurs résultats » (*ibid.*, p. 12). Dans la conclusion d'un ouvrage dirigé par Gilles Monceau (OS 9)⁴⁰⁷, je participe à cette réflexion. Dans un premier temps, je reviens sur les enjeux épistémologiques qui traversent les contributions du livre, selon trois aspects. Tout d'abord, j'observe si les chercheurs questionnent ou non leurs démarches, les domaines éventuels concernés et quelles peuvent en être les conséquences. Puis, je m'intéresse aux conséquences d'un engagement militant ou d'une (sur)implication dans la recherche. Enfin, j'étudie comment le chercheur, à partir du recueil des paroles des acteurs, s'assure de la validation scientifique des savoirs produits. Dans un second temps, je m'intéresse aux effets induits des démarches socio-cliniques sur la production des savoirs. J'examine la question des savoirs selon différents angles, puis je m'interroge sur le rôle des analyseurs dans la production de savoirs.

11.2. Des modèles de recherche en collaboration dans l'éducation

11.2.1. La recherche collaborative

La dénomination de « recherche collaborative » correspond à un type de recherche développé récemment en éducation sur le continent américain. Elle s'appuie sur trois idées directrices, selon Serge Desgagné (1997) qui en est la figure principale au Québec : « Co-construction, production de

⁴⁰⁷ L'ouvrage est issu du Symposium « Effets des recherches socio-cliniques sur les pratiques étudiées : enquêter/intervenir », coordonné par Gilles Monceau, au congrès international AREF 2013, du 27 au 30 août, à Montpellier. J'en étais discutant.

connaissance et développement professionnel des praticiens, rapprochement entre communauté de recherche et de pratique » (p. 371). Au plan épistémologique, les savoirs professionnels des enseignants en contexte et leur compréhension des situations sont pris en compte, la démarche d'investigation du chercheur consistant à les mettre en lien avec son propre cadre d'enquête au cours du processus de recherche (« médiation »). D'autre part, la visée qui veut que les praticiens développent leur savoirs grâce à la recherche dénote une intention explicite de formation (le chercheur est donc aussi formateur), en référence au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983) exerçant ses « compétences d'acteur en contexte » (Giddens, 1987). Bien qu'elles aient un intérêt commun, les préoccupations du chercheur et du praticien sont distinctes : faire avancer les connaissances pour l'un, améliorer sa pratique pour l'autre. Quelle est alors la part des praticiens dans le processus de recherche ? Desgagné (*ibid.*) précise qu'ils contribuent à l'investigation de l'objet de recherche et à la co-construction des connaissances, en s'engageant avec le chercheur dans une démarche de « compréhension en interaction » (p. 377) de leurs pratiques, mais sans nécessairement participer aux tâches formelles de la recherche. Le modèle comprend ainsi trois étapes : « L'étape de co-situation (pour) formuler la thématique générale de départ et l'objet spécifique dans sa double dimension de recherche et formation, l'étape de coopération (pour) caractériser l'activité réflexive dans laquelle s'engagent les partenaires pour co-construire un savoir lié à la pratique, et l'étape de coproduction (pour) se prononcer sur les retombées du projet pour les deux communautés (recherche et pratique) concernées » (Desgagné & al., 2001, p. 54). Cependant, des réflexions existent sur l'intensité de la collaboration des enseignants (Beauchesne & al., 2005). Il existe également des recherches collaboratives pluridisciplinaires et en didactique (Bednarz, 2013). Ces dernières ont pour finalité la production de connaissances pour la formation, pas le développement professionnel des enseignants impliqués (*ibid.*, p. 16). On peut alors s'interroger : ne bascule-t-on pas dans une logique prescriptive, les chercheurs produisant des connaissances qu'ils diffusent ensuite aux praticiens ?

Actuellement, les recherches collaboratives dans l'éducation connaissent un regain d'intérêt au Canada et en France (Bourassa & Boudjaoui, 2012 ; Les chercheurs ignorants, 2015). Selon Isabelle Vinatier et Joëlle Morrisette (2015), « aux États-Unis et au Canada, [elles] sont aujourd'hui explicitement inscrites comme modèles dans les *school-universities Collaborative Action Research model*⁴⁰⁸ (CAR) qui mettent au premier plan une nécessaire communauté d'apprentissage interprofessionnelle (chercheurs, formateurs, enseignants et étudiants) pour aider les débutants à la construction de leur professionnalité » (p. 139). En Europe, elles sont « vivement conseillées [...] à l'Horizon 2020 pour la mise en commun des compétences d'acteurs sur un même projet de type

⁴⁰⁸ Établissement de type École-Université, selon le modèle de la recherche collaborative.

Recherche et Innovation » (p. 140). En France, elles « peuvent être aussi articulées à la réflexion qui s’amorce [...] autour des établissements scolaires considérés comme des organisations apprenantes⁴⁰⁹ » (*ibid.*). Au-delà de l’intérêt de ces recherches, se posent les questions des conditions de leur mise en œuvre et de leurs finalités : selon quel(s) cadrage(s) institutionnel(s) et au service de quelle(s) logique(s) politique(s), économique(s), éducative(s) sont-elles (re)commandées ? Vinatier et Morissette (*ibid.*) pointent des évolutions semblables en France, aux États-Unis et au Canada : risque « d’un pilotage par les résultats au détriment de la contextualisation et de la conceptualisation des rapports entre les sujets professionnels et les environnements dans lesquels ils travaillent » (p. 148) ; « quête de solution d’un problème social (le bien-être à l’école, le décrochage scolaire, etc.) » ou « plus directement, [...] conquête du profit au titre de la stratégie de Lisbonne (2000) qui, sous la dénomination ambiguë d’ "économie de la connaissance", vise à assujettir la production du savoir à la demande du marché » (*ibid.*, p. 155-156) au détriment du pouvoir d’agir des enseignants et des élèves.

11.2.2. La recherche-intervention

Selon Dominique Fablet (2004), « le terme "intervention" sert à désigner [...] un type d’activités hybride empruntant à la fois à des pratiques de recherche – les enquêtes en sciences sociales et humaines – à des pratiques de formation principalement les méthodes de formation psychosociale – à des pratiques de débat social dont les formes peuvent se révéler multiples⁴¹⁰ » (p. 4). Il ajoute : « L’intervention se distingue généralement de la recherche en ce qu’une visée de changement prime sur une visée de connaissance – et de ce fait, "intervenir" renvoie davantage à des savoirs d’action qu’à des savoirs théoriques – alors que l’intervention se différencie de la formation dans la mesure où, les dimensions collectives se révélant davantage prégnantes, le changement concerne certes les sujets mais aussi les structures organisationnelles au sein desquelles ceux-ci sont amenés à évoluer » (*ibid.*, p. 4-5). À l’origine, l’intervention vise donc le changement social, « la production d’une transformation » (Monceau, 2015, p. 27) dans les institutions. Elle suppose la formulation d’une demande par un collectif de professionnels à un ou des chercheurs (Fablet, 2000, p. 18). « La commande porte d’abord sur l’analyse en situation, souvent à l’occasion d’une crise dans un établissement ou une organisation ou bien encore d’un malaise plus diffus ressenti par des professionnels » (Monceau, 2005, p. 2). Puis des temps

⁴⁰⁹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2003). *Vers de nouveaux modèles de gestion des élèves et des systèmes*. Paris : OCDE.

⁴¹⁰ Dans les années 1970, Alain Touraine développe une méthode de recherche-intervention issue de sa sociologie de l’action – l’intervention sociologique – pour étudier les mouvements sociaux. Cette méthode est une forme de recherche-action. Touraine poursuit sa démarche dans les années 1980, avec la création du Centre d’Analyse et d’Intervention Sociologiques (CADIS), où le rejoignent notamment François Dubet et Michel Wieviorka. Leurs recherches s’étendent alors aux organisations (dont l’école pour Dubet) ou aux formes d’actions marginales. Ainsi, ces sociologues ont-ils produit des travaux de recherche-action.

de diagnostic, de restitution, d'aide à l'appropriation des résultats, à la définition des actions et de leur suivi sont mis en place (Fablet, *op. cit.*, p. 18-19).

Actuellement, le terme de « recherche-intervention » concerne une pratique qui se rapproche davantage de la recherche collaborative décrite plus haut. Selon Pascale Ponté (in Bedin, Broussal, & Ponté, 2015), la recherche-intervention est constituée « des pratiques de recherche qui analysent et/ou accompagnent l'activité à visées transformatives, dans le champ de l'éducation et de la formation » (p. 19-20). Référée à l'approche systémique, elle utilise un protocole repéré inscrit dans une temporalité définie, pour analyser les articulations « entre théorie et pratique, action et réflexion, laboratoire et terrain » (*ibid.*, p. 27). Chercheur et praticien ont chacun leur propre problématisation, mais la démarche associe recherche-intervention et formation (*ibid.*). Dominique Broussal (in Bedin, Broussal, & Ponté, *ibid.*) en présente cinq orientations. La RI peut : être « une réponse directe aux besoins des acteurs [...] que le contexte particulier de changement suscite » ; une « entreprise de dévoilement [...] des déterminismes » ; un « témoin du changement participatif » ; une « intention d'inscrire le processus de changement dans le cadre d'une délibération démocratique » ; réanimer « la fonction critique »⁴¹¹, conduisant à prendre en compte la question centrale du sujet (p. 196-201).

Jean-François Marcel (2016a, 2016b) reprend aujourd'hui à son compte la recherche-intervention en sciences de l'éducation. Il veut en faire un terme générique susceptible d'accueillir d'autres démarches proches au plan épistémologique, articulant visées académiques (recherche « sur ») et transformatives (recherche « pour »). Il s'agit, selon lui, d'un enjeu pour l'avenir des sciences de l'éducation, à travers leur capacité à apporter des réponses à des demandes sociales. Mais en priorisant les visées académique et transformative, l'auteur ne risque-t-il pas de minorer la dimension « avec » ? N'assiste-t-on pas à une forme de récupération par la recherche académique de pratiques pouvant être initiées par les terrains, où les praticiens étaient davantage considérés comme des sujets agissants ?

11.2.3. Recherche-action, analyse institutionnelle et socio-clinique institutionnelle

La recherche-action se distingue de la recherche collaborative et de la recherche-intervention sur un point. Elle fait prévaloir la visée de transformation des pratiques par les dispositifs collectifs de recherche, sans intention explicite ni action spécifique de formation individuelle des praticiens. Si

⁴¹¹ Dominique Broussal (in Bedin, Broussal, & Ponté, 2015) précise : « Stimuler la fonction critique consiste à créer ce tiers-espace dans lequel chercheurs et professionnels s'attachent à déconstruire les dogmes sur lesquels le changement se fondent, à historiciser les normes professionnelles, à rejeter l'antienne de l'impuissance, à concilier professionnalisation et subjectivation, à répondre à la pleine exigence d'une *praxis* » (p. 203).

formation il y a, elle est une conséquence du processus de recherche⁴¹². Sur ce point, Gilles Monceau (2005) s'est interrogé sur la valorisation de la posture individuelle du « praticien réflexif » dans le développement du processus de professionnalisation des enseignants à partir des années 1990, au détriment du processus collectif de la recherche-action. Il considère que cela a eu pour conséquences de faire passer au second plan les dimensions plus institutionnelles et d'effacer la figure du pédagogue⁴¹³.

Un second point distingue plus spécifiquement la recherche-action de la recherche collaborative⁴¹⁴. La recherche-action lie étroitement les conditions et les modalités de la collaboration aux dispositifs mis en place. Les chercheurs y apportent un soin particulier, en recourant notamment à la clinique et à l'analyse institutionnelle, deux approches qui, dans les années 1990, en ont densifié la méthodologie et l'outillage conceptuel.

Rappelons que selon Jacques Ardoino (1989), la clinique « veut appréhender le sujet (individuel et / ou / collectif) à travers un système de relations, *constitué en dispositif*, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » (p. 65). Ici, la notion de sujet est fondamentale. Alors que la recherche collaborative donne au sujet social un rôle d'acteur au sens sociologique, la recherche-action vise qu'il soit un sujet qui s'autorise, au sens de la psychosociologie (Ardoino, 2000). De plus, elle prend explicitement en compte les relations évolutives des sujets aux institutions, c'est-à-dire leurs implications respectives⁴¹⁵, travaillées dans des dispositifs collectifs artificiels proposés par les chercheurs pour en favoriser l'analyse avec les praticiens⁴¹⁶. Le fait que ces dispositifs se déploient dans la durée permet d'en saisir les éventuels effets de transformation. Ici, les concepts d'institution et d'implication proviennent de l'analyse institutionnelle. Selon Georges Lapassade et René Lourau (1974), l'institutionnalisation désigne un moment du concept d'institution (avec l'institué et l'instituant), où les institutions en transformation permanente sont aux prises avec des contradictions à analyser ; les trois types de déviance qui les guettent étant d'ordre idéologique, libidinal ou organisationnel (Lourau, 1970,

⁴¹² Sébastien Pesce qualifie de « recherche-action-formation » une pratique qui attend des effets de formation du dispositif de recherche-action, grâce à l'analyse par les formés de leur propre démarche (Pesce, S. (2013). Réflexivité et implication en recherche-action-formation : épistémologie de l'enquête dialogique selon Peirce et Dewey, Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/16910-r%C3%A9flexivit%C3%A9-et-implication-en-recherche-action-formation-%C3%A9pist%C3%A9mologie-de-l%E2%80%99enqu%C3%AAt>

⁴¹³ C'est aussi la position de Jean Houssaye, 1997, p. 95.

⁴¹⁴ Mis à part la question de la formation, distinguer recherche-action et recherche-intervention s'avère très difficile.

⁴¹⁵ L'analyse des implications du chercheur devient un marqueur de la scientificité de ce type de recherche. Voir 4.3.3. Un double questionnement du chercheur : son rapport à son objet de recherche, ses relations aux institutions.

⁴¹⁶ C'est objet de l'intervention socianalytique.

p. 282-284). Le dispositif mis en place par le chercheur « active différentes résistances qui s’offrent comme des analyseurs » (Monceau, 2003, p. 17). Ces analyseurs – que Lourau nomme aussi le négatif (*op. cit.*, p. 281) – sont « des événements, situations, objets ou individus qui cristallisent les contradictions institutionnelles » (Monceau, 2016, p. 212). Par conséquent, le sens original du terme clinique s’élargit et les analyses convoquent une pluralité de disciplines des sciences humaines, selon une perspective multiréférentielle (Ardoino, 1993)⁴¹⁷.

Dans cette continuité théorique, la socio-clinique institutionnelle élaborée par Gilles Monceau (2009) répond actuellement aux demandes croissantes d’accompagnement d’équipes et d’établissements dans différents pays⁴¹⁸. Elle est une démarche et une posture de recherche en proximité avec les sujets, qui les implique et « intègre l’analyse de la dynamique institutionnelle » (Monceau, 2005, p. 2). Pour cela, elle leur propose des dispositifs collectifs d’analyse et mobilise les concepts exposés plus haut. Monceau (2003) explique : « La conduite de l’enquête est guidée par la volonté de mettre en œuvre une analyse collective de la commande et des demandes, la socialisation du dispositif de recherche et l’attention portée à la restitution des résultats. Ces opérations ne sont pas successives mais simultanées. Ainsi, l’analyse de la commande implique le commanditaire tout au long du travail, tout comme la restitution commence au premier instant par celle de la commande elle-même. L’analyse continue des implications des enquêteurs dans le travail en cours est un autre aspect de l’élargissement du champ de l’enquête » (p. 28). Chez les chercheurs, la socio-clinique institutionnelle développe « une aptitude à prendre en compte la complexité et l’imprévisibilité des transformations individuelles et sociales » (Monceau, 2016, p. 215). Monceau isole huit invariants méthodologiques de cette démarche :

- « - le travail de la commande et des demandes issues de leurs terrains de recherche,
- la participation des sujets au travail de recherche,
- le travail des implications primaires et secondaires (des sujets et des chercheurs),
- le travail des analyseurs,
- la restitution au fil de l’avancée de la recherche et non uniquement à son terme,
- l’analyse des transformations et effets qui se produisent à mesure qu’avance l’analyse,
- la visée de production de connaissances à destination du monde scientifique,
- le contexte et les interférences institutionnelles impliqués dans la recherche »⁴¹⁹. Et il ajoute : « Les chercheurs partagent par ailleurs une approche dynamique du concept d’institution » (*ibid.*).

⁴¹⁷ 2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives.

⁴¹⁸ Voir le réseau « Recherche avec » : <http://rechercheavec.com/mission/>

⁴¹⁹ <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/recherche/ema-recherche-avec.html>

11.3. La recherche-action dans le champ pédagogique

11.3.1. Outre-Atlantique

Ann Lieberman (1986) fait remonter les débuts de la recherche « avec » en éducation aux États-Unis « en 1940, lorsque l'équipe de Stephen Corey travaille avec des professeurs d'université sur leurs pratiques »⁴²⁰ (p. 28). Les premières recherches-actions en pédagogie concernent donc la pédagogie universitaire. Influencé par les travaux de Kurt Lewin, « Corey⁴²¹ pensait que l'auto-apprentissage était un concept puissant pour résoudre les problèmes, aider les professeurs à conceptualiser leurs difficultés » (*ibid.*). Lieberman évoque des travaux ultérieurs, qui étudient certains objets tout en menant une réflexion méthodologique approfondie sur les conditions de ce type de recherches. Tikunoff, Ward et Griffin⁴²², qui étudient les perturbations du travail dans la classe, constatent « que les perturbations les plus importantes proviennent de l'intérieur de la classe » (p. 29). Griffin, Lieberman et Jacullo-Noto⁴²³ conduisent « des recherches interactives sur le développement de la scolarité » (*ibid.*) dans trois contextes différents, mettant en évidence l'importance de cette variable. Une autre étude est réalisée sur le *burn out* des enseignants. Huling-Austin⁴²⁴ mène une recherche avec un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Il montre que « l'usage des découvertes et des pratiques de recherche [...] donne [au groupe expérimental] davantage de compétences dans l'apprentissage de la démarche de recherche et développement que dans le groupe de contrôle » (p. 32). Dans une autre étude, Lieberman et Miller⁴²⁵ montrent que « les processus de délibération en équipe et la satisfaction dans son travail [en lycée] produisent des changements organisationnels » (*ibid.*). Parmi les conclusions qu'elle tire de toutes ces recherches, Lieberman retient « un grand potentiel de production de savoirs quand les enseignants définissent eux-mêmes leurs problèmes professionnels » (*ibid.*). Par ailleurs, j'observe que les termes de recherche-action et de recherche collaborative sont très souvent utilisés sans distinction.

D'après Lorraine Savoie-Zajc (2001), une seconde génération de la recherche-action émerge dans les années 1970. Très influencée par les travaux de Donald A. Schön (1994. Édition originale 1983) et de David A. Kolb (1984), elle est orientée vers la transformation des pratiques (recherche « pour »). Une

⁴²⁰ Traduction personnelle des extraits de l'article.

⁴²¹ Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College, Columbia University.

⁴²² Tikunoff, W., Ward, B., & Griffin, G. (1979). *Interactive Research and Development on Teaching: Final Report*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

⁴²³ Griffin, G. A., Lieberman, A., & Jacullo-Noto, J. (1982). *Final Report on Interactive Research and Development on Schooling*. New York: Teachers College, Columbia University.

⁴²⁴ Huling-Austin, L. (1985). *The Low Budget/Almost No Budget Approach to Interactive Research and Development: An Implementation Game Plan*. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education.

⁴²⁵ Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 114-118.

troisième génération apparaît aussi, qui conçoit la recherche-action « comme un instrument d'émancipation personnelle et sociopolitique » (Savoie-Zajc, *op. cit.*, p. 20). Les recherches-actions pratiquées dans les pays nord-américains recouvrent donc des pratiques très diverses⁴²⁶. J'ai évoqué les travaux de Serge Desgagné. D'autres chercheurs s'efforcent de clarifier ces pratiques, telle Joëlle Morrisette (2013) qui distingue recherche-action et recherche collaborative. Si ces trois générations de recherches-actions ont en commun l'idée de changement, Savoie-Zajc (*op. cit.*) spécifie chacune : la première réunit « la recherche, l'action et la formation » (p. 20) ; la seconde s'appuie sur « l'écart entre les résultats de recherche et son impact sur les pratiques éducatives » pour viser le « développement personnel et professionnel » (*ibid.*, p. 21) ; la troisième en fait « un instrument de changement social dans une perspective résolument politique et engagée » (p. 21). À partir de leurs épistémologies, l'auteur isole encore trois courants : « le courant pragmatico-positiviste (recherche-action technique) » où prévaut la production d'un changement ; les courants pragmatico-interprétatif et critique (recherche-action pratique et émancipatrice) » où « le changement personnel dans le premier cas et personnel et institutionnel dans le deuxième cas [...] [passent] essentiellement par le développement professionnel » (p. 24). La recherche-action relie trois processus : le changement, le développement professionnel et la recherche. Quant aux finalités, Savoie-Zajc (*ibid.*) en dégage quatre : nomothétique (dégager des connaissances généralisables), pragmatique (dégager des connaissances sur le changement produit et sur l'analyse critique du modèle de changement), politique (dégager des connaissances sur le processus de développement professionnel, en lien avec les processus de changement produits par la recherche-action dans l'établissement) et ontogénique (dégager des connaissances sur le processus de développement professionnel) (p. 34-35).

11.3.2. En France

La recherche-action de pédagogie en France est liée à l'histoire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)⁴²⁷, où différentes équipes la pratiquent à partir des années 1970. Leur originalité est d'être composées de chercheurs statutaires et d'enseignants en poste, en partie déchargés de classe pour participer à des recherches, et qui y apportent les questionnements concrets du terrain⁴²⁸. En 1969, se crée hors de l'INRP le Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS).

⁴²⁶ Lorraine Savoie-Zajc (2001) cite « sept types de recherche-action : traditionnelle, collaborative, pratique, émancipatrice, critique et participative » (p. 17). Les courants émancipateur et critique se sont développés notamment en Australie, avec Kemmis, et en Amérique Latine, avec Freire (Brésil) et Fals Borda (Colombie) (Voir Anadón, M. & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative. In M. Anadón (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 11-30). Québec : Presses de l'université du Québec).

⁴²⁷ L'INRP a pour origine l'Institut Pédagogie National (1956-1970), lui-même successeur du Musée pédagogique créé en 1879 (Bon, 2015, p. 101).

⁴²⁸ Antoine Prost (1996) explique qu'à l'époque, « ni les départements de sciences de l'éducation, ni les IUFM, ni la DEP [Direction de l'Évaluation de la Prospective] ne sont en mesure d'animer un ensemble de recherches ancrées dans les terrains » (p. 26).

Né d'une collaboration entre l'Université Paris V⁴²⁹ et le CNRS (Bon, 2015, p. 109), il est très vite rattaché à l'INRP et y développe des recherches-actions. À la lecture des documents consultés⁴³⁰, il me semble que ces recherches prolongent l'ambition de recherche pédagogique des promoteurs de la pédagogie expérimentale et des sciences de l'éducation, mais d'une façon bien plus solide au plan scientifique, ce qui n'empêche pas qu'elles fassent débat⁴³¹.

J'ai déjà eu l'occasion d'évoquer certaines répercussions sur la recherche en sciences sociales et en pédagogie de l'arrivée de la gauche au pouvoir, en 1981⁴³². En 1982, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, crée les Missions Académiques pour la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN). « Structures légères » implantées dans chaque académie et disposant d'une autonomie (elles sont dirigées par des universitaires), elles permettent notamment à des enseignants pédagogues « en recherche » d'élaborer des projets de formation continue⁴³³. En avril de la même année, Francine Best est nommée directrice de l'INRP. Elle y encourage « le lancement de recherches-actions » (Hugon, 2003, p. 22). En 1983, Roland Carraz remet un rapport au ministre de l'industrie et de la recherche, qui traite de la recherche en éducation. Mira Stambak, directrice du CRESAS, rédige un chapitre intitulé *Connaissance des enfants dans les institutions éducatives*. Elle présente les recherches-actions, dans la partie *Étude des transformations des institutions éducatives* (p. 322-328). Celles-ci, écrit-elle, « se donnent pour objectif principal d'étudier, en y participant, les actions de transformation des institutions éducatives en vue de lutter contre la sélection scolaire et les inégalités sociales (*ibid.*, p. 322, 323). Elle situe ces nouvelles recherches minoritaires « dans [leurs] relations avec l'ensemble des structures et processus existant dans la société » (*ibid.*, p. 323) et en attribue les origines aux échanges entre chercheurs et acteurs sociaux, jusque-là ignorés voire combattus par les chercheurs en place⁴³⁴. Elle évoque ensuite deux types de recherches-actions conduites à l'INRP : celles sur la « didactique des disciplines » ; celles du CRESAS, « sur des objectifs de transformation des rapports interindividuels et sociaux qui sous-tendent les pratiques éducatives » (*ibid.*, p. 325). Ces dernières sont menées dans des crèches, des jardins d'enfants, des écoles maternelles et élémentaires⁴³⁵, par des chercheurs conscients des

⁴²⁹ Dont Viviane Isambert-Jamati, Mira Stambak.

⁴³⁰ Je remercie vivement Marie-Anne Hugon de m'avoir permis d'accéder à ses archives personnelles, en complément de son mémoire d'HDR et de mes propres recherches documentaires.

⁴³¹ Pour Annette Bon (2015), la rémunération des enseignants associés suscite jalousie et récriminations dans les laboratoires de sciences de l'éducation (p. 110), mais cela n'empêche pas que des universitaires de sciences de l'éducation « participent à la détermination des programmes, et à la constitution des équipes de recherche » (p. 113). Le discrédit de la recherche-action en éducation dans l'université française s'explique peut-être aussi par ces tensions (p. 116).

⁴³² 10.3.3. Un statut de « praticien-chercheur » ?

⁴³³ Voir Bon, A., & Mosconi, N. (1999). Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... *Recherche et formation*, 32.

⁴³⁴ Antoine Prost (*op. cit.*) ne cache pas « la réputation gauchiste » des chercheurs du CRESAS (p. 18).

⁴³⁵ Par ses travaux, Marie-Anne Hugon étendra la recherche-action dans l'enseignement secondaire.

difficultés méthodologiques qu'elles posent. L'observation participante est utilisée, avec l'idée que c'est la participation aux actions qui permet « une meilleure compréhension du processus déclenché, [...] [des] obstacles et [des] résistances que ces actions font surgir ainsi que des moyens de les dépasser » (*ibid.*, p. 326). La collaboration entre chercheurs et partenaires engagés dans l'action est aussi un objet de recherche. Les points de vue, les places différentes occupées dans l'institution ou la société provoquent des conflits qui, analysés dans des réunions de travail collectives, peuvent permettre de dépasser les contradictions et de mieux comprendre les processus en jeu⁴³⁶. Stambak indique les premiers résultats produits : « Preuves [...] que tous les enfants peuvent apprendre et élaborer des connaissances, qu'ils sont capables d'autonomie dans leurs apprentissages et la conduite de leur vie, que les parents immigrés peuvent [...] coopérer avec les enseignants » (*ibid.*). Elle livre enfin des arguments convaincants à propos de l'épistémologie des recherches-actions : illusion de l'objectivité de la science positiviste (préjugés, *a priori* liés à la position sociale des chercheurs) ; capacité heuristique irremplaçable d'une analyse produite par divers protagonistes (*ibid.*, p. 327, 328). Ces recherches seront publiées dans la première partie d'un livre du CRESAS (1987, p. 13-49)⁴³⁷. Dans sa présentation, Mira Stambak expose « l'optique constructiviste de l'appropriation des connaissances » (*ibid.*, p. 15) et le rôle prépondérant que jouent les *interactions sociales* » (*ibid.*, p. 16)⁴³⁸. Elle présente « le concept d' "interactions symétriques" » (*ibid.*), dont les recherches conduites ont démontré, affirme-t-elle, qu'il favorisait la « *co-construction* » des connaissances (*ibid.*, p. 17). Selon Marie-Anne Hugon (2003) qui cite différents articles et rapports internes publiés entre 1983 et 1985, Francine Best salue la contribution indispensable des professeurs de l'enseignement secondaire associés, à ces recherches. Elle souligne l'importance : de la « forte liaison avec les innovations faites par les enseignants eux-mêmes » ; des « mouvements pédagogiques et de leurs réseaux de "praticiens-chercheurs", avec lesquels un protocole d'accord est passé » (p. 25).

Du 22 au 24 octobre 1986, a lieu à l'INRP un important colloque visant à faire reconnaître les recherches-actions au plan scientifique, intitulé « Recherches-impliquées, recherches action : le cas de l'éducation ». Seuls des chercheurs statutaires y participent⁴³⁹. Ils sont majoritairement français, mais sont aussi présents les chercheurs suisses du groupe Rapsodie, des chercheurs belges, portugais, québécois et

⁴³⁶ Il y a là des références implicites à l'analyse institutionnelle.

⁴³⁷ D'autres ouvrages consacrés aux zones prioritaires ont été publiés antérieurement : CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF ; CRESAS (1983). *Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers/Chercheurs du CRESAS en collaboration avec des équipes éducatives*. Paris : L'Harmattan/INRP (CRESAS 1). Un autre ouvrage suivra : CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF/INRP.

⁴³⁸ Sont cités Piaget, Wallon, Bruner, puis Wallon et Vygotski.

⁴³⁹ Certains d'entre eux occupent déjà – ou vont occuper – une place importante dans la réflexion pédagogique : Jean-Pierre Astolfi, Francine Best, Marie-Anne Hugon, Louis Legrand, Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud.

brésiliens⁴⁴⁰. Ce colloque aboutit à la publication d'un livre (Hugon & Seibel, 1988) structuré à partir des trois questions mises en débat. Chaque question comprend un texte introductif, suivi des communications de recherches-actions présentées lors de tables rondes. Dans l'introduction de l'ouvrage, les constats dressés constituent une avancée dans la stabilisation de la recherche-action. La notion est polysémique et les démarches hétérogènes, mais les connaissances produites sont nouvelles et pour partie, inaccessibles autrement (p. 9). L'institution d'un partenariat contredit la séparation entre chercheurs et praticiens. Les démarches répondent partiellement « au problème de l'articulation entre théorie et pratique, discours et action », permettant de comprendre les phénomènes étudiés « en termes de changements, conflits et innovations » et d'apporter « des réponses potentielles aux situations de crise et de perturbation » (*ibid.*, p. 10). Les recherches-actions prennent en compte la « culture professionnelle » et misent sur la « responsabilisation des acteurs ». Elles « se caractérisent avant tout par leurs dispositifs » (*ibid.*, p. 11).

La première question est : « Existe-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation ? » (Hugon & Seibel, 1988, p. 15). Le colloque y répond en énonçant « de[s] principes généraux et de[s] traits communs aux recherches présentées : ce sont des recherches qui émergent de contextes de changements, sinon de ruptures, en réponse à un diagnostic de crise⁴⁴¹. Elles étudient en temps réel des actions et leurs représentations conduites en vue de modifier une situation initiale. Par l'institution de dispositifs d'inter-actions entre des chercheurs professionnels et d'autres acteurs de la société, elles visent la construction de connaissances et de transformations qui sont à la fois des objectifs d'action et un mode de production de savoirs. La nature et le degré d'engagement des partenaires dans ces dispositifs déterminent les connaissances produites. Enfin, [...] se pose le problème de modes de validation et d'évaluation sociaux et scientifiques qui soient adéquats » (*ibid.*, p. 19-20). Parmi les communications, Louis Legrand aborde la recherche-action en éducation. Sans employer le terme de « pédagogie », il explique que la recherche-action naît d'innovations périphériques (*ibid.*, p. 47). Il montre la différence entre les recherches impulsées par le système central (« expérimentation ») qui ne diffusent pas sur le terrain, et celles où « les praticiens volontaires sont associés à la création dans un processus tâtonné, [dans lequel] les prises d'information objectives jou[ent] le rôle d'évaluation formative » (*ibid.*).

La deuxième question porte sur « Le statut scientifique de la recherche-action » (Hugon & Seibel, 1988, p. 15). Jacques Ardoino, qui ouvre la table ronde, affirme que la recherche-action « est une

⁴⁴⁰ Pour un bref bilan de la recherche-action francophone, voir Perret, J.-F. (1987). *Aspects de la recherche-action dans le contexte francophone*. Neuchâtel : Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP), 12 p.

⁴⁴¹ Cette caractéristique est durable, comme en témoigne l'ouvrage publié en 2015, que Marie-Anne Hugon et moi-même avons dirigé : DO 4 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presses Université.

alternative épistémologique et non pas seulement méthodologique » (*ibid.*, p. 58). Elle a une triple ambition : « co-produire du sens et des significations partagées et acceptées par les partenaires [...], produire des connaissances nouvelles fondées scientifiquement et optimiser l'action dans une perspective de transformation » (*ibid.*, p. 59). Une « *épistémologie de l'implication* » s'articule donc à une « *épistémologie de l'explication* » (*ibid.*). Les articulations avec les recherches fondamentales apparaissent nombreuses et multiformes (*ibid.*, p. 62) et la rigueur scientifique s'impose (*ibid.*, p. 65). Les recherches-actions permettent de « réduire le cloisonnement entre les logiques de la science, de l'action et de la découverte du sens » (*ibid.*, p. 67). Trois critères permettent de les évaluer, selon Hélène Romian : « critères de *fiabilité* des savoirs produits dont le contrôle soit à la fois d'ordre social [...] et d'ordre scientifique » ; « critères de *communicabilité*, de transférabilité (et non de reproductibilité) » ; « critères de *mise à l'épreuve* (et non d'administration de la preuve) » (*ibid.*, p. 69)⁴⁴². Le CRESAS propose une méthode d'auto-évaluation régulatrice », qui « consiste à analyser les actions par rapport à des objectifs préalablement définis » (*ibid.*, p. 71). Les connaissances produites, « à la fois praxéologiques et scientifiques », servent « la transformation et l'amélioration du système éducatif, à différents niveaux » (*ibid.*, p. 73). Parmi les communications, celle du groupe suisse Rapsodie, dont fait partie Philippe Perrenoud, porte sur la prévention des inégalités scolaires par la pédagogie différenciée (*ibid.*, p. 98-104).

Enfin, la troisième question se présente comme suit : « Recherche-action, formation : quelles articulations ? » (Hugon & Seibel, 1988, p. 15). La dimension co-formatrice des processus de recherche-action pour ceux qui s'y impliquent fait consensus. Comme toute recherche, la recherche-action pose aussi « la question de la possibilité et des modalités de communication, de diffusion et de transfert des résultats vers l'ensemble des acteurs du système éducatif » (*ibid.*, p. 112). Si selon André De Peretti, recherche, action et formation ne sont pas séparables, leur articulation est à penser (*ibid.*, p. 113). « Des stratégies de formations professionnelles incorporant des recherches-actions, dans une démarche de formation par la recherche » sont alors à imaginer (Hugon, 2003, p. 29).

Ainsi, les années 1980 sont marquées par un nombre important de publications de recherche-action en éducation (Dubost & Lévy, 2013. 1^{ère} édition 2002, p. 421 ; Monceau, 2015, p. 23), de même qu'« une douzaine de colloques francophones, dont huit en France » (Dubost & Lévy, *op. cit.*). En 1988 suite à la première cohabitation, Francine Best n'est plus directrice de l'INRP (Hugon, 2003, p. 29). Malgré la poursuite des activités de recherche de l'INRP, Gilles Monceau (2005) observe que « la difficulté des chercheurs à faire reconnaître par leurs pairs, en France, la légitimité de ces pratiques de

⁴⁴² 2.3. Penser autrement la légitimité des savoirs produits par la recherche.

recherche les en a plutôt éloignés » (p. 9). Les formateurs d'enseignants des IUFM les ont reprises. Mentionnons cependant le colloque international « Chercheurs et praticiens dans la recherche », tenu à Lyon les 25, 26 et 27 novembre 2004, dont certains écrits préparatoires ont alimenté ma réflexion⁴⁴³.

Actuellement, les recherches-actions de pédagogie s'effectuent à des échelles plus restreintes qu'à l'époque de l'INRP, mais indépendamment du Ministère de l'Éducation nationale. Les mouvements pédagogiques (CRAP-Cahiers pédagogiques, GFEN, ICEM, Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants-FESPI, ...) collaborent directement avec des chercheurs en sciences de l'éducation. Les relations sont suivies et plutôt apaisées⁴⁴⁴. En termes de projets de recherche, j'observe que des enseignants pratiquant des pédagogies « différentes » sont demandeurs de collaborations avec des chercheurs qu'ils connaissent et en qui ils ont confiance, afin de pouvoir prendre de la distance sur leurs pratiques. Les objets de recherche sont élaborés en commun, chacun ayant des objectifs spécifiques : résolution de problèmes professionnels, amélioration des pratiques pour les praticiens ; explicitation, compréhension, étude des conditions de réussite des pratiques en contexte et production de connaissances de portée plus générale pour les chercheurs. Mais les demandes les plus fréquentes concernent la formation continue, tant l'Éducation nationale est défaillante dans ce domaine⁴⁴⁵. Des formes d'accompagnement individuel ou d'équipes enseignantes par des chercheurs peuvent alors y répondre.

Au niveau ministériel, l'INRP a été dissout en 2010, puis remplacé en 2011 par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), composante de l'École Normale Supérieure de Lyon⁴⁴⁶. Les termes de « recherche-action » et de « pédagogie » ne figurent pas dans la présentation des caractéristiques des recherches qui s'y déroulent⁴⁴⁷. La pédagogie n'apparaît que dans un groupe de travail sur l'enseignement supérieur. Au Ministère de l'Éducation nationale, il existe un Département Recherche-Développement en Innovation et en Expérimentation (DRDIE), avec des déclinaisons académiques constituées de Conseillers Académiques Recherche et Développement en innovation et en Expérimentation (CARDIE)⁴⁴⁸. Pour autant, la situation de l'innovation pédagogique en 2011 n'est guère brillante, selon Yves Reuter, auteur d'un rapport d'évaluation de la mise en place de l'article 34 destiné à favoriser les expérimentations, dans la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005. Reuter relève notamment la faiblesse des moyens alloués aux équipes, la rigidité des fonctionnements, l'insuffisante reconnaissance

⁴⁴³ <https://rechercheseducations.revues.org/333>

⁴⁴⁴ On peut citer le réseau de « Recherches sur les écoles et les pédagogies différentes », créé par Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud : <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>

⁴⁴⁵ Les MAFPEN ont été supprimées en 1999.

⁴⁴⁶ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

⁴⁴⁷ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation>

⁴⁴⁸ <http://eduscol.education.fr/pid23275/innover-et-experimenter.html>

de l'importance de la pédagogie⁴⁴⁹. Après l'élection présidentielle de 2012, la possibilité que des établissements recourent à l'expérimentation est maintenue (article L. 401-1 du Code de l'éducation). En 2013, un rapport de l'inspection générale justifie l'administration de l'innovation tout en relevant les graves insuffisances⁴⁵⁰. Ces quelques faits nous donnent l'une des clés du problème, par-delà les alternances politiques. D'un côté, des administrateurs qui prétendent piloter l'innovation pour mieux la contrôler, avec peu d'effets sur le terrain. De l'autre, une constante qui se dégage des travaux sur l'histoire de l'Éducation nouvelle et des pédagogues : une innovation pédagogique ne peut venir que d'une réponse apportée à un problème rencontré et élaboré – donc une nécessité éprouvée – par le praticien lui-même. Il y a quarante ans, Louis Legrand⁴⁵¹ remarquait, chez les décideurs politiques, la méfiance suscitée par le fait de confier l'innovation pédagogique à des structures relativement autonomes du pouvoir hiérarchique (c'est-à-dire des corps d'inspection) de l'Éducation nationale...

11.4. Faire de la recherche avec les enseignants et les équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies « différentes »

11.4.1. Un cadre méthodologique de recherche : la recherche-action de pédagogie

Les pratiques de recherche « avec » sont diverses et je suis loin d'en avoir fait le tour dans le panorama ci-dessus. Mais ces lectures choisies m'ont été indispensables pour préciser ce que j'entends par « recherche-action de pédagogie ».

La recherche-action repose sur des choix épistémologiques et des orientations méthodologiques qui constituent un socle pour les démarches variées qui s'y rapportent. Au plan épistémologique, le refus des coupures théorie/pratique, pensée/action, sujet/objet a pour conséquence de considérer l'ensemble des acteurs comme co-détenteurs et co-producteurs de savoirs. Les chercheurs sont invités à quitter une position de « sujets savants ». Ils considèrent que les praticiens détiennent des savoirs sur leurs pratiques.

Ces énoncés ont des conséquences au plan méthodologique. La mise au jour des savoirs des praticiens passe par une collaboration avec des chercheurs ne se situant pas en position d'extériorité par

⁴⁴⁹ Reuter, Y. (dir.) (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin 2011, 50 p. [En ligne]. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/117.pdf (page consulté le 23 décembre 2011).

⁴⁵⁰ IGEN-IGAENR (2013, Juillet). *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L. 401-1 du code de l'éducation*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative. Rapport n° 2013-057. [En ligne]. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/3/2013-057-Le-recours-a-l-experimentation-par-les-etablissements_277923.pdf (page consulté le 31 octobre 2013).

⁴⁵¹ Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : PUF.

rapport à l'objet de la recherche. Les chercheurs s'impliquent donc sur le terrain. Partant de demandes et de problématiques professionnelles identifiées par les praticiens, ils les analysent et les élaborent avec eux (ces demandes et problématiques sont évolutives) pour en faire des problématiques de recherche conformément à leur démarche (questions, hypothèses, recueil et analyse de données, résultats...). Cela suppose que les praticiens acceptent le doute, sortent de la quête de solutions immédiates, fassent de leurs pratiques des objets de questionnement scientifique. Les chercheurs leur proposent alors un dispositif de travail commun, une méthodologie de la recherche-action précisant la temporalité, les modalités et les conditions de la collaboration. L'un des temps caractéristiques en est la restitution, où les réactions des praticiens aux résultats produits par les chercheurs engagent à la co-production de connaissances et peuvent alimenter des changements. On ne peut véritablement parler de recherche-action que si ces moments de co-production de connaissances existent. Ce cadre est indispensable pour permettre les élaborations, faire progresser le processus de recherche, prendre en compte d'éventuelles tensions. Ainsi, l'analyse des relations entre chercheurs et praticiens, de même que les dimensions institutionnelles et les interrogations à propos de la tension militant/praticien/chercheur, participent du processus de recherche.

La recherche-action se caractérise par une double visée articulée : produire des connaissances pour transformer des comportements et des pratiques, aux plans individuels et collectifs. Les places de chercheur et de praticien n'étant pas confondues, les objectifs poursuivis en termes de connaissances diffèrent : les praticiens sont en attente de connaissances utiles pour l'action ; les chercheurs tentent de produire des connaissances sur les pratiques et leurs effets, sur le processus de recherche. Un autre enjeu est la capacité du dispositif à permettre aux praticiens de s'appropriier les résultats de la recherche et aux chercheurs de produire des connaissances décontextualisables. Car bien que les connaissances produites soient contextualisées, certaines d'entre elles peuvent avoir une portée générale si elles peuvent être mises en rapport avec les résultats d'autres recherches. Enfin, la recherche-action n'a pas d'intention explicite ni d'action spécifique de formation individuelle des praticiens, mais ceux-ci se forment par la recherche à l'appropriation de démarches réflexives sur leurs pratiques.

La démarche de recherche-action à laquelle je me réfère s'appuie sur la socio-clinique institutionnelle, son cadre théorique d'analyse, son outillage conceptuel auquel j'ajoute la multiréférentialité⁴⁵², ses invariants méthodologiques. Je précise aussi que j'applique cette démarche à l'ensemble de la recherche, mais qu'à l'intérieur de celle-ci, certains champs d'études spécifiques peuvent

⁴⁵² 2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives ; 4.3.4. Synthèse de mon positionnement clinique.

utiliser des cadres théoriques et des méthodologies d'enquêtes propres et diversifiés, indépendants de ce cadre de référence. Je le montrerai dans la recherche présentée ci-après.

Ajouter le terme de « pédagogie » à la démarche de « recherche-action » indique l'objet d'étude, conformément à la définition à laquelle je me réfère⁴⁵³. Comme Marie-Anne Hugon (2003), la recherche que j'entends développer « ne se limiterait pas à une approche patrimoniale de la pédagogie mais [...] travaillerait sur le terrain concrètement avec les enseignants à construire des connaissances rigoureuses et partagées des situations expérimentées » (p. 144). Étudier les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui en tant qu'objets de recherche impose, il me semble, de faire de la recherche autrement en sortant du carcan du modèle expérimental, inadapté pour étudier les problèmes des professionnels tels qu'ils se les posent. Je redis aussi qu'une innovation pédagogique naît d'une réponse apportée à un problème rencontré et élaboré, à un besoin ressenti par le praticien lui-même. C'est l'une des dimensions du processus d'institutionnalisation en pédagogie institutionnelle. Comme l'a écrit encore Gilles Monceau (2005), « aller au plus près des questionnements des enseignants, travailler avec leurs demandes permet d'approcher la pratique enseignante dans son épaisseur et sa complexité » (p. 12).

Dans mes intentions, il s'agit aussi de soutenir et de valoriser la figure du pédagogue, car je rencontre toujours actuellement des enseignants qui veulent « penser et transformer leurs pratiques et [sont] en demande d'apports des résultats de la recherche » (Monceau, 2005, p. 8). Ces « praticiens s'inscrivant dans une démarche de recherche collective s'enracinant dans la problématisation de leurs pratiques professionnelles », dont parlait Gilles Monceau à propos des enseignants associés à l'INRP, « devenaient pédagogues au sens plein en accédant à une théorisation de ces pratiques » (*ibid.*, p. 8).

Le chercheur, surtout s'il est chercheur pédagogue, ne peut se laisser enfermer dans une posture d'aide ou de conseil pédagogique à laquelle les praticiens le renvoient parfois. Sa posture relève de l'accompagnement, au sens où Marie-Anne Hugon (2003) le pratique : « Aider [une équipe] à questionner sa pratique, à en dégager les éléments transférables et à la formaliser » (p. 68) ; plus précisément encore : « Aide[r] l'équipe à : 1. intégrer le souci de l'écriture et du transfert ; 2. mettre en place un dispositif d'analyse et de régulation de l'innovation ; 3. approfondir sa compréhension des changements engagés et donc à les consolider » (*ibid.*, p. 69). C'est encore prendre « ces pratiques d'accompagnement comme objet de recherche » (Monceau, 2003, p. 26), car « l'évaluation des pratiques d'accompagnement ne peut se limiter ni à la mesure de la "satisfaction" des accompagnés ni à celle de l'éventuelle augmentation de

⁴⁵³ 10.4.4. Une définition de la pédagogie pour engager des recherches.

leur "productivité éducative" » (*ibid.*, p. 27). C'est enfin concevoir l'accompagnement, au sens clinique où le définit Maela Paul (2009), comme *être avec* et *être ensemble* (p. 95) pour finalement, aller vers soi (*ibid.*, p. 97). « Il s'agit donc fondamentalement d'aider autrui à faire les choix qui orientent sa vie » (*ibid.*) ou dit autrement, de permettre au sujet de s'engager dans une dynamique d'autorisation de soi.

Pour terminer, j'énumérerai quelques objets de travail communs au chercheur et au pédagogue dans ce cadre de recherche-action de pédagogie, apparus au cours de ma réflexion. Cette liste n'est pas exhaustive :

- interroger les places respectives du pédagogue et du chercheur dans l'ensemble du processus de production des savoirs, des questions de départ à la diffusion des résultats. Cela implique de réfléchir aux conditions de la collaboration et de les formaliser par un contrat explicite (voir la sous-partie ci-après) ;
- interroger les écarts entre le dire et le faire, entre le faire et les raisons de ce faire ;
- interroger la place du dispositif collectif de la recherche-action dans l'élaboration d'une *praxis* pédagogique ;
- interroger la tension entre militant, praticien et chercheur, du fait des implications respectives.

11.4.2. Une recherche en collaboration dans une école élémentaire

Lisant les cheminements de Marie-Anne Hugon (2003) alors qu'elle élaborait ses trois démarches de recherche-action en lycée (p. 34-57), j'ai observé comment elle tirait des enseignements de chacune pour affiner son protocole en vue de la recherche suivante. J'y retrouve certains de mes questionnements alors qu'en mai 2013, je réfléchissais à la coordination d'un projet de recherche avec l'équipe enseignante de l'école élémentaire d'Oran (Paris 18^{ème})⁴⁵⁴. Cette recherche étant la première de ce type pour moi, le cadre et la démarche méthodologique conçus au départ connaissent des modifications au fil de son déroulement. Ainsi, la dénomination du type de recherche a changé au fur et à mesure que je découvrais les auteurs qui s'y sont intéressés. Au départ, je qualifiais le projet de « recherche collaborative », mais sans bien connaître les travaux de Serge Desgagné. Puis, en lisant plusieurs textes relatifs à l'analyse et à la socio-clinique institutionnelle, je me rapprochais de ces démarches. C'est alors que j'approfondissais mes connaissances sur la recherche-action en général, dans l'éducation et les pratiques d'enseignement. Actuellement, j'utilise la formule de « recherche en collaboration » à propos de cette recherche. Je considère en effet que ce que je nomme « recherche-action de pédagogie » est encore un horizon.

Le projet de recherche « école d'Oran » a pour origine le colloque « Crise et/en éducation.

⁴⁵⁴ La recherche a débuté en septembre 2014 pour une durée de quatre années, soit jusqu'en juin 2018. Elle est financée par la Fédération nationale de l'OCCE et la Fondation UCP.

Épreuves, controverses et enjeux nouveaux » des 28-29 octobre 2011⁴⁵⁵. La directrice de l'école participe à une publication, en rédigeant un article présentant le projet pédagogique qu'elle y mène depuis 2004⁴⁵⁶. À cette occasion, elle souhaite que des chercheurs étudient le travail de l'école et ses effets, selon trois aspects : la production d'une analyse du travail réalisé dans l'école par l'équipe enseignante ; une évaluation des acquisitions scolaires des élèves ; une évaluation de l'école par ses partenaires. En mai 2013, à mon initiative, une équipe de cinq chercheurs du laboratoire EMA se constitue (Nathalie Denizot, Arnaud Dubois, Sylvain Genevois, Sébastien Pesce, Bruno Robbes), rejointe en juin 2014 par Marie-France Bishop, du même laboratoire, puis par Sylvain Connac, du LIRDEF (université Montpellier 3)⁴⁵⁷. Ils proposent à l'équipe enseignante d'élaborer un projet de recherche en 2013-14, pour une mise en œuvre à partir de l'année suivante. Ceci nécessite de se rapprocher des institutions de tutelle pour formaliser une commande ; de prévoir des réunions de travail entre enseignants et chercheurs ; du côté des chercheurs, de rédiger ce projet et, après accord des enseignants et de la tutelle, de le présenter à des organismes financeurs. Fin mai, l'équipe enseignante accepte la proposition. Le processus de contractualisation du projet de recherche « école d'Oran » se déroule d'octobre 2013 à juillet 2014, date de son acceptation par le DASEN⁴⁵⁸. Il a fait l'objet d'une communication que j'ai présentée à la Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Coopérer ? », le 1^{er} juillet 2015⁴⁵⁹. Un article est actuellement en préparation lequel, après réécriture suite aux retours des experts, devrait paraître en septembre 2017 dans le numéro 45 de la revue *Éducation et socialisation*⁴⁶⁰.

Dans cette communication (ACTI 8), je précise les orientations méthodologiques initiales du projet. Puis, je tente de repérer des moments-clés du processus de contractualisation dans une perspective de production de connaissances. Pour cela, je fais un retour réflexif sur ce processus, en l'analysant selon des invariants des démarches socio-cliniques. Mes analyses s'appuient sur quatre types de matériaux écrits : un « journal de recherche » de 53 pages rassemblant l'ensemble des courriels échangés entre les chercheurs, les enseignants et/ou avec l'IEN⁴⁶¹ ; différentes versions du projet de recherche au cours de la

⁴⁵⁵ Colloque AECSE-laboratoire CREF (Université Paris Ouest Nanterre la Défense), avec le soutien du laboratoire EMA (Université de Cergy-Pontoise).

⁴⁵⁶ Bavière, V. (2015). Des « petits savoirs » aux grandes idées : vers une école élémentaire apprenante. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise à l'école* (pp. 67-91). Arras : Artois Presses Université.

⁴⁵⁷ Trois de ces collègues se sont retirés du projet : Arnaud Dubois a terminé l'étude prévue ; Sylvain Genevois a été muté à la Réunion ; Marie-France Bishop, très impliquée sur une recherche avec Roland Goigoux, n'a pu poursuivre avec nous.

⁴⁵⁸ Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale, chargé du premier degré, de l'académie de Paris.

⁴⁵⁹ ACTI 8 – Robbes, B. (2015, 30 juin-3 juillet). « Retour sur le processus de contractualisation du projet de recherche collaborative, entre une équipe d'enseignants d'une école élémentaire "différente" et une équipe de chercheurs ». La Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Coopérer ? », Cnam, Paris, France.

⁴⁶⁰ Cet article sera adressé aux membres du jury avant la soutenance, en cas de publication.

⁴⁶¹ Inspecteur(rice) de l'Éducation Nationale.

période analysée ; un courrier de l'IEN et les compléments apportés au projet de recherche qui l'ont suivi.

Relisant aujourd'hui les orientations méthodologiques inscrites dans le projet final⁴⁶² alors que je découvrais ce type de recherche, j'observe que notre équipe de chercheurs s'est accordée sur deux objectifs assez généraux : 1. « co-produire des connaissances à partir des pratiques de l'école d'Oran, en étudiant (éventuellement en évaluant) ces pratiques » (R 4, p. 2), ce qui voulait signifier le primat de la visée de recherche sur les intentions de formation et de transformation des pratiques ; 2. faire en sorte qu'« enseignants et chercheurs s'accordent sur le projet de recherche, en s'interrogeant également sur les dimensions institutionnelles présentes dès cette phase de contractualisation » (*ibid.*). Pour ma part, je réfèrais la démarche indifféremment à la socio-clinique institutionnelle et à la recherche collaborative, séduit par les termes de recherche « avec » et de « recherche-action collaborative »⁴⁶³. Cette recherche voulait se situer parmi celles qui avaient étudiées des écoles pratiquant des pédagogies « différentes ». Le retentissement de la recherche dirigée par Yves Reuter (2007) dans une école primaire pratiquant la pédagogie Freinet constituait une référence. Cependant, en terme de posture du chercheur, certains d'entre nous souhaitions nous en différencier, en ne nous positionnant pas en complète extériorité. De plus, nous étions moins nombreux que l'équipe de Reuter. Pour autant, les tâches respectives des chercheurs et des enseignants étaient définies, comme le montre cet extrait du projet : « Alors que l'ingénierie de l'étude est de la responsabilité des chercheurs, celle de la conduite de classe appartient aux enseignants. En outre, la détermination des objets de recherche, l'organisation matérielle du recueil de données, leur collecte effective ainsi que leur analyse correspondent à des tâches partagées » (R 4, p. 2).

Nous avons vite découvert qu'en termes de personnels enseignants et de pratiques pédagogiques, les caractéristiques de l'école d'Oran étaient très différentes de celles de l'école étudiée par l'équipe de Reuter. L'équipe enseignante d'Oran est composée d'une directrice expérimentée porteuse du projet pédagogique de l'école et de huit enseignants chargés de classes (sept femmes et un homme), débutants et sans formation pédagogique particulière. De plus, l'école ne se revendique pas d'un courant ou d'un mouvement pédagogique, mais élabore ses pratiques à partir d'emprunts à différentes pédagogies et travaux de recherche. Rien de tel à l'école Hélène Boucher de Mons-en-Baroeul, où les enseignants étaient tous des maîtres expérimentés sur-formés à la pédagogie Freinet.

⁴⁶² R 4 – Projet de recherche collaborative entre une équipe de chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise et l'équipe enseignante de l'école Élémentaire d'Oran.

⁴⁶³ « Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance », colloque international pluridisciplinaire, plurisectoriel scientifique et formatif, Dijon, 27-29 mai 2013.

Cependant, il est un aspect méthodologique de la recherche que j'ai approfondi : ce sont les conditions de la collaboration. En 2011, dans une communication à un séminaire doctoral (ACTN 2) publiée ensuite (OS 7), j'avais exploré cette question à partir d'un texte de 1968 rédigé par Fernand Oury (in Martin, Meirieu & Pain, 2009). Après une première partie consacrée à des réflexions sur la recherche pédagogique, Oury présentait un « Code de déontologie des chercheurs en pédagogie », où étaient formalisées les règles adoptées par les Groupes d'Éducation Thérapeutique (GET) dans lesquels il travaillait, lorsque ces pédagogues accueillaient des chercheurs dans leurs classes. Ce texte a constitué une base pour la rédaction de la partie du projet intitulée « Conditions de la collaboration » (R 4, p. 3-4).

Si aujourd'hui, en 2017, je fais un premier bilan de la démarche de recherche que nous mettons en œuvre, je dirais que dans son processus, elle comprend des caractéristiques de la « recherche-action de pédagogie » au sens où chercheurs et praticiens collaborent. C'est notamment le cas à propos : de la négociation initiale et du processus de contractualisation du projet ; du travail de la demande consistant à traduire des préoccupations du terrain en formulation de questions de recherche (Duckworth, 2004) ; de la construction des objets d'investigation et, chemin faisant, de leurs réajustements ; du recueil de certaines données (enregistrements audio et vidéo, documents pédagogiques, traces écrites...). Par contre, si nous menons bien des temps de restitution, ils ne nous permettent pas de co-produire des analyses à partir des résultats présentés. Seuls les chercheurs gardent le pouvoir de l'analyse. On ne peut donc pas affirmer que nous co-produisons des connaissances. Un tel constat interroge notre dispositif, son incapacité à donner du pouvoir aux praticiens pour permettre ces co-productions. Le temps que l'équipe enseignante et l'équipe des chercheurs consacrent à la recherche, de même que la place occupée par la directrice dans l'équipe, sont des analyseurs que les chercheurs ont identifiés, mais ils ne sont pas des objets de travail en commun avec les enseignants. En octobre 2016, j'ai présenté à l'équipe des chercheurs un texte de travail, où je tentais de poursuivre l'analyse du dispositif d'ensemble de la recherche entre septembre 2014 et décembre 2015, soit du premier recueil de données à la première restitution. Les réactions critiques de mes collègues m'ont fait comprendre les dangers de conduire seul ces analyses et ainsi, d'exercer un pouvoir d'interprétation discutable. D'autre part, en tant qu'équipe de chercheurs, nous avons très vite repéré que les enseignants, débutants pour la plupart, nous adressaient avant tout des demandes de formation. Le fait que certains d'entre nous soient identifiés comme anciens praticiens de classe ou conseillers pédagogiques porteurs d'une expertise dans ce domaine, a sans doute alimenté cette demande. Certains chercheurs ont donc été davantage perçus comme des ressources de formation, que comme des chercheurs avec lesquels s'engager dans un travail de co-production de connaissances scientifiques. Mais ce vécu a permis à certains d'entre nous de travailler leur positionnement de chercheur pédagogue, distinct du praticien, du militant pédagogique et du formateur.

Enfin, d'autres questions demeurent : comment construire ensemble des outils d'évaluation favorisant la confrontation des regards ? Quelle place pour la co-écriture chercheurs/praticiens dans la recherche ? Des résultats de cette recherche sont-ils transférables et si oui, lesquels, à qui et comment ?

Le projet de recherche sur lequel l'équipe des chercheurs et l'équipe enseignante se sont accordées investit trois pôles : 1. un regard didactique et pédagogique sur des pratiques de français (Nathalie Denizot, Bruno Robbes) et sur la coopération entre élèves dans les classes (Sylvain Connac) ; 2. le travail en équipe (Sébastien Pesce) ; 3. les relations enseignant/élèves dans la classe et enseignants/élèves dans l'école (Bruno Robbes). En outre, une étude a concerné le regard que l'IEN portait sur l'école et son projet (Arnaud Dubois). Je présenterai dans la sous-partie suivante le travail de croisement des regards pédagogique et didactique, que j'ai conduit avec Nathalie Denizot pour le pôle 1. Suite à sa restitution, nous sommes désormais engagés avec quelques enseignantes volontaires dans l'analyse de séances de pratiques de classes, où nous allons nous intéresser à la différenciation pédagogique, toujours en croisant nos analyses. S'agissant du pôle 3, j'ai d'abord réalisé une enquête de climat scolaire au cours de l'année scolaire 2014-2015. Des questionnaires semblables aux enquêtes de victimation mises au point par Cécile Carra⁴⁶⁴ ont été administrés aux élèves et aux enseignants de l'école. Après restitution, nous avons retenu le thème de travail « Comment gérer les problèmes de conflits dans les classes ? », avec deux objectifs de production de savoirs : identifier des savoirs d'action utilisés (utilisables) par les enseignantes ; repérer des problématiques connexes éventuelles posées à cette occasion. Entre janvier et avril 2017, j'ai animé quatre séances, au cours desquelles j'ai proposé aux quatre enseignantes volontaires d'étudier des situations de classe mettant en jeu des conflits entre élèves ou enseignant/élève(s). Pour cela, j'ai utilisé différents supports et méthodologies d'analyse, avec une implication progressive⁴⁶⁵. Ces séances ont été enregistrées sur dictaphone. Elles feront l'objet d'une analyse.

En juillet 2016, à l'occasion du congrès international AREF 2016, j'ai organisé un symposium intitulé *Une recherche collaborative dans une école élémentaire « différente » : restitution et premiers résultats à l'issue de la deuxième année*⁴⁶⁶. Trois communications y ont été proposées : L'organisation de la coopération entre élèves en école primaire (Sylvain Connac) ; Analyser des pratiques de production d'écrit dans une classe de cycle 2 : regards croisés, didactique et pédagogique (Nathalie Denizot, Bruno

⁴⁶⁴ Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.

⁴⁶⁵ Séance 1 : étude de deux situations écrites, apportées par le chercheur ; Séance 2 : étude de deux situations vidéo choisies sur Néopass@ction ; Séances 3 et 4 : étude de trois situations de classes apportées par les enseignantes de l'école.

⁴⁶⁶ ACTI 9 – Responsable du symposium « Une recherche collaborative dans une école élémentaire "différente" : restitution et premiers résultats à l'issue de la deuxième année », Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionid=17894>

Robbes⁴⁶⁷) ; Agir innovant et travail en équipe : quelles modalités de coopération pour initier et faire vivre l'innovation pédagogique ? (Sébastien Pesce). Un ouvrage collectif est en projet pour 2019.

11.4.3. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique

L'un des objets d'étude du pôle 1 de cette recherche conduite à l'école élémentaire d'Oran a consisté à analyser une séquence, c'est-à-dire un ensemble de séances de pratiques de classe, en croisant des regards pédagogique et didactique. Pour cela, j'ai travaillé avec ma collègue Nathalie Denizot⁴⁶⁸. Au-delà des relations complexes déjà évoquées⁴⁶⁹, je considère (ACL 4) avec d'autres chercheurs (Reuter, 2005a, 2011 ; Marchive, 2008 ; Astolfi, 1992, 2008) qu'un rapprochement entre ces deux champs est possible et même souhaitable. Or, si des travaux importants sur les pratiques enseignantes ont montré l'intérêt de mener des recherches pluri- ou co-disciplinaires (Altet, 2002 ; Blanchard-Laville, 2003 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Vinatier & Altet, 2008), notamment en les problématisant (Fabre & Fleury, 2005 ; Fabre, 2006b), il a semblé difficile d'aller au-delà d'une juxtaposition des approches. Postulant de « nécessaires solidarités » (Delcambre, 2013a, p. 158, 160) entre didactiques et pédagogie, Nathalie Denizot et moi-même avons poursuivi l'ambition de croiser véritablement nos regards de chercheur pédagogue et de didacticienne du français sur un même corpus.

Cette séquence, qui s'est déroulée dans une classe de CP/CE1 entre le 8 et le 22 juin 2015, comprend l'enregistrement vidéo de neuf séances de classe et l'enregistrement audio de neuf séances de préparation/débriefing par les enseignantes. Il s'est agi d'une séquence en co-intervention dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » (PDM)⁴⁷⁰, celle-ci prenant des formes diverses : lors des moments en frontal, l'une ou l'autre des enseignantes (Sophie, la titulaire de la classe ou Gwennaëlle, l'enseignante PDM⁴⁷¹) mène le travail, tandis que l'autre reste en retrait voire en soutien pour réguler le groupe ; lorsque les élèves sont au travail, seuls ou par binômes, elles circulent ensemble dans la classe ; lors de certaines séances, elles partagent la classe en deux et prennent chacune un groupe. La séquence a été entièrement pensée et préparée en amont par les deux enseignantes, qui se sont réunies régulièrement entre le 3 avril et le 22 juin pour continuer à préparer, faire le point et ajuster leurs interventions. Cette

⁴⁶⁷ ACTI 10 – Robbes, B., & Denizot, N. (2016, 4 juillet). Analyser des pratiques de production d'écrit dans une classe de cycle 2 : regards croisés, didactique et pédagogique, Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionid=17894>

⁴⁶⁸ Nathalie Denizot est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise et membre du laboratoire EMA (EA 4507). Spécialiste en didactique du français, elle est membre associée du laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354), dans lequel elle a soutenu sa thèse sous la direction d'Yves Reuter.

⁴⁶⁹ 10.1.4. La création des sciences de l'éducation, la pédagogie et la didactique.

⁴⁷⁰ Ce dispositif, créé en 2012 et consolidé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, consiste à affecter dans une école un maître supplémentaire.

⁴⁷¹ Les prénoms ont été changés. Nous remercions très chaleureusement les enseignantes pour leur accueil, leur confiance et leur aide précieuse dans le recueil des données.

séquence vise à faire produire aux élèves un type d'écrit spécifique, des devinettes. Elle s'articule à un projet au long cours mené dans la classe par Sophie autour d'un « carnet de voyage »⁴⁷² : il s'agit d'un projet annuel (commun à plusieurs enseignants de l'école), qui s'attache à donner une cohérence thématique (voyager à travers plusieurs continents) à des apprentissages divers, et qui est articulé à des sorties culturelles dans des musées (musée du Quai Branly, musée Guimet, etc.). Le carnet lui-même, propre à chaque élève, a ainsi été enrichi – et décoré – tout au long de l'année, et regroupe des pratiques d'écriture diversifiées (autour de différents types d'écrits : liste, lettre, passeport, carte postale, bulletin météorologique, récit imaginaire, compte rendu de visite, fiche documentaire, poème, etc.).

Dans un premier temps, ce corpus a fait l'objet de deux analyses pédagogique et didactique séparées. Cependant, notre grille d'observation et d'analyse pédagogico-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d'enseignement/apprentissage a été élaborée en commun. Dans ma présentation de cette grille, je n'indiquerai que les références d'ordre pédagogique qui ont servi à la construire, pour deux raisons. D'une part, ces travaux sont constitutifs du champ pédagogique, qui relève de mes compétences. Je ne suis en mesure ni d'expliquer ni d'argumenter le choix des références didactiques. D'autre part, notre visée est bien, dans un premier temps, de produire des analyses distinctes à partir d'une grille élaborée en commun pour les croiser ensuite, la grille étant alors une référence facilitant ce croisement. Nathalie Denizot (2016) a publié ses références didactiques et son analyse de la séquence. Je vais me limiter ici, d'une part, à présenter cette grille que nous considérons comme une proposition à mettre en débat ; d'autre part, à indiquer quelques résultats issus d'un tel croisement. Quant à mon analyse pédagogique des pratiques observées à l'école élémentaire d'Oran lors de cette séquence, elle fait l'objet d'une proposition de communication au colloque international « Mêlées et démêlés. 50 ans de recherches en sciences de l'éducation », qui figure dans le volume d'annexes⁴⁷³.

Encart méthodologique 5 – Une grille d'observation et d'analyse pédagogico-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d'enseignement/apprentissage.

Notre grille d'observation et d'analyse pédagogico-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d'enseignement/apprentissage s'inspire de critères d'analyse des séances de classe qui pourraient être ceux d'un conseiller pédagogique, mais sans porter de jugement sur la pratique observée ni émettre de prescriptions. Lors de la restitution aux enseignants, notre posture consiste à reformuler des

⁴⁷² Ce projet s'inspire des propositions de Bernard Devanne : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013_11_BDevanneLireEcrireCP.aspx

⁴⁷³ ACTI 12 – Robbes, B. (2017). Observer et analyser des situations d'enseignement/apprentissage à l'aide d'une grille croisant les perspectives pédagogique et didactique. Présentation de la grille et de l'analyse pédagogique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1, Colloque international « Mêlées et démêlés. 50 ans de recherches en sciences de l'éducation », 20-22 septembre 2017, Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse, France.

faits dans l'attente d'un effet-miroir, afin d'amorcer l'échange réflexif. Cette grille comprend sept catégories, pour partie élaborées en référence à des travaux de recherche de pédagogie.

La première catégorie concerne *les objectifs* d'ensemble des séances, de chaque séance, les liens éventuels entre les objectifs de plusieurs séances. Nous repérons s'ils sont explicites ou non. Nous distinguons l'objectif général (« à l'issue de cette (cet ensemble de) séance(s), les élèves sauront... ») des objectifs opérationnels, reposant sur des observables (« l'élève doit être capable de... ») (Mager, 1972 ; Hameline, 1979). L'objectif général, appelé aussi « objectif-noyau » par Philippe Meirieu, correspond aux notions et concepts à intégrer pour acquérir le savoir visé (Astolfi, 2008 ; Barth, 2013). Nous analysons également les domaines d'expression des objectifs : repérage, maîtrise, transfert, expression (Meirieu, 1985, p. 114).

La seconde catégorie étudie le rapport entre *l'espace et l'organisation*. Comment l'espace de la classe est-il organisé (plan de la classe) (Fourcade, 1972) ? Quelles sont les modalités d'organisation pédagogique pratiquées (collectif frontal, travail de groupe, en binôme, individuel) et avec quelle alternance (Meirieu, 1985, p. 109-110) ? Quels sont les modes de différenciation pédagogique pratiqués (successive : alterner différents outils et situations dans un même cours ; simultanée : faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins ; pas de différenciation) et avec quelle alternance (*ibid.*, p. 134-138) ?

La troisième catégorie analyse *les supports* d'enseignement/apprentissage. D'où viennent-ils ? Qui les a élaborés ? Sont-ils individuels (photocopies, manuels, fiches...) ou collectifs (vidéo-projecteur, TNI, tableau noir...).

La quatrième catégorie étudie le rapport entre *les tâches* prescrites par les enseignants *et les activités* effectives des élèves (Ria, 2008). Les tâches sont-elles disciplinaires, transdisciplinaires, interdisciplinaires ? Sont-elles en rapport avec l'objectif de la séance ? Mettent-elles en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée (Astolfi, 1992) ? Quelles est l'activité réelle des élèves ? Quelles en sont les traces observables ? Quels modes de pensée et quelles stratégies d'appropriation sont-ils mis en œuvre : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique (Przesmycki, 2004, p. 93-95) ? Quelles sont les dimensions du sens de

l'apprentissage mobilisées⁴⁷⁴ : finalisé par l'amont/par l'aval⁴⁷⁵, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extra-scolaires ? (Meirieu, 1990, p. 183, 184).

La cinquième catégorie concerne *les interactions*. Que peut-on observer des consignes et des explications de l'enseignant ? De sa communication verbale – contenu du message, voix (hauteur, volume, débit, intonation et modulation, respiration) – et non verbale : disposition spatiale, posture corporelle, gestes, regards, mimiques⁴⁷⁶ ? Quelles sont ses attitudes pédagogiques : régulation en cours d'activité : auprès d'un élève qui n'a pas compris, auprès des élèves qui ont terminé... ; appui sur les erreurs des élèves (Astolfi, 1997 ; Connac, 2009) ; échange pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, pour les amener à reformuler ce qu'ils ont compris, pour les inviter à réfléchir et à prendre conscience de leur façon d'apprendre (Vermersch, 1994) ? Quelle aide apporte-t-il aux élèves en difficulté : nature de l'aide (refaire toujours plus de la même tâche, varier les manières d'aborder les contenus de savoir, aides méthodologiques) ; aide tenant compte de leur besoin de guidage dans l'activité, de leur rythme d'apprentissage (Meirieu, 1985, p. 116) ? Quelles sont les réactions, les réponses des élèves aux diverses interventions de l'enseignant ?

La sixième catégorie aborde *l'évaluation*. Est-elle présente ou non dans les séances observées ? Si oui, est-elle de nature diagnostique, formative, formatrice, sommative (critériée ou non) (Meirieu, 1985, p. 128-134 ; Hadji, 2001) ?

Enfin, la septième catégorie investit *les contenus des discours pédagogiques*⁴⁷⁷, en considérant qu'ils comprennent trois pôles articulés (Meirieu, 2005, p. 632). À travers les finalités axiologiques, nous cherchons à mettre au jour les valeurs mobilisées par l'enseignant. Puis, nous étudions les apports scientifiques qu'il convoque (connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques...). Dans les deux cas, nous indiquons si ces constituants sont explicites ou inférés. Enfin, nous analysons les outils et les instruments mobilisés.

J'en viens maintenant à présenter quelques résultats issus du croisement des regards pédagogique et didactique, à partir de l'analyse de la séquence observée à l'école élémentaire d'Oran. Ce travail rédigé

⁴⁷⁴ Cette question et la précédente font l'objet d'une analyse *a posteriori*.

⁴⁷⁵ « Un apprentissage, tout d'abord, peut avoir du sens parce qu'il répond à une question que l'on s'est déjà posée ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré : nous dirons, alors, qu'il est *finalisé par l'amont*. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper : on parlera, alors, de *finalisation par l'aval* » (Meirieu, 1990, p. 183).

⁴⁷⁶ Robbes, 2007, p. 209-219.

⁴⁷⁷ De même, l'analyse des contenus des discours pédagogiques s'effectue *a posteriori*.

à deux a fait l'objet d'une première communication au congrès international AREF 2016 (ACTI 10). Un article dans une revue scientifique est soumis, de même qu'une seconde communication au colloque international « Enjeux, débats, perspectives. 50 ans des sciences de l'éducation », du 18 au 20 octobre 2017 à Caen. En voici un aperçu.

C'est à partir des analyses pédagogique et didactique de notre corpus que nous avons croisé les regards. Par là, nous cherchons à explorer de manière « méta » ce qui rapproche et ce qui sépare nos deux analyses, et ce que chacune permet – ou non – de voir. Nous nous plaçons ainsi résolument du côté de ceux qui pensent d'une part, que pédagogie et didactiques sont bien « des entités de nature [...] différente » (Marchive, 2008, p. 7) et d'autre part, qu'elles sont liées par une « solidarité structurelle » (Reuter, 2005a, p. 190). Loin de vouloir masquer ce qui nous différencie, nous voulons au contraire en faire un levier pour une meilleure appréhension des configurations pédagogiques et didactiques, enjeu essentiel au sein des sciences de l'éducation⁴⁷⁸. Notre objectif n'est ni une « *spécification* pédagogique ou didactique » qui nous conduirait à juxtaposer nos analyses, ni une « *articulation* [...] à la croisée de deux espaces disciplinaires »⁴⁷⁹, mais plutôt ce croisement de regards qui se veut une première étape dans un processus commun collaboratif qui va se poursuivre. Comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi (2008), « chaque discipline se présente comme une "fenêtre sur le monde" qui ne ressemble à aucune autre. Chacune construit ses concepts à nouveaux frais et nous permet, grâce à cela, de percevoir la réalité d'une façon "inouïe". [...] L'expert est celui qui, dans une situation donnée, "voit" ce qui échappe aux autres, grâce aux ressources de ses concepts bien davantage qu'à la précision de ses sens » (p. 16-17). C'est en effet ce travail collaboratif en cours qui sous-tend notre démarche et qui la motive : croiser nos points de vue sur des situations éducatives et réfléchir aux conditions de possibilité et aux enjeux de ce croisement s'envisage ici dans une perspective de recherches en sciences de l'éducation, champ disciplinaire constitué de disciplines diverses. Or, collaborer implique de ne pas en rester à une *juxtaposition* (ce que font la plupart des ouvrages pluridisciplinaires) ni même à une *articulation* (qui peut se passer de comparaison) des analyses, mais bien d'essayer de produire une analyse collaborative qui emprunte tant à l'analyse didactique qu'à l'analyse pédagogique, sans les diluer dans un discours commun ou général mais en essayant de faire apparaître comment leur confrontation éclaire l'objet regardé pour en dévoiler différentes facettes. Il s'agit donc bien d'un *croisement* d'éclairages, qui vise à produire une analyse

⁴⁷⁸ Sur les tensions et les dynamiques à l'intérieur de ce champ disciplinaire, voir notamment Hofstetter & Schneuwly (2001) ; Vergnoux (2009).

⁴⁷⁹ « Il me semble que deux options se présentent : celle de la *spécification* pédagogique ou didactique (s'effectuant par le mode d'étayage privilégié de la configuration, par les questions, par les indicateurs choisis...) ou celle de l'*articulation*. Dans ce second cas, la recherche se situe à la croisée de deux espaces disciplinaires... ce qui n'a rien de choquant en soi dans le domaine des sciences humaines » (Reuter, 2005a, p. 191 ; c'est lui qui souligne).

plurifocale. Ce croisement a concerné quatre aspects : les concepts et les cadres théoriques convoqués dans les deux analyses ; les objectifs ; l'objet de la séquence (la devinette) ; enfin, les tâches, activités et pratiques.

S'agissant *des concepts et des cadres théoriques convoqués dans les deux analyses*, l'analyse pédagogique convoque un concept central dans le champ pédagogique, celui de la différenciation (Legrand, 1986, 1995 ; Meirieu, 1985, 1987 ; Perrenoud, 1997, 2012 ; Przesmycki, 2004). Il s'agit de questionner la manière dont les deux enseignantes conçoivent leur séance pour prendre en compte cette question de la différenciation qui reste omniprésente chez elles, mais aussi les interrogations qui émergent au fil de la conduite et du débriefing des séances lorsqu'elles sont aux prises avec les difficultés des élèves à appréhender l'objet de savoir. En revanche, la différenciation n'est pas un concept central en didactique, et si l'analyse didactique convoque des notions rattachées à ce concept (travail de groupe, travail en binôme, etc.), c'est dans un cadre purement descriptif, lorsqu'il s'agit de pointer les aides proposées par les enseignantes : cette question des « aides » ne peut en effet faire l'économie d'un regard plus « pédagogique ». L'analyse didactique quant à elle s'inscrit clairement dans un débat essentiel dans le champ des didactiques, autour de la construction des objets scolaires, que l'on résume parfois grossièrement ainsi : les objets scolaires sont-ils transposés (Chevallard, 1991. 1^{ère} édition 1985) ou fabriqués par l'école (Chervel, 1988/1998) ? La notion d' « objet enseigné », reprise à Yves Chevallard par Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen (2006), est ici au service d'une analyse de la « scolarisation » (Denizot, 2013) du genre extrascolaire qu'est la devinette. L'analyse vise en effet à montrer que les enseignantes produisent une forme scolaire spécifique du genre extrascolaire de la devinette, qui reconfigure ce genre tout autant qu'elle le transpose : c'est en ce sens qu'il faut ici entendre « construction ». En revanche, dans les travaux de pédagogie, la « construction » renvoie à d'autres débats essentiels dans ce champ ; d'une part aux rapports entre objectifs et démarches d'apprentissage, tâche et activité, modalités d'organisation des séances et apprentissage ; d'autre part aux notions, concepts et opérations mentales à mobiliser en référence aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (Astolfi, 2008 ; Barth, 2013), qui montrent que les élèves acquièrent l'objet de savoir par modification de leurs représentations sur celui-ci. Au-delà de la différence des concepts convoqués, propres à chaque champ disciplinaire et qui offrent des angles de vue divers sur la séquence, il apparaît également essentiel pour un travail commun fructueux de lever les ambiguïtés possibles et de replacer plus largement les notions dans les cadres théoriques qui les élaborent : croiser les regards implique non de s'entendre sur des concepts communs, mais de circonscrire ces concepts et de les expliciter.

J'en viens aux *objectifs*. L'analyse pédagogique fait une place importante aux objectifs annoncés par les enseignantes, qu'elle cherche à caractériser, à typologiser – notamment en référence à la pédagogie par objectifs – voire à hiérarchiser (général, opérationnel, etc.) (Mager, 1972 ; Hameline, 1979), dont elle s'efforce de déterminer les domaines d'expression (repérage, maîtrise, transfert, expression) (Meirieu, 1985, p. 114), et enfin qu'elle compare aux démarches pédagogiques mises en œuvre : l'analyse des objectifs participe de ce fait à l'analyse du rapport tâche/activité. Les objectifs sont dans ce cadre une donnée pédagogique, qui intéresse le chercheur en soi. L'analyse didactique quant à elle s'intéresse aux objectifs dans la mesure où ils participent à la construction progressive d'un objet ; c'est de ce fait plutôt la dynamique et les ajustements qui sont privilégiés. Ce ne sont pas vraiment des données en soi, mais on les regarde dans leur rapport à l'objet devinette, et dans cette perspective de dynamique d'une séance à une autre. Ce n'est donc pas la notion d'objectif qui est en jeu ici (pédagogues et didacticiens s'entendent sur cette notion), mais la manière dont elle contribue aux analyses. Le regard pédagogique rapporte en effet les objectifs à une analyse de la séquence dans son ensemble, et le regard didactique les rapporte plutôt à l'objet de la séquence. Cependant, les deux analyses font apparaître autour de cette question des objectifs une préoccupation commune, celle de savoir pour qui ou pour quoi l'on écrit. L'analyse pédagogique la reformule en termes de sens des apprentissages, et souligne chez les enseignantes cette préoccupation du *sens des savoirs* : le savoir est finalisé par l'aval, puisque le dispositif prévoit que les devinettes soient lues aux autres élèves. L'analyse didactique la reformule à travers la question des composantes énonciatives (qui parle/écrit ? à qui ?) des productions langagières : c'est l'une des difficultés (pointées par les enseignantes lors des débriefings notamment) que cette intrication des énonciateurs (un « je » qui n'est ni l'élève, ni même une personne humaine⁴⁸⁰) et des destinataires (les pairs, les enseignantes, mais aussi des destinataires fictifs qui ne connaissent pas les réponses aux devinettes) dans les écrits scolaires. Ces deux analyses (autour du sens des savoirs et des composantes énonciatives du genre scolaire) sont deux manières convergentes de souligner la nécessité de la « saveur des savoirs », pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Astolfi (2008)⁴⁸¹.

Quant à *l'objet de la séquence (la devinette)*, c'est sans doute sur ce point que les différences sont les plus sensibles, la focalisation sur les contenus étant propre aux didactiques. L'analyse didactique entre ainsi nettement dans la séquence par l'objet enseigné, qui est l'angle à travers lequel analyser la mise en œuvre, alors que l'analyse pédagogique entre par la mise en œuvre, pour ensuite arriver à l'objet lui-même. Par ailleurs, la manière de convoquer l'objet est également très différente : pour l'analyse

⁴⁸⁰ Les devinettes suivaient le modèle suivant : « Je suis un animal qui... ».

⁴⁸¹ Cette référence n'est évidemment pas anodine : didacticien des sciences habitué de la collection « Pédagogies » des éditions ESF, Jean-Pierre Astolfi peut apparaître comme un trait d'union possible entre nos deux champs.

pédagogique, ce n'est pas tant l'objet devinette en tant que tel qui importe, mais d'une part les notions et concepts au centre de la séquence en tant qu'ils constituent des objectifs-obstacles à l'acquisition de l'objet de savoir, et d'autre part la manière dont les enseignantes et les élèves accèdent à cet objet, à partir de ses caractéristiques et des notions ou concepts nécessaires pour se l'approprier. En réalité, le fait qu'il s'agisse d'une devinette n'est pas en soi un objet de discours pour l'analyse pédagogique, et les questions posées seraient sans doute les mêmes pour un autre objet de travail. L'analyse pédagogique pourrait tout au plus discuter de l'opportunité d'étudier cette forme écrite, comparativement à d'autres plus répandues – question qui pourrait d'ailleurs être également posée par une analyse didactique. La spécificité de l'analyse didactique est de s'intéresser à la devinette en tant que forme textuelle, caractérisée par différentes structures et susceptible de variations, et d'analyser les variations de ces formes ainsi que les représentations des enseignantes. Le fil directeur de cette analyse est l'idée que les acteurs construisent un objet spécifique et *scolarisent*⁴⁸² le genre, alors que conformément aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (Giordan, 1993 ; Meirieu, 1993 ; Astolfi, 2008), l'analyse pédagogique s'interroge sur la manière dont les acteurs s'approprient un objet qui existe en soi, en accédant à ses notions et concepts constitutifs, mais à partir de conceptions et de représentations évolutives, qu'ils construisent à travers les expériences passées et présentes qu'ils en font. L'objet et ses formes sont pensés en lien avec l'expérience des élèves, et l'intérêt porte sur les modalités d'appropriation de l'objet par les élèves, sur les traces qu'on en trouve ou pas dans leur expérience (Dewey, 1967. 1^{ère} édition 1938). L'analyse didactique regarde ce que l'on peut apprendre à partir de cette forme-là, tandis que l'analyse pédagogique s'intéresse aux opérations cognitives qui permettent d'accéder à la forme, et observe tout particulièrement les opérations cognitives requises par la tâche prévue par les enseignantes, qu'elle compare avec celles effectivement mobilisées par les apprenants dans l'activité.

Concernant enfin *les tâches, activités et pratiques*, tâches et activités sont des concepts communs à nos deux champs disciplinaires, qu'ils empruntent d'ailleurs à un autre champ, celui de la psychologie du travail (« La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait », Leplat & Hoc, 1983, p. 50, cités par Delcambre, 2013b, p. 211). Les didacticiens utilisent également la notion de « pratiques », « activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles » (Reuter, 2005b, p. 37). L'analyse pédagogique s'intéresse à l'écart entre la tâche prévue par les enseignantes – tâche prescrite – et l'activité réelle des élèves, et ceci selon deux aspects. Premièrement, elle quantifie le rapport entre

⁴⁸² Sur cette notion de « genre scolaire », voir Denizot, 2016 et *Recherches* (2016), 65, *Genres scolaires*, Lille, ARDPF.

temps et modalités d'organisation du travail des élèves pendant les séances. Ces données fondamentales l'intéressent en soi, comme un premier niveau d'indication du rapport activité/inactivité des élèves, de la place de la parole des uns et des autres (temps de parole de l'enseignant/temps d'écoute de l'élève), du rapport au savoir des enseignantes et de leurs capacités (ou pas) à varier les modalités d'organisation de l'activité pédagogique et les situations d'apprentissage. Ces données intéressent également l'analyse didactique, mais l'angle choisi (la construction de la devinette comme objet scolaire) met la focale davantage sur les tensions entre la nécessité d'une tâche réaliste (qui explique le choix des enseignantes à faire travailler les élèves à partir d'une culture commune au groupe) et la nécessité de faire « deviner » aux pairs (il faudrait donc que ce soit inattendu). Par ailleurs, parce que l'activité n'est pas en soi un gage d'acquisition des savoirs, l'analyse pédagogique examine la nature des activités cognitives prévues et effectives, en particulier les modes de pensée et les stratégies d'appropriation des savoirs mobilisés ou à mobiliser pour intégrer les notions et concepts constitutifs de l'objet de savoir. L'adéquation de ces modes de pensée et stratégies d'appropriation aux objectifs visés par la tâche est observée très attentivement, à travers les activités cognitives effectives des élèves. L'analyse didactique vient ici en complément, en s'intéressant notamment aux pratiques langagières en jeu dans la séquence (le travail sur l'énonciation de la devinette, par exemple), et en montrant comment la construction d'une forme « enseignable » (Chervel, 1988/1998) de la devinette passe par une adaptation au contexte didactique (production de devinette mise en lien avec d'autres productions écrites travaillées antérieurement, réinvestissement du vocabulaire, organisation de phases d'écriture collective et en binôme, etc.).

11.5. Évaluer les pédagogies « différentes »

L'évaluation des pédagogies « différentes » est une question immanquablement posée à ceux qui les étudient. Le corps social, les parents d'élèves, mais aussi les administrateurs et les professionnels de l'école veulent savoir si ces pédagogies sont ou non « plus efficaces » que les pédagogies ordinaires, c'est-à-dire si elles font ou non mieux réussir les élèves au regard des moyens déployés, des normes du système scolaire en vigueur ou comparativement à des systèmes d'autres pays. Les demandes tendent à concerner l'identification de « bonnes pratiques », qu'il suffirait ensuite de généraliser⁴⁸³. Du côté des enseignants, un besoin légitime d'avoir un retour sur les effets de ses actions s'exprime quelquefois. En tant que chercheur en sciences de l'éducation, les réponses à apporter à ces demandes hétérogènes sont complexes, dans des systèmes scolaires où le pilotage par les résultats se fait omniprésent, comme le

⁴⁸³ J'ai déjà eu l'occasion de me démarquer de cette position. 2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives ; 8.2. Former à la prévention des situations de violence en milieu scolaire ; 10.1.2. La pédagogie scientifique et expérimentale ; 10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

montrent quelques-uns des nombreux travaux actuels sur ce thème (Normand, 2006 ; Lessard & Meirieu, 2008 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Muller & Normand, 2013 ; Demers, 2016). Il existe aussi des travaux qui s'intéressent à l'évaluation des pratiques enseignantes (Tupin, 2003 ; Aeby & De Pietro, 2003 ; Genelot & Tupin, 2003 ; Carette, 2008 ; Kahn, 2012 ; Talbot, 2012). Qu'évalue-t-on, c'est-à-dire sur quel(s) niveau(x) du système porte l'évaluation (une classe, une école, les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, un système scolaire, une expérimentation, une politique publique...) et quels indicateurs retient-on (ce qui nous informe des normes considérées pour qualifier des pratiques d'efficaces) ? Comment évalue-t-on, à savoir quelle(s) méthodologie(s) d'évaluation adopte-t-on ? Peut-on mesurer des résultats indépendamment des processus et des finalités pédagogiques annoncés ? Mais encore, a-t-on évalué les effets de pratiques pédagogiques « différentes » en elles-mêmes et/ou comparativement à d'autres ? Plus généralement, est-il possible d'évaluer l'efficacité d'une pratique pédagogique ? Ces questions nécessiteraient un traitement bien plus approfondi que je ne peux le faire ici. Je me contenterai de livrer quelques réflexions, à partir de lectures et de la recherche que je conduis à l'« école d'Oran » (R 4)⁴⁸⁴.

11.5.1. L'évaluation de l'efficacité pédagogique

Le paradigme dominant au plan mondial pour évaluer l'efficacité pédagogique est celui de « l'école efficace » (ou recherches de type « processus-produit »⁴⁸⁵), symbolisé à partir des années 2000 par les enquêtes PISA⁴⁸⁶. Constatant la prédominance des caractéristiques des élèves (particulièrement l'origine sociale) sur leur réussite scolaire, il prétend remédier à la faible influence de l'école. François Muller et Romuald Normand (2013) le résument ainsi : « Les établissements scolaires et les enseignants sont responsables de l'amélioration de la réussite des élèves dans les compétences fondamentales en mathématiques, sciences et langue maternelle. Pour cela, ils doivent se conformer à de nouvelles normes (*standards*) qui définissent les connaissances et les compétences à faire acquérir aux élèves dans les programmes scolaires. Pour s'assurer que les objectifs ont été atteints, les élèves doivent passer régulièrement des évaluations standardisées afin de mesurer leurs progrès. La réduction des écarts de réussite est considérée comme une amélioration de l'équité ou de l'égalité des chances » (p. 13). « L'école efficace » va de pair avec le modèle *behavioriste* de la « pédagogie de la maîtrise »⁴⁸⁷, qui considère « que le degré de maîtrise d'une compétence par un élève est tributaire de l'adéquation entre

⁴⁸⁴ 11.4.2. Une recherche en collaboration dans une école élémentaire.

⁴⁸⁵ Sabine Kahn (2012) décrit ainsi ce premier type de recherches, issu d'un modèle économique : « des "produits" sont engagés (les pratiques d'enseignement), des retours sur investissement sont chiffrés (les scores des élèves) » (p. 3).

⁴⁸⁶ *Program for International Student Assessment*, ou en français : Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Ces enquêtes sont menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).

⁴⁸⁷ Bloom, J. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor.

d'une part, les opportunités éducatives mises à sa disposition, et d'autre part, le temps et la guidance dont il a besoin en fonction de ses caractéristiques cognitives et affectives » (Normand, 2006, p. 35).

Romuald Normand (2006) a retracé, depuis les années 1950 jusqu'à nos jours, les origines historiques, épistémologiques de la construction scientifique et de l'imposition progressive du paradigme de « l'école efficace » depuis les pays anglo-saxons, sous l'influence du management et de la politique⁴⁸⁸. Si des réussites sont constatées (meilleure qualité de la formation des enseignants en *littéracie* et en *numératie*, soutien à l'éducation prioritaire et aux élèves en passe d'être socialement exclus, organisation pédagogique et relations transformées dans les établissements, innovations, perspectives de carrière pour les enseignants, meilleurs résultats des élèves aux évaluations nationales), les problèmes posés par l'application de cette logique à la pédagogie et aux apprentissages, pour mesurer les progrès et la réussite scolaire des élèves sont nombreux : bachotage systématique dans la perspective des tests, ce qui augmente les résultats des élèves sans améliorer leurs compétences ; réduction du phénomène complexe de l'apprentissage au détriment de la résolution de problèmes, de la catégorisation et de la manipulation d'opérations symboliques ; concentration sur les disciplines fondamentales (lecture, mathématiques), ce qui réduit les autres disciplines du *curriculum*, mais aussi la formation à l'esprit critique et à la créativité des élèves ; recommandations codifiées et standardisées de « bonnes pratiques » au détriment d'une réelle réflexivité des enseignants, formation s'apparentant à l'entrée dans une secte ; « management de la performance » qui met en concurrence les établissements et les enseignants, provoque une crise de confiance à leur égard, leur démoralisation et des problèmes de recrutement ; obsession de l'élévation des standards ; falsification de résultats ; accroissement des inégalités entre établissements et entre les élèves (d'après Normand, 2006, p. 36-37 ; Muller & Normand, 2013, p. 14). En outre, les tests ne permettent pas à l'enseignant « d'inférer la démarche d'apprentissage et son cheminement » (Muller & Normand, *ibid.*, p. 30). Les deux auteurs parlent de « dérive technocratique » et d'inadaptation aux pratiques pédagogiques des enseignants. La qualité de leur travail et de la réflexion pédagogique, l'énergie et la richesse des équipes en sont fortement altérées (p. 27-28). En renforçant le contrôle sur les établissements et sur les enseignants par une idéologie scientifique et managériale omniprésente, le paradigme de « l'école efficace » ne fait pas bon ménage avec le pluralisme pédagogique. Par la méthodologie qui préside à la construction de ses instruments de mesure, « l'école efficace » clôt toute critique, du fait de l'impossibilité des méthodes qualitatives d'accéder à des niveaux de généralisation équivalents. Les enseignants qui développeraient des pédagogies alternatives ne font l'objet d'aucun intérêt scientifique.

⁴⁸⁸ Particulièrement les milieux néo-conservateurs, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, dans les années 1980.

Issus de ce paradigme, l'« effet-enseignant » (se confondant avec l'« effet-classe ») explique entre 10 et 20 % de la variance des acquisitions des élèves⁴⁸⁹. Dans la synthèse qu'il propose, Laurent Talbot (2012) en dégage neuf caractéristiques. Premièrement, « les enseignants efficaces et équitables mettraient en place des activités d'enseignement "directes", "explicites", "systématiques" ou "instructionnistes" » (p. 2). Pour l'auteur, cette recommandation d'une « pédagogie explicite »⁴⁹⁰ paraît contradictoire avec les huit autres points, lesquels se rapportent plutôt à des pédagogies actives et de projet apparentées aux théories socio-constructivistes d'apprentissage : 2. réduction des écarts de performances entre les élèves forts et faibles ; 3. postulat de l'éducabilité cognitive des élèves, ambition dans leur réussite scolaire, enthousiasme ; 4. expertise dans la gestion didactique et la mobilisation de la zone proximale de développement (Vygotski, 1985) ; 5. gestion pédagogique démocratique ; 6. capacité à varier son activité didactique et pédagogique ; 7. primat du temps consacré aux activités d'enseignement directement liées à l'apprentissage, sur les activités d'organisation ; 8. clarté et rigueur ; 9. utilisation d'un système d'évaluation formative (d'après Talbot, *ibid.*, p. 2-4). En fait, il apparaît que « les pratiques directes et explicites [...] [seraient efficaces] pour l'apprentissage de tâches fortement structurées [...] de connaissances déclaratives ou procédurales mais beaucoup moins pour l'apprentissage des compétences qui sont par nature d'une haute complexité » (p. 9). C'est ce qu'admettent Maryse Bianco et Pascal Bressoux (in Dumay & Dupriez, 2009, p. 36, 41-43) et ce que dénonce Sabine Kahn (2012), laquelle par des approches « écologiques » ou « contextuelles »⁴⁹¹, tente d'évaluer de véritables compétences, conformément aux « *curricula* d'un grand nombre de systèmes scolaires » (p. 4).

En fait, ces recherches font l'objet de nombreuses critiques. Tout d'abord, la définition de la notion d'efficacité est controversée (Feyfant, 2011, p. 3). Elle prend des significations différentes selon les définitions consultées (Van Damme, Opdenakker, Van Landeghem & al., in Dumay & Dupriez, 2009, p. 22 ; Tupin, 2003, p. 5, 8 ; Demers, 2016, p. 963). Laurent Talbot (2012) fait le même constat, en posant la question des effets attendus, des fins et des objectifs des pratiques enseignantes (p. 5). Il remarque ensuite que « nombre [...] (de ces études) décrivent l'enseignant efficace et non les pratiques d'enseignement efficaces », que « l'enseignant est analysé comme un acteur ayant des pratiques stables et rationnelles en toutes circonstances » (*ibid.*). Pour autant, aucune de ces recherches n'a permis de corrélérer de manière significative les performances des élèves et les caractéristiques personnelles des maîtres, ce

⁴⁸⁹ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

⁴⁹⁰ 12.1.3. La pédagogie explicite : une réponse partielle et controversée.

⁴⁹¹ Ce second type de recherches sur les pratiques enseignantes « s'applique à en décrire différents aspects : modalités de mise en œuvre, de *curricula*, interactions maîtres/élèves, modes de groupement des élèves, organisation temporelle des activités, etc. Ces recherches se sont développées dans la lignée des travaux que Doyle (1986) regroupait, à la fin des années 1980, sous le paradigme dit "écologique" et ont pour cadre le contexte "naturel" de la classe » (Tupin, 2003, p. 7).

qui montre qu' « il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes » (p. 6). En outre, Sabine Kahn (2012) observe que ces recherches ne prennent pas en compte « les pratiques d'enseignement les "plus appropriées" [pour faire face] à l'hétérogénéité » des élèves⁴⁹² (p. 6), alors que cette problématique est majeure pour les enseignants. La méthodologie de recherche, donc la fiabilité de ces études, est aussi mise en cause. Elles n'étudient pas les pratiques effectives des enseignants, mais des corrélations entre des variables relatives aux pratiques enseignantes et des indicateurs d'efficacité⁴⁹³, à partir de déclarations d'enseignants et non d'observations dans les classes (Tupin, 2003). Marc Bru, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville (2004) ont pourtant attiré l'attention sur la diversité des rapports entre enseignement et apprentissage et, en conséquence, sur la difficulté d'attribuer des effets d'apprentissage à une variable plutôt qu'à une autre sans étudier les processus effectifs d'enseignement-apprentissage : « Considérer les performances et les progressions des élèves comme produits de l'enseignement sans chercher à savoir comment s'est déroulé l'apprentissage sous les conditions créées par l'enseignant fait non seulement courir le risque d'une attribution hasardeuse de l'origine de ces performances mais surtout, laisse sans ressource la tentative de comprendre comment se produisent les effets de l'enseignement » (p. 79). Les outils d'évaluation utilisés dans ces recherches sont également questionnés. Selon Vincent Carette (2008), ils « évaluent les acquis des élèves dans une perspective fort inspirée par les principes de la pédagogie par objectifs » (p. 83), qui par conséquent, n'évalue pas les compétences effectives des élèves (voir aussi Kahn, 2012).

Ainsi, parce qu'évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques est d'une extrême complexité⁴⁹⁴, il convient d'être très prudent lorsque des pédagogues ou des chercheurs affirment avoir prouvé, en pratique ou par la science, l'efficacité d'une pédagogie, comme c'est le cas à propos de la « pédagogie explicite » d'origine québécoise⁴⁹⁵. À propos des méthodes ou des pédagogies, Laurent Talbot (2012) estime qu' « il n'y a pas une bonne ou une mauvaise méthode qui puisse expliquer les pratiques enseignantes efficaces » (p. 7), car elles « ne consistent jamais dans l'application stricte d'une méthode »⁴⁹⁶ (p. 8). De même, Annie Feyfant (2011) souligne que, dans « l'effet-maître », dissocier la part qui revient à l'enseignant de

⁴⁹² Le minutage d'une séquence-type de mathématiques, repris par Maryse Bianco et Pascal Bressoux (in Dumay & Dupriez, 2009, p. 39), en est un exemple éloquent.

⁴⁹³ Sabine Kahn (2012) rappelle qu'il ne faut pas confondre corrélations et causalités (p. 14).

⁴⁹⁴ Certains chercheurs tentent d'allier paradigme de l'efficacité et paradigme écologique. Sandrine Aeby et Jean-François De Pietro (2003) analysent les interactions enseignants/élèves à propos de la construction d'un contenu d'apprentissage, au moyen d'une grille comprenant neuf indicateurs. Ceci leur permet « de caractériser et de distinguer [...] différentes classes du point de vue des interactions "pour apprendre" » (p. 100). Sophie Genlot et Frédéric Tupin (2003), qui mènent aussi leurs recherches en ce sens, disent rencontrer « des difficultés à expliquer pourquoi, dans certaines classes, les élèves apprennent tout de même malgré la faiblesse des indicateurs pédagogiques retenus et pourquoi dans certaines autres les élèves n'apprennent guère quand bien même tout s'y passe plutôt favorablement [...] au plan des pratiques... » (p. 128).

⁴⁹⁵ 12.1.3. La pédagogie explicite : une réponse partielle et controversée.

⁴⁹⁶ Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.

celle qui relève du type de pédagogie qu'il pratique semble insurmontable, tant compte la façon singulière qu'un enseignant a de pratiquer une pédagogie. En outre, ajoute-t-elle, les méta-analyses qui tendraient à montrer l'efficacité supérieure de certaines pédagogies (méthodes d'enseignement structurées et directives, enseignement explicite) sur d'autres (différenciées, constructivistes, cognitivistes ou coopératives) sont très critiquées au plan méthodologique (p. 4-6) et infirmées par des facteurs contextuels (p. 11). En fait, il manque des recherches qualitatives permettant d'évaluer des pratiques pédagogiques qui réussissent. La prépondérance des enquêtes quantitatives a abouti à une étude moindre des processus par lesquels les constituants d'une pratique pédagogique ou d'un contexte scolaire favorisaient ou non l'accès d'élèves au savoir. Pour toutes ces raisons, les recherches de pédagogie que j'envisage de développer s'orientent vers l'étude des pratiques pédagogiques d'enseignants interagissant avec des élèves, par l'observation, dans un contexte considéré comme évolutif⁴⁹⁷. C'est ce qui peut me permettre d'appréhender la variabilité (voire l'instabilité ou l'irrationalité) des pratiques enseignantes ou des comportements d'élèves, la nature des tâches qui leur sont demandées et de leur activité effective.

11.5.2. Étudier des effets⁴⁹⁸ des pédagogies « différentes »

Faisant état de recherches produites sur les pédagogies « différentes », j'ai indiqué que peu d'entre elles s'étaient intéressées à décrire et à analyser finement leur fonctionnement concret⁴⁹⁹. J'ai encore précisé que c'était dans cette direction que j'entendais développer des recherches de pédagogie.

L'extrême complexité de l'évaluation de l'efficacité des pratiques pédagogiques⁵⁰⁰ me conduit à tirer des conséquences épistémologiques et méthodologiques qui rejoignent une posture déjà développée⁵⁰¹. Plutôt que d'apporter des preuves irréfutables et des résultats définitifs, c'est selon une approche de type contextuel⁵⁰² que j'envisage d'étudier les effets des pédagogies « différentes », dans une

⁴⁹⁷ 11.4.2. Une recherche en collaboration dans une école élémentaire ; 11.4.3. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique ; 11.5.2. Étudier des effets des pédagogies « différentes ».

⁴⁹⁸ Dans une perspective pragmatiste, il serait sans doute plus approprié d'employer le terme de « conséquences ». Ainsi, Michel Fabre (2008a) écrit : « Il ne s'agit pas de définir la pensée par son utilité (ses effets) mais par son fonctionnement (ses conséquences). Une pensée n'est pas vraie parce qu'elle se montre utile, mais une hypothèse est vraie si ses conséquences sont vérifiées. Dans le premier cas, l'action est la fin de la pensée. Dans le deuxième, la pensée est action » (p. 12).

⁴⁹⁹ 10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

⁵⁰⁰ 11.5.1. L'évaluation de l'efficacité pédagogique.

⁵⁰¹ 2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales ; 2.3. Penser autrement la légitimité des savoirs produits par la recherche ; 2.4. La multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives ; 11.4.1. Un cadre méthodologique de recherche : la recherche-action de pédagogie.

⁵⁰² Selon Henri Peyronie (2013), cette posture s'apparente à celle de l'historien : « Dans ce contexte social et local, dans ce moment historique, avec tels acteurs professionnels, alors tel mode de travail pédagogique semble avoir produit tel effet dans l'ordre des apprentissages et dans celui des attitudes » (p. 145).

perspective qualitative, phénoménologique et heuristique, descriptive et herméneutique⁵⁰³. Je cherche à mettre en évidence à quelles conditions ces pédagogies produisent des résultats en termes d'apprentissages, d'acquisitions de savoirs, sans me référer systématiquement à des normes externes (voir ci-dessous). Il s'agit, en accompagnant des enseignants ou des équipes enseignantes ayant choisi de pratiquer des pédagogies « différentes », de mettre en rapport un contexte favorable (ou défavorable), des conditions de réussite (ou d'échec), des conséquences de fonctionnements avec des résultats rapportés à des objectifs. Mes questions, au moment où je débute une étude, sont alors : qu'est-ce que je cherche à observer, à étudier, à analyser, à comprendre ? Comment vais-je m'y prendre pour cela, quelle(s) méthodologie(s) vais-je utiliser ? J'y retrouve encore la perspective de la recherche « avec » et ses dimensions cliniques, s'intéressant à des sujets dans des situations contextualisées⁵⁰⁴.

Une telle approche modifie l'abord de la question des effets, puisqu'il s'agit de s'accorder sur des objets et des problématiques d'études, de co-construire des critères d'observation et de co-produire des analyses. Elle renvoie à la question – soulevée par différents auteurs – des normes à partir desquelles les effets des pédagogies « différentes » peuvent être étudiés, à partir du moment où le « devenir adulte dans toutes ses dimensions » (Peyronie, 2013, p. 142), « le plaisir d'apprendre, le goût et la culture » (Viaud, 2005, p. 123), en substance « ce qui fait la spécificité véritable de leurs projets, de leurs dispositifs et de leurs pratiques institutionnelles, organisationnelles, pédagogiques, didactiques... » (Nordmann, 2015, p. 115) « ne sont pas recevables ni même audibles et intelligibles par les instances d'évaluation et de tutelle » (*ibid.*, p. 117)⁵⁰⁵, et que la survie des expériences est en jeu. Si Marie-Laure Viaud a raison d'insister sur l'absolue nécessité de clarifier les finalités de l'évaluation (« évalue-t-on pour aider l'équipe en place dans son fonctionnement ou pour décider de la poursuite – ou non – de l'expérience ? » (*op. cit.*, p. 123)), ces difficultés relatives aux normes et aux finalités évaluatives expliquent les réticences des chercheurs à étudier des établissements « différents », car dans le contexte français où la pédagogie est

⁵⁰³ Yves Reuter et Cécile Carra (2005) font deux remarques méthodologiques, à propos des recherches sur les modes de travail pédagogique. Premièrement, ils considèrent que « la production de données empiriques et d'interprétations structurées constitue déjà une avancée tant leur relative absence est criante et trop souvent compensée par des discours normatifs à l'étayage incertain » (p. 46). Deuxièmement, « dans le domaine des sciences humaines, où la notion de preuve est particulièrement problématique, il convient de privilégier la convergence d'indices à partir de cadres théoriques et de méthodes de recueil et de traitement de données diversifiées et soumis à confrontation » (*ibid.*, p. 47). Ainsi, à l'opposé de la standardisation que j'évoquais précédemment, « en matière de modes d'enseignement, ce qui peut être considéré comme significatif renvoie à ce qui produit des effets [notamment d'apprentissage] singuliers » (*ibid.*).

⁵⁰⁴ 4.3.2. Caractéristiques de ma démarche clinique ; 4.3.4. Synthèse de mon positionnement clinique.

⁵⁰⁵ Au contraire de l'École « standard » ou « traditionnelle », Jean-François Nordmann (2015) considère que « le cœur du projet des pédagogies "alternatives" consisterait à produire des sujets qui, sans besoin d'assignation à aucune Loi transcendante et d'auto-inhibition protectrice, viendraient à se constituer comme des sujets actifs, critiques, profonds, créatifs, coopératifs, co-instituants de collectif(s) – et détournés de leurs désirs d'agression et de domination – ; et le moyen pour cette visée serait de faire vivre les sujets, dès le départ puis sans cesse tout au long de leur formation, dans un espace où il ne soit question que d'étendre, d'approfondir et d'élaborer ensemble toutes les diverses expériences que chacun individuellement et tous collectivement sont amenés à faire » (p. 117-118).

une question très politisée, ils se trouvent face à un dilemme : s'ils insistent sur ce qui fonctionne en taisant certaines difficultés, ils s'éloignent d'un travail scientifique ; s'ils portent un regard critique sur certains aspects du fonctionnement de ces écoles, cela peut leur porter préjudice alors même qu'elles sont déjà très souvent attaquées et dans des situations précaires (p. 125). Elles justifient aussi le fait que les pédagogues voient parfois avec méfiance des regards extérieurs portés sur leurs pratiques. Poser ainsi la question des normes, c'est donc s'interroger sur ce que les élèves apprennent grâce à ces pédagogies « différentes ». Là, force est de constater, avec Henri Peyronie (2013), que leurs effets sur « l'acquisition des savoirs », leur « efficacité cognitive » n'ont pas été suffisamment documentés (p. 142). C'est la raison pour laquelle Marie-Anne Hugon et moi-même avons co-dirigé un ouvrage consacré au rapport aux savoirs dans ces pédagogies⁵⁰⁶. C'est aussi pourquoi j'y consacrerai le chapitre suivant.

11.5.3. Évaluer les pratiques enseignantes dans une école élémentaire

Pour illustrer l'état actuel d'une réflexion qui reste à approfondir, je reviendrai sur la question de l'évaluation des pratiques enseignantes, telle qu'elle s'est posée lors de la recherche conduite à l'école élémentaire d'Oran. Cette question a en effet été discutée en juin-juillet 2014, après que j'ai envoyé à l'IEN le projet de recherche sur lequel l'équipe des chercheurs et l'équipe enseignante s'étaient accordées, ceci afin d'obtenir l'accord du DASEN⁵⁰⁷. À partir d'une lecture attentive du projet, l'IEN adresse cinq questions ou demandes de précisions aux chercheurs par écrit, dont l'une concerne nos critères d'évaluation des pratiques⁵⁰⁸ et elle insiste sur l'évaluation des apprentissages. Elle attend que nous lui adressions un complément écrit au projet. Cette demande nous oblige à préciser ce que nous entendons par « évaluation » pour l'IEN, pour l'équipe enseignante et pour nous-mêmes⁵⁰⁹.

Tout d'abord, nous abordons *nos références en tant que chercheurs*, soulignant que « si plusieurs chercheurs de l'équipe ont eu une pratique d'enseignant référée à des courants pédagogiques identifiés, leur posture de chercheur les oblige désormais à se situer différemment vis-à-vis des pratiques pédagogiques qu'ils étudient. Ainsi aujourd'hui, en cherchant à mettre au jour les savoirs produits par les pédagogues et à étudier leurs effets, ils interrogent les écarts entre discours et pratiques ; entre praticien,

⁵⁰⁶ DO 5 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2016). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

⁵⁰⁷ Ce moment-clé est relaté dans ma communication (ACTI 8).

⁵⁰⁸ Dans le projet de recherche (R 4), nous parlons p. 3 de « critères de réussite des actions », p. 5 d' « évaluations standardisées d'acquis des élèves (en orthographe, résolution de problèmes, lecture, écriture, ...) en début et en fin d'année ».

⁵⁰⁹ Le courrier de l'IEN et notre réponse figurent dans les dernières pages du projet de recherche (R 4). Le premier document, d'une page, a pour titre « Projet de recherche collaborative entre une équipe de chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise et l'équipe enseignante de l'école Élémentaire d'Oran : questions et précision ». Le deuxième document, de cinq pages, s'intitule « Complément au projet de recherche collaborative entre une équipe de chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise et l'équipe enseignante de l'école Élémentaire d'Oran ».

militant et chercheur, et ces interrogations les concernent tout autant que les enseignants. D'ailleurs, le projet précise que "les analyses n'ont pas pour visées de classer l'école dans un courant pédagogique en particulier" (p. 3). Cette précaution résulte à la fois d'une posture de recherche et des premiers échanges avec l'équipe enseignante, faisant apparaître une hypothèse qui sera éprouvée à l'occasion de cette recherche : les enseignants de l'école d'Oran revendiquent d'élaborer leurs pratiques à partir de références très diverses, en fonction de questions qu'ils identifient, de besoins qu'ils expriment ».

Nous revenons alors sur *les critères d'efficacité des pratiques enseignantes*, en précisant que « nous souhaitons étudier certaines pratiques des enseignants et les effets constatés sur les apprentissages des élèves, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, en les analysant selon une double approche didactique et pédagogique. Dans cette recherche, nous nous intéresserons aux conditions de mise en œuvre des pratiques enseignantes, aux écarts entre les objectifs d'acquisition annoncés, les tâches prévues par les enseignants et les activités effectives des enseignants et des élèves ». À la réaction de l'IEN concernant la mention d'évaluations « standardisées » qui feront l'objet d'une « co-construction », nous répondons que « les programmes d'enseignement, le socle commun des connaissances et des compétences sont des références communes aux enseignants et aux chercheurs puisqu'elles indiquent les savoirs que chaque élève devrait maîtriser à trois étapes précises de la scolarité. Nous les convoquerons dans nos analyses, mais en adoptant une posture de chercheur non confondue avec l'évaluation institutionnelle ». Nous ajoutons plus loin qu' « il ne s'agit pas pour nous de se substituer à ces évaluations, mais de construire le cas échéant des indicateurs qui nous permettent de mieux comprendre les évolutions des apprentissages, en confrontant des travaux effectués en début et en fin de séquences, ou en début et en fin d'année, par exemple. Notre approche sera avant tout qualitative et compréhensive ». Ainsi, « il s'agit moins de mesurer des performances absolues (en termes de pratiques des enseignants ou de résultats scolaires) relativement à une norme fixe, que d'observer et de qualifier des processus (organisant le travail en équipe des enseignants et l'expérience scolaire des élèves) et le type d'effets qui en sont attendus (inscription des élèves dans des démarches d'apprentissage, appropriation des règles proposées par l'équipe enseignante et effets de cette appropriation sur le climat scolaire, accueil et "acculturation" de nouveaux enseignants, effets de l'accompagnement des élèves par les enseignants, etc.) ».

Et nous poursuivons à propos de nos critères d'observation : « Dans nos observations de l'activité des élèves par exemple, la notion de temps d'exposition aux savoirs est pour nous une condition d'efficacité des apprentissages, sans pour autant qu'elle soit suffisante. Il convient donc d'étudier les temps d'exposition aux savoirs selon les élèves et les situations d'apprentissage. De même et pour donner

d'autres exemples, il importe d'étudier comment les savoirs issus de l'expérience des élèves sont articulés aux savoirs académiques, les activités de découverte avec celles de formalisation. Nous observerons donc la nature des activités d'apprentissage des élèves, en analysant les objectifs d'acquisition, les situations d'apprentissage, les méthodes et/ou démarches pédagogiques et didactiques annoncées par les enseignants vs effectives d'une part, les opérations cognitives mobilisées par les élèves d'autre part ».

Nous formulons encore quelques spécificités de ce que nous cherchons à étudier : « Il nous semble également que les résultats obtenus doivent être rapportés aux processus et aux finalités poursuivies. Au-delà des normes prescrites par l'institution et qui servent de références, nous tenterons d'accéder aux normes implicites qui orientent les pratiques, en nous intéressant aussi aux critères d'efficacité de ces pratiques que l'équipe enseignante se donne, quantitatifs et qualitatifs. La question des types de savoirs étudiés se pose : s'en tient-on à une norme unique de réussite scolaire ? Peut-on mettre en évidence d'autres compétences acquises par les élèves de l'école d'Oran ? Mais aussi, pour quelles raisons les activités pratiquées donnent-elles (ou pas) lieu à une amélioration des niveaux scolaires des élèves ? Sont-ce ces activités en elles-mêmes qui sont en cause ou la façon dont elles sont ou non intégrées au *curriculum* ? Nous chercherons à mettre au jour les pratiques de référence des enseignants, en nous efforçant de comprendre comment ils les élaborent. Davantage qu'un résultat à un instant déterminé, nous voulons étudier des processus à l'œuvre, des moments signifiants et des effets de la pédagogie pratiquée selon des temporalités différenciées ».

12. Pédagogie et savoir : de la transmission aux apprentissages

La transmission/appropriation des savoirs est une problématique commune à la pédagogie et à l'autorité. Dans nos échanges, Eirick Prairat me l'a posée ainsi : « Comment peut-on se réclamer des pédagogies nouvelles voire alternatives et défendre, dans le même moment, un marqueur majeur, si ce n'est LE marqueur majeur, des pédagogies liées au paradigme de la transmission (les pédagogies traditionnelles) : l'Autorité ? ».

Dans cette note de synthèse, j'ai expliqué en quoi l'Autorité du savoir n'allait plus de soi, lorsque j'ai abordé les conséquences de la mutation sociétale du rapport au savoir sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant⁵¹⁰. Pour autant, si dans un tel contexte, la continuité générationnelle de la transmission des cultures et des savoirs accumulés au cours de l'histoire humaine doit être assurée, parce qu'ils sont indispensables pour que la génération qui vient puisse accéder à la compréhension du monde contemporain, alors la mutation sociétale du rapport au savoir réactualise, de fait, la question pédagogique. C'est parce que la valeur, les finalités culturelles et émancipatrices du savoir sont contredites par certaines logiques de la « société de la connaissance », c'est parce que certains usages de la communication *via* les technologies numériques et l'information mettent à mal le rapport critique à la vérité, que la question pédagogique est plus que jamais actuelle et pertinente.

Et même si la pédagogie n'est qu'une partie de la réponse, sa pertinence repose sur le fait qu'elle ne cesse, avec constance et obsession, de chercher à apporter des réponses possibles à cet « impensable institutionnel » des élèves qui ne veulent – ou ne peuvent – pas apprendre (Meirieu, 2008, 14 juin, p. 6, 7). Si ceux qui ambitionnent de transmettre des savoirs les présentent réduits à des croyances ou à des opinions, il est à craindre qu'ils ne puissent être reçus comme tels. C'est ainsi que la réflexion pédagogique rend possible la transmission/appropriation des savoirs. Elle en est même une condition, du fait que l'émetteur, le récepteur, le contexte de la réception et les savoirs eux-mêmes évoluent dans le temps. Pour que les générations nouvelles s'approprient la tradition des savoirs et de la culture, j'ai donc aussi précisé que le processus de transmission s'augmentait d'une part d'adaptations et d'ajustements, voire de renouvellement, d'inventivité, de création, d'inédit dès lors qu'un élève résistait au savoir du professeur tel qu'il le lui présente⁵¹¹. La transmission ne peut se limiter à une reproduction (ACTI 6) et c'est cette part qu'assume la pédagogie. Apprendre pour un élève, c'est accepter d'entrer dans l'inconnu

⁵¹⁰ 1.4.2. Mutations du statut du savoir : retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant.

⁵¹¹ 5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (*auctor*) et autoriser l'autre (*augere*). Voir aussi OS 3, p. 79-80.

en prenant le risque de faire confiance au chemin que l'enseignant a tracé. C'est s'autoriser, au sens où l'entendent Jacques Ardoino (2000, 2013) et Jacques Marpeau (2000)⁵¹², mais aussi tel que Katia Genel en précise le sens en rapport avec les savoirs, lorsque l'autorisation donne aux individus la capacité à l'autonomie et à la critique : « Dans sa positivité, la problématique de l'autorité devient celle des capacités subjectives à la critique, de ce qui "autorise" ; la question de l'autorité ne renvoie plus à l'obéissance obtenue au prix de la paralysie de la critique mais à la question des ressources dans lesquelles on puise l'autorisation à critiquer »⁵¹³. Ce processus d'autorisation à l'égard des savoirs, la pédagogie l'accompagne.

Je reviendrai d'abord sur des critiques adressées à la pédagogie, accusée de négliger les contenus de savoir ou de participer à la construction des inégalités scolaires. Je m'attarderai sur la pédagogie explicite, montrant qu'elle est une réponse partielle et controversée. Puis, j'étudierai comment les pédagogies « différentes » prennent en compte les savoirs et la culture, en substituant l'apprentissage à la transmission. Pour cela, je réinterrogerai leurs principes, j'exposerai des réflexions de chercheurs et de pédagogues s'intéressant à la structure des savoirs et à leur acquisition, puis je présenterai des pratiques pédagogiques « différentes » orientées vers les savoirs.

12.1. Aspects critiques des rapports entre pédagogie et savoir

12.1.1. La pédagogie négligerait les contenus de savoir

On connaît le reproche fait aux pédagogues de déconsidérer les contenus de savoir⁵¹⁴. Plusieurs chercheurs proches de la pédagogie attirent l'attention sur la légitimité de la critique du pédagogisme et le risque de dérive pédagogue. Ainsi, Guy Avanzini (1997) relève d'abord que ceux qui mettent en cause la pédagogie d'une part, s'intéressent « à la seule logique de la connaissance, sans discerner la complexité des démarches d'apprentissage » (p. 23) ; d'autre part, ne se rendent pas compte de « la contradiction majeure » de leurs propos, puisque c'est précisément la pédagogie qui permet la diffusion du savoir (p. 22). Cependant, Avanzini admet « la légèreté de certains "spécialistes de la pédagogie" ou de chercheurs qui, débordés par leur flamme oratoire, ont malencontreusement induit l'image erronée et caricaturale

⁵¹² 5.3.2. Avoir de l'autorité : s'autoriser (auctor) et autoriser l'autre (augere) ; 4.3.5. Que puis-je dire aujourd'hui de mon propre rapport à l'autorité ?

⁵¹³ Genel, K. (2013). *Autorité et émancipation. Horkheimer et la Théorie critique*. Paris : Payot, p. 408.

⁵¹⁴ Blais, M.-C. (2002). Pédagogues et républicains. Sources et enjeux d'un débat contemporain. In M.-C. Blais, M. Gauchet, & D. Ottavi. *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui* (pp. 47-67). Paris : Bayard ; Trouvé, A. (2013). La controverse « républicains-pédagogues » : une polémique contre-productive ? In A. Vergnion (dir.). *Grandes controverses en éducation* (pp. 187-212). Berne : Peter Lang ; Kahn, P. (2013). Républicains contre pédagogues : les habits neufs d'une vieille querelle ? In A. Vergnion (dir.). *Grandes controverses en éducation* (pp. 213-226). Berne : Peter Lang.

selon laquelle elle pourrait négliger la prise en compte des contenus » (*ibid.*). Il plaide alors pour un travail pédagogique rigoureux articulé « à la maîtrise des savoirs, pour aider à les rendre plus accessibles », qui « reconnaît une didactique complexe, qui prenne en compte l'ensemble des paramètres de la situation d'apprentissage et fonde des pratiques [...] personnalisées sans être, pour autant, fortuites ou improvisées » (*ibid.*). Daniel Hameline (2002), lui, pointe trois types de variantes possibles du pédagogisme : idéologique (aveuglement du pédagogue), démiurgique (hypermétropie du pédagogue), socio-historique (myopie du pédagogue) (*ibid.*, p. 80-81). La variante idéologique systématise la théorie pratique du pédagogue en « doctrine qui prend l'ampleur d'un vaste dessein sur l'élève » (p. 78-79). Lorsque la doctrine demeure implicite (*ibid.*, p. 79), elle véhicule des vulgates et des doxas qui, faute d'être réinterrogées par les aléas de la pratique, desservent la réflexion pédagogique⁵¹⁵. La « tentation démiurgique », comme la nomme Philippe Meirieu (1991, p. 41, 45), est un autre risque que ce dernier a étudié, notamment à travers le personnage de Frankenstein (Meirieu, 1996). Quant à la variante socio-historique, elle rejoint la question des rapports entre pédagogie et contenus de savoir, puisqu'elle pointe le fait que soucieuse d'épanouissement de l'individu, la pédagogie ne doit pas pour autant oublier son intégration sociale (*ibid.*, p. 82). Elle se doit donc d'admettre qu'au plan anthropologique et générationnel, sa fonction consiste à transmettre des contenus culturels et des savoirs, sans se laisser enfermer dans une culture et un contexte donnés⁵¹⁶.

En substance, ces différents points de vue ont le mérite de rappeler que la pédagogie a pour finalité l'accès des élèves aux savoirs, tout en insistant sur le fait qu'il relève de démarches d'apprentissage complexes et incertaines, exigeant une réflexivité continue sur les pratiques.

12.1.2. La pédagogie participerait à la construction des inégalités scolaires

Approfondissant le reproche précédent, une critique de la pédagogie considère qu'elle participerait à la construction des inégalités scolaires⁵¹⁷. Elle est développée par des chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL de l'Université Paris 8 Saint-Denis, qui se revendiquent de la sociologie, de la psychologie et de la didactique. Je m'y suis spécialement intéressé en 2009, après la publication par

⁵¹⁵ Conscients de ce risque, Sylvain Connac et moi-même avons donné une conférence pour l'OCCE-Fédération nationale le 22 janvier 2015, intitulée « Coopération, pédagogies coopératives : 8 vulgates et doxas ». Voir <http://www.icem34.fr/ressources/classe-cooperative/demarrer-une-classe-coop/303-doxates-et-vulgates-de-la-cooperation-a-l-ecole> et http://www.icem34.fr/images/doc/Cooperation_pedagogies_cooperatives_vulgates_doxas.pdf

⁵¹⁶ Je remercie Philippe Meirieu pour son aide à la compréhension de ce passage du texte de Daniel Hameline.

⁵¹⁷ Cette critique n'est pas neuve. En 1985, Philippe Perrenoud affirmait que les pédagogies nouvelles réussissaient davantage aux élèves de catégories sociales moyennes qu'à ceux de milieux populaires (Perrenoud, P. (1985). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active. Repris in Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences* (pp. 105-118). Paris : ESF). Henri Peyronie (2013) la nuance, précisant que seules certaines pédagogies nouvelles ont eu pour ambition l'éducation des enfants de milieux populaires (p. 145).

Philippe Meirieu (2009, août) d'un compte rendu de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Le 15 juin 2010, j'ai organisé une conférence-débat entre Philippe Meirieu et Patrick Rayou à l'Université de Cergy-Pontoise, dont j'ai rendu compte dans un texte relu et publié avec l'accord des deux débatteurs⁵¹⁸. Je résumerai ici les idées principales développées dans cet ouvrage, qui synthétise différents travaux de ce laboratoire, puis j'ajouterai quelques compléments à partir d'un autre livre regroupant lui aussi plusieurs recherches (Rochex & Crinon, 2011). Enfin, à travers ce débat, ces lectures et d'autres, j'indiquerai les intérêts et les limites que je perçois à ces recherches, du point de vue de la réflexion pédagogique articulée aux savoirs.

Parce qu'ils estiment que la question des savoirs et des apprentissages est sous-estimée dans les analyses de l'échec scolaire, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) étudient les pratiques enseignantes ordinaires et les interactions avec les élèves dans les classes, afin de « comprendre les logiques et les dynamiques qui sous-tendent les phénomènes d'apprentissage différenciés » (p. 3) selon l'origine sociale. Ainsi, l'échec scolaire des élèves de milieux populaires serait dû au manque de familiarité de leur monde social avec les normes proprement scolaires d'apprentissage – processus cognitifs et langagiers – que l'école ne leur transmet pas. Les auteurs mobilisent la notion de « malentendus », pour qualifier « les différences d'apprentissage comme des "constructions conjointes" de l'enseignant et de l'élève, en confrontant les situations mises en place par les enseignants pour apprendre et les interprétations ou détournements qu'en font les élèves » (*ibid.*, p. 133) aux plans cognitif, langagier, relationnel et quant à ce qu'ils comprennent de ce que signifie travailler à l'école. S'agissant des politiques scolaires, les missions multiples et contradictoires confiées à l'école rendent moins visibles les « réquisits d'apprentissage » pour les enseignants et *a fortiori* pour les élèves. Certaines orientations (socle commun, formation à la citoyenneté, exigence d'autonomie des élèves, pilotage par les compétences, affaiblissement des savoirs disciplinaires) et pratiques (devoirs ; débats ; dissertations de philosophie ; cours dialogués ; démarches de « situations problèmes », de construction des savoirs, d'acquisition de compétences cognitives et langagières complexes) sont selon les auteurs, des « doxas » participant de l'accentuation des inégalités scolaires. Au plan pédagogique, les interprétations par les professeurs des approches « constructivistes » – que les auteurs qualifient de « vulgates » – sont mises en cause. Les consignes de travail, la mise en activité, le jeu, la participation orale non contrôlée ou encore la simplification des tâches, l'appel à l'opinion ou à l'expérience des élèves ne permettent pas à ceux en

⁵¹⁸ WEB 12 – Robbes, B. (2012). Pédagogie et transmission des savoirs : les termes d'un débat en voie de dépassement ? (pp. 1-16). Site de l'université de Cergy-Pontoise. [En ligne]. [https://www.u-cergy.fr/ attachments/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain---article-3/P%25C3%25A9dagogie%2520et%2520transmission%2520des%2520savoirs.doc?download=true](https://www.u-cergy.fr/attachments/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain---article-3/P%25C3%25A9dagogie%2520et%2520transmission%2520des%2520savoirs.doc?download=true) (page consultée le 11 mai 2017). Consultable également sur le Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ACTUALITE/robbes_rayou.pdf (page consultée le 11 avril 2013).

difficulté d'accéder à la langue scolaire (avec ses contraintes et ses nécessités langagières/cognitives propres), de produire de la secundarisation⁵¹⁹ (c'est-à-dire une compréhension que les tâches scolaires ne constituent pas des fins en soi mais des supports d'accès aux savoirs et à ses langages). Pour autant, les auteurs disent aussi que la pédagogie transmissive n'est plus adaptée aux évolutions de notre société. Ce qui manque aux enseignants, ce serait une formation qui leur permettrait de mettre en place un cadrage fort des activités d'apprentissage et une identification précise des nouveaux savoirs visés.

Dans l'introduction du second ouvrage, Élisabeth Bautier, Jacques Crinon et Jean-Yves Rochex (2011) formulent l'hypothèse organisatrice de ces recherches : « La production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) [résulte] de la confrontation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non scolaires (notamment dans la famille et les groupes de pairs) et les préparent et les disposent de façon inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves » (p. 9). Cette hypothèse s'inspire des travaux du sociolinguiste Basil Bernstein (1975a). Il élabore la « théorie des deux codes » – « code restreint » (ou langage commun) utilisé par les enfants d'origine ouvrière et « code élaboré » (ou langage formel) utilisé plus fréquemment par les enfants des classes moyenne et supérieure – qui renvoient à deux modes de rapport au langage, supposent deux orientations cognitives différentes, deux façons de structurer son expérience au monde et de se situer par rapport à lui. À l'école, c'est ce second code qui prévaut, plaçant l'élève d'origine sociale moyenne ou supérieure dans un rapport familier au langage et à la culture scolaire alors que l'élève de milieu ouvrier vit une véritable « déculturation » le conduisant à l'échec scolaire. Bernstein ajoute que les savoirs scolaires peuvent prendre des formes tantôt implicites tantôt explicites (*ibid.*) et que l'école recourt à des pédagogies tantôt visibles tantôt invisibles (1975b)⁵²⁰.

En termes d'intérêts pour la réflexion pédagogique articulée aux savoirs, ces recherches ont d'abord une fonction salutaire. Elles interpellent les pédagogies actives, « différentes », avertissent

⁵¹⁹ Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard ; Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secundarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100 ; Bautier, É., & Rochex, J.Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann, *Raisons éducatives*, 7, *Situations éducatives et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.

⁵²⁰ Dans une moindre mesure, on trouve chez Pierre Bourdieu les notions de pédagogie invisible, implicite, rationnelle et il se dit favorable à un enseignement explicite. Voir notamment Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit ; Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, VII, 325-347.

certaines pédagogues « naïfs » de la complexité des processus d'acquisition des savoirs, mais sans remettre en question les théories socio-constructivistes qui correspondent à l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage (Astolfi, 2008, p. 125-135). Parmi ces questionnements nécessaires, j'en retiendrai cinq.

Premièrement, la présence de « malentendus » (dont les termes doivent être identifiés) dans le contrat didactique – pas toujours perçus comme tels par les enseignants et sources d'inégalités devant les objets d'apprentissage – est un problème didactico-pédagogique que l'on peut poser ainsi : comment articuler la logique des savoirs à celle d'acquisition de connaissances, par « l'investissement [des élèves] dans des situations qui permettent leur rencontre ([...] *processus de dévolution*) (Rochex & Crinon, 2011, p. 20). Concrètement, on se demandera, par exemple, comment un enseignant s'y prend pour expliquer à un élève, donner ses consignes et s'assurer qu'il les comprend ? Qu'est-ce que cet élève entend, comprend de ce que lui dit l'enseignant ? La situation et les consignes présentées lui permettent-elles d'identifier, derrière la tâche, les visées cognitives de l'activité d'apprentissage, les objectifs d'acquisition de savoirs ? Quelles situations d'apprentissage et quelles modalités d'explication alternatives mettre en œuvre avec des élèves en difficulté de compréhension ?

Deuxièmement, il ne suffit pas d'être en activité pour apprendre et toute situation pédagogique n'est pas auto-apprenante. On apprend lorsqu'on réfléchit à ce qu'on fait, lorsqu'on prend conscience des propriétés de l'activité (d'après Cèbe, in Bautier & Rayou, 2009, p. 148), pas seulement lorsqu'on restitue mécaniquement des connaissances factuelles (même s'il est aussi des situations où la mémorisation est indispensable). L'utilisation d'un langage référé aux savoirs socialement et culturellement reconnus pour penser et fixer des connaissances est alors indispensable.

Troisièmement, par-delà le faire (mise en situation, participation orale...) ou la mise en présence de contenus de savoir, ce sont les enjeux cognitifs et langagiers des tâches (modes de raisonnement, opérations mentales de traitement des connaissances et des savoirs) qui comptent pour qu'il y ait apprentissage. D'où l'importance de déterminer l'objectif-obstacle à dépasser (Meirieu, 1993), l'objectif d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011, p. 27), les savoirs à enseigner (*ibid.*, p. 28) référés à leur épistémologie (Bachelard, 1983. 1^{ère} édition 1938) et d'identifier des critères de réussite. D'où aussi la nécessité d'apporter des ressources, un étayage adapté aux difficultés préalablement identifiées de chaque élève. Selon Jacques Crinon, « les aides efficaces sont [...] celles qui permettent de comprendre, de systématiser, d'abstraire, d'organiser les savoirs les uns par rapport aux autres, d'acquérir des procédures générales, d'autoréguler son activité cognitive, de comprendre comment s'y prendre pour réussir telle ou telle activité cognitive » (Rochex & Crinon, *ibid.*, p. 75). Plutôt que de proposer des activités simplifiées,

l'aide apportée à l'élève doit se situer dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1985). Par conséquent, les enseignants doivent pouvoir identifier et analyser les erreurs des élèves, en observant leur activité effective.

Quatrièmement, l'évaluation par compétences permet de s'assurer qu'un élève qui apprend dispose de connaissances, les sélectionne puis les combine pour les mobiliser en situation. Elle ne peut donc occulter l'activité réflexive à la base de l'acte d'apprentissage, au profit d'une logique exclusivement utilitaire. Elle ne peut non plus faire l'impasse sur les spécificités des disciplines et leur logique de construction. Enfin, elle ne peut mesurer toute la culture que l'école transmet (Bruner, 1996).

Cinquièmement, la formation des enseignants prend insuffisamment en compte un certain nombre de résultats de recherches en sciences de l'éducation, notamment ceux relatifs à la connaissance des processus d'apprentissage, à l'observation des difficultés des élèves en échec scolaire, à l'analyse des origines et à la nature de ces difficultés, aux étayages pédagogiques et didactiques, cognitifs et langagiers susceptibles de les aider à accéder à la maîtrise des savoirs.

Quant aux limites de ces travaux, les pratiques pédagogiques étudiées suscitent des controverses de cinq ordres : 1. En termes de choix, de définition et d'analyse de l'objet d'étude ; 2. En termes d'imputation des causes des faits observés ; 3. En termes de représentativité et de généralisation des résultats ; 4. En termes de pratiques pédagogiques préconisées ; 5. En termes de questions en débat.

Premier point. Dans le débat (WEB 12), Philippe Meirieu note une convergence fondatrice avec Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, qui consiste à traquer les pratiques pédagogiques se disant progressistes alors qu'elles reproduisent un modèle inégalitaire et ségrégatif. Il se dit également totalement d'accord quant à la présence de vulgates pédagogiques dans les pratiques enseignantes. Cependant, sur le premier point, il estime que les pratiques plus traditionnelles devraient aussi être examinées avec la même rigueur que celles des praticiens investis et convaincus de l'éducabilité. Il ne s'agit nullement d'exclure le regard critique dit-il, mais de l'exercer en faisant preuve d'une solidarité fondatrice, sans se situer en surplomb, en réfléchissant à la façon dont ces praticiens peuvent atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, ceci afin d'éviter les conséquences démobilisatrices de constats qui au final conforteraient l'immobilisme. Patrick Rayou admet que ses travaux puissent laisser penser que les pédagogies pratiquées dans le passé auraient été plus efficaces que celles qu'il a étudiées. Il reconnaît également que si ses travaux ont tendance à s'intéresser aux pédagogies qui échouent plutôt qu'à celles qui réussissent, c'est parce que la difficulté d'étudier les secondes tient à la complexité des protocoles de

recherche. Ainsi, il ne remet pas en cause l'utilité de la réflexion pédagogique et il développe trois arguments en ce sens. Premièrement, les travaux actuels sur la professionnalisation des enseignants prennent acte du fait que ce métier ne peut plus être seulement administré ni programmé, qu'il fait appel à de la délibération et que celle-ci n'est rien d'autre que pédagogique. Que savons-nous finalement des pratiques enseignantes dans les classes ? Outre le fait que l'incertitude dans laquelle vivent les professeurs novices rend nécessaire une formation pédagogique, il apparaît tout aussi utile de mener des recherches articulant pédagogie et savoirs à transmettre, de développer des pratiques pédagogiques davantage fondées sur des énoncés théoriques scientifiquement validés⁵²¹. Deuxièmement, l'éducabilité est l'un des principes non négociables d'une déontologie enseignante. Troisièmement, Rayou soutient que sa critique ne porte pas sur des discours pédagogiques mais sur des pédagogies en actes, non référées à des conceptions de l'apprentissage fondées au plan scientifique. Il admet donc que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas réductibles à des vulgates ou à des doxas. Il affirme même qu'en dénonçant celles à l'œuvre, il s'efforce de « sauver » des pédagogies bien plus intéressantes que ce que ces pratiques donnent à voir. Ainsi, le fait que compte tenu de ses conditions de mise en œuvre, une pratique pédagogique ne permette pas aux élèves d'acquérir des savoirs n'invalide pas cette pratique en soi.

La position exprimée par Jean-Yves Rochex (Brun, 2012) paraît plus ambiguë⁵²². Bien qu'il se défende de mettre en cause les pédagogies « actives », « modernes » ou « innovantes », objectant que les études de l'ouvrage qu'il a dirigé avec Jacques Crinon ne portent que sur des « classes ordinaires », il estime sans plus de précision que les « évolutions auxquelles [les mouvements pédagogiques] contribuent pour une part, tendent à régler le fonctionnement de l'école sur le modèle de l'enfant et de la famille de classe moyenne » (p. 4). Il en appelle encore à la vigilance quant au risque « élitare » des « pédagogies nouvelles »⁵²³ et ajoute-t-il, des autres (*ibid.*). Ce qui me semble poser problème ici, c'est que ce qui est entendu par pédagogies « actives », « modernes » ou « innovantes » n'étant pas précisé ou inscrit dans un système de références constituées, une confusion demeure sur ce que recouvrent les pratiques dont il parle. Prenant l'exemple de l'analyse d'une séquence de grammaire présentée dans l'ouvrage et s'appuyant sur sa connaissance du terrain, Pierre Frackowiak (2012) récusé l'influence massive du constructivisme dans les pratiques scolaires prises pour objets des recherches. La nature des analyses est donc aussi questionnée. Si Frackowiak admet que « quelques maîtres plus engagés que d'autres dans des

⁵²¹ Ces arguments échangés confortent le bien-fondé de mes perspectives de recherche. Voir 11.4. Faire de la recherche avec les enseignants et les équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies « différentes »

⁵²² Voir aussi Rochex, J.-Y. (2012, 26 janvier). Réaction de Jean-Yves Rochex à la revue de presse du 23 janvier. *Blog de Philippe Watrelot*. [En ligne]. <http://philippe-watrelot.blogspot.fr/2012/01/reaction-de-jean-yves-rochex-la-revue.html> (page consultée le 16 avril 2012).

⁵²³ Une référence à Perrenoud, *op. cit.*, 1985.

démarches plaçant l'élève au centre du système, ne prévoient pas suffisamment le temps nécessaire aux activités de réinvestissement, de fixation, de mémorisation, d'entraînement » (p. 7), faut-il pour autant condamner les pédagogies actives et non s'efforcer de les réguler ? L'idée même de pédagogie ne semble pas aller de soi pour Rochex, puisque le terme disparaît dès lors qu'il trace des perspectives croisées de recherche en éducation⁵²⁴. Devant des « affirmations non soumises à la moindre pensée divergente » (p. 2), Frackowiak va jusqu'à considérer qu'il ne s'agit pas tant d'analyser des pratiques que d'étayer avec constance un même postulat orienté et contestable⁵²⁵.

Second point. À partir du moment où ils ont choisi d'étudier des « classes ordinaires », on peut s'étonner que certains de ces auteurs imputent aux pédagogies dites « actives », « modernes » ou « innovantes » et aux mouvements pédagogiques la responsabilité de la diffusion de vulgates mal maîtrisées. Certes, l'histoire de la pédagogie montre très souvent que la réussite d'une pratique tient beaucoup aux convictions et à l'expertise du pédagogue, et nombre d'entre eux ont dénoncé certaines dérives de pratiques qu'ils ont inspirées. Doit-on pour autant les tenir pour responsable de ces mésusages ? Il me semblerait plus fructueux de se demander ce qui fait que des pratiques pédagogiques, dont l'efficacité aurait été démontrée dans certains contextes, sont mises en œuvre sur d'autres terrains souvent avec les meilleures intentions, mais sans contrôle ni accompagnement ? S'interroge-t-on suffisamment sur les conditions d'efficacité d'une pratique pédagogique ? Les professeurs sont-ils formés, outillés, mais aussi soutenus et accompagnés dans leur réflexion pour enseigner autrement ?

Troisième point. Je m'interroge avec Philippe Meirieu, Pierre Frackowiak, ou Yves Reuter et Roland Goigoux⁵²⁶ sur la représentativité de certains résultats obtenus. Les récurrences observées dans différentes classes permettent-elles ou non une généralisation des processus et des phénomènes constatés (Rochex & Crinon, 2011, p. 15-16, 185-191) ? Dans l'enseignement secondaire par exemple, la forme scolaire dominante reste le cours magistral et non la mise en activité. Les recherches présentées sont qualitatives, contextualisées. Elles portent sur des pratiques ordinaires, non référées à un quelconque courant pédagogique. Seules ces recherches permettent à leurs auteurs d'affirmer que de telles pratiques sont répandues.

⁵²⁴ Jean-Yves Rochex cite la sociologie, la psychologie des apprentissages et les didactiques (Brun, 2012, p. 4).

⁵²⁵ La contribution de Jean-Yves Rochex (in Crinon & Rochex, 2011, p. 91-110) donne en effet cette impression.

⁵²⁶ Propos tenus suite à une communication de Stéphane Bonnery, lors du colloque « *Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* », le 7 octobre 2010 à l'université de Cergy-Pontoise.

Quatrième point. Élisabeth Bautier et Patrick Rayou se sont interdits de donner des préconisations pédagogiques à partir de leurs résultats. Si j'ai montré plus haut en quoi certains d'entre eux pouvaient servir les enseignants, la question des conséquences de leurs travaux sur les pratiques d'enseignement reste ouverte. Les normes de réussite qu'ils retiennent sont celles de l'univers scolaire et de ses réquisits. Ces normes ne sont pas questionnées, alors que des recherches conduites dans des classes pratiquant des pédagogies « différentes » ont montré que des élèves y développaient des compétences non reconnues par le système scolaire, mais qui leur servaient pour s'insérer aux plans social et professionnel (DO 5 extrait). Bien que Bautier et Rayou s'en défendent, une forme scolaire traditionnelle n'est-elle pas induite, avec « la transmission magistrale » pour « modèle de référence » (Frackowiak, 2012, p. 7). Guy Vincent (2008) considère pourtant qu'elle ne peut répondre aux exigences actuelles de socialisation démocratique.

Cinquième point. En pointant, dans le débat (WEB 12), le choix du langage scolaire plutôt que de celui de l'élève ; les oppositions entre finalisation ou formalisation, activité de découverte ou de synthèse dans les théories de l'apprentissage, Philippe Meirieu revient de fait sur les notions d'expérience et d'activité en pédagogie. Si l'expérience de l'élève ne constitue pas une fin en soi, si elle peut même parfois être un obstacle à l'entrée dans des savoirs inconnus⁵²⁷, l'enseignant qui veut qu'un élève s'approprie un langage référé aux savoirs socialement et culturellement reconnus pour penser et fixer des connaissances ne peut faire l'impasse sur ses expériences non scolaires. Quant à l'activité, s'il ne suffit pas d'être en activité pour apprendre et que l'on apprend lorsqu'on réfléchit à ce qu'on fait, les émotions, un climat de sécurité, mais aussi l'intérêt, l'engagement et l'intentionnalité participent de la qualité des apprentissages. Qu'il s'agisse de l'activité ou de l'expérience, la réflexion didactico-pédagogique doit donc, pour être optimale, s'exercer en tension permanente entre des exigences contradictoires : entre « le travail d'appropriation que la pédagogie développe et le travail de transmission que les savoirs académiques proposent » comme l'affirme Meirieu dans le débat ; entre « augmenter l'implication, la mobilisation et la distanciation, la scolarisation » comme l'indique Jacques Cornet⁵²⁸.

12.1.3. La pédagogie explicite : une réponse partielle et controversée

Face aux difficultés identifiées ci-dessus, la « pédagogie explicite » émerge actuellement comme LA réponse « miracle », portée par des courants de recherche aux orientations scientifiques différentes, dont certaines sont controversées. Des sites-ressources documentés semblent alimenter les malentendus

⁵²⁷ Voir le très intéressant récit d'une séance où le processus de secondarisation échoue du fait de l'expérience, par Cornet, J. (2016, janvier-février). Expliciter. Site ChanGements pour l'Égalité. Mouvement sociopédagogique. [En ligne]. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3409> (page consultée le 1^{er} février 2016).

⁵²⁸ Ibid.

en mélangeant les références, au service d'une posture davantage militante que réflexive⁵²⁹. Si l'on y ajoute le fait qu'en France, cette dénomination est instrumentalisée au plan politique par la droite⁵³⁰ et l'extrême-droite⁵³¹ au service d'un projet archaïque ou néo-libéral anti-pédagogique, il est urgent que chercheurs et pédagogues se saisissent de cette thématique. En ce sens, le dossier publié récemment par le Centre Alain Savary (2016) est bienvenu.

Trois courants sont distingués. *Un premier courant cognitif et didactique* estime nécessaire, préventivement, « d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie). [...] Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches » (Centre Alain Savary, 2016, p. 2). Sont cités trois chercheurs de l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand : Michel Fayol du laboratoire LAPSCO1, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux du laboratoire ACTé2. *Un second courant* se dit « *instructionniste* ». D'inspiration *behavioriste*, il est formalisé dans l'ouvrage de Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard (2013), trois chercheurs québécois qui mènent des travaux sur l'efficacité de l'enseignement selon une orientation positiviste. En se référant à des méga-synthèses anglo-saxonnes rassemblant des recherches empiriques de type expérimental pour établir des preuves scientifiques définitives (Hattie, 2009), ils retiennent la forte prépondérance de « l'effet enseignant » sur la réussite des élèves. *Le troisième courant* correspond aux travaux du laboratoire CIRCEFT-ESCOL évoqués plus haut. Ces recherches *d'inspiration sociologique, cognitive et langagière* sont qualifiées par leurs auteurs « d'approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités et [...] des pratiques scolaires » (Rochex & Crinon, 2011, p. 9). Dans un entretien avec Philippe Meirieu, Jean-Yves Rochex souligne l'importance de la vigilance de l'enseignant aux détails de l'activité cognitive et langagière des élèves engagés dans des situations explicites, car ces petites différences produisent de grandes inégalités⁵³².

⁵²⁹ Association Pour la Pédagogie Explicite : <http://www.3evoie.org/> ; Formapex : <http://www.formapex.com/>

⁵³⁰ Blanquer, J.-M. (2017). *L'école de demain. Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*. Paris : Odile Jacob.

⁵³¹ Dès 2006, la notion d'enseignement explicite apparaît dans un discours de Jean-Marie Le Pen sur l'école : « On a voulu proscrire tout enseignement explicite, qualifié de dogmatique, et le remplacer par un esprit qui se prétend d'expérimentation et de découverte personnelle. [...] C'est cette nomenclature de l'Éducation qui est la première responsable de la destruction de l'école. [...] C'est elle qui a pensé toutes les réformes mises en œuvre depuis 30 ans, qui ont consisté : - à ne plus accorder de valeur au savoir - à faire jouer à l'école en priorité d'autres rôles que l'instruction et la transmission du savoir, - à mépriser les apprentissages fondamentaux, - à refuser les enseignements construits, explicites et progressifs, - à imposer des programmes fumeux et démesurément ambitieux. [...] Il faut remettre en place des enseignements explicites, des programmes structurés et progressifs, comme le programme de 1923 pour le primaire, qui, mis à jour dans certaines matières, est de loin le meilleur » (<http://www.questionsdeclasses.org/react/?Discours-de-Jean-Marie-Le-Pen-sur>).

⁵³² Extrait vidéo sur l'enseignement explicite d'un entretien de Jean-Yves Rochex avec Philippe Meirieu sur *Cap canal* : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>

Pour penser la question complexe de l'explicitation, le premier et le troisième courant prennent comme référence la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau (1998). Distinguant la connaissance (équilibre entre un sujet et une situation) du savoir (construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution et se présente comme « texte »), ils affirment que l'apprentissage combine connaissance et savoir dans un mouvement dialectique et complémentaire : « la transmission des savoirs implique l'acquisition de connaissances et donc l'investissement de situations qui permettent leur rencontre (c'est le *processus de dévolution*). [Inversement,] « la formulation, la formalisation, la mémorisation, la reconnaissance d'une valeur culturelle et sociale sont nécessaires pour permettre de qualifier la connaissance comme savoir (c'est le *processus d'institutionnalisation*) (Margolinas & Laparra, in Rochex & Crinon, 2011, p. 20). Ainsi à l'école, l'organisation des savoirs scolaires « en disciplines [...] sont autant de manières de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent [à tous les élèves] de construire une compréhension spécifique », et « l'explicitation est [...] une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations » (Centre Alain Savary, 2016, p. 4).

Ceci étant posé, la question fondamentale au plan didactico-pédagogique concerne ce qui s'explique, dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages. Expliciter le pourquoi (finalités de la tâche, c'est-à-dire apprentissages visés) et le comment (procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche) importe mais prend du temps et oblige l'enseignant à recourir à un usage scolaire du langage, qui n'a rien d'évident pour les élèves en difficulté. « Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ? » (Centre Alain Savary, 2016, p. 5). Le tableau ci-dessous résume les réponses possibles, mais sans apporter de pistes aux problèmes d'organisation complexe de conduite de classe qu'elles posent.

Tableau 2 – Qui explicite quoi à qui, quand et comment ? » (Centre Alain Savary, 2016, p. 6)

Qui ? Avec qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
▪ L'enseignant à lui-même (le métier) ▪ L'enseignant aux élèves ▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant ▪ L'élève aux autres élèves	Un scénario d'enseignement/apprentissages qui comprend : ▪ Les contenus d'enseignement ▪ Les apprentissages visés (pourquoi) ▪ Le but de la tâche proposée, les procédures (comment) ▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ▪ Les apprentissages réels (évaluation)	▪ Avant la séance : le temps de la préparation ▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/situation. La clarté cognitive. ▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ▪ À la fin de la séance : l'institutionnalisation ▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage	▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit

	▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique)	entre une séance et la suivante	▪ ...

Bien qu'indispensable, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) admettent que l'explicitation en tant que reformulation n'est pas toujours suffisante pour « lever tous les "malentendus" sociocognitifs et socioculturels » présents dans les pratiques scolaires (p. 162). Selon eux, « c'est au moins autant dans les contraintes des situations de travail construites et accompagnées de leur problématisation, que l'élève identifiera la nature de l'activité à conduire et les mobilisations nécessaires » (*ibid.*). En ce sens, Sylvie Cèbe suggère quelques questions pour « engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussite [...] : À quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ? Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ? À quoi faut-il faire attention dans la tâche ? Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ? » (Centre Alain Savary, 2016, p. 11). Elle souligne également que les élèves ne sont pas tant en difficulté lorsqu'il s'agit de répéter (réciter une leçon par exemple) que dans l'inférentiel, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'extraire la procédure qui permet de répondre à une question (*ibid.*, p. 13).

Il me semble que ces questions peuvent être complétées au plan pédagogique. Premièrement, *pour qui l'enseignement doit-il être explicite ?* Que l'enseignant ait préparé une séance aussi claire que possible à ses yeux est bien sûr souhaitable, mais c'est d'abord pour les élèves que cette séance doit être claire. Ainsi, un enseignant ne peut faire l'économie des formulations approximatives des élèves à propos d'un contenu de savoir et c'est aussi à partir d'elles qu'il peut intervenir efficacement. Je pense par exemple aux travaux d'Agnès Thabuy (1996) montrant l'intérêt que des enseignants spécialisés conduisent des entretiens d'explicitation⁵³³ avec des élèves relevant du champ du handicap, pour mettre au jour plus précisément ce qu'ils ne comprennent pas. Deuxièmement, demandons-nous aussi *qu'est-ce qu'on explicite ?* Sur quoi porte l'explicitation ? Sur quel niveau taxonomique ? Sur quelle opération mentale ? Sur quel concept ou notion ? Troisièmement, il convient d'examiner *comment l'enseignant s'y prend ?* S'appuie-t-il sur des productions d'élèves ? Recourt-il à ses collègues, ce qui démultiplie les types de gestes professionnels disponibles ? Et *comment conjugue-t-il pédagogie explicite et différenciation pédagogique dans son organisation de classe ?* À cette question redoutable, la pédagogie apporte des réponses précieuses. Quatrièmement, il importe, au cours de l'apprentissage, de *choisir le moment où l'explicitation est nécessaire et optimale*. À cet égard, Sylvain Connac a attiré mon attention

⁵³³ Encart méthodologique 1 – L'entretien d'explicitation.

sur le caractère problématique des propos suivants de Roland Goigoux⁵³⁴ : « La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures »⁵³⁵. Si l'enseignant place des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte après des phases d'enseignement déclaratif ou de résolution guidée, une pédagogie active est de peu d'intérêt. Cinquièmement, *l'explicitation a aussi des limites*. Cette notion renferme en effet une conception sous-jacente du sujet, être rationnel auquel il suffirait de parler des contenus de savoir autrement pour qu'il comprenne (« faire de la pédagogie », au sens des responsables politiques). Dans un article où j'aborde quelques discours sur le dépassement de l'opposition entre savoir, didactique et pédagogie (ACL 4), j'explique qu'« observant des classes fonctionnant en pédagogie coopérative et institutionnelle, [je me suis] souvent demandé [...] ce qui permettait à des élèves en difficulté d'apprentissage d'accéder avec succès aux savoirs, alors même que leurs enseignants utilisaient des supports didactiques loin d'être à la pointe des recherches en ce domaine. De nombreuses monographies relatent ces évolutions d'élèves, surprenantes d'un point de vue strictement didactique. [J'en déduis] que l'environnement didactique n'est pas à lui seul une condition suffisante pour qu'un élève acquière du savoir. Les pédagogies coopérative et institutionnelle font ainsi l'hypothèse de l'influence prépondérante d'un milieu structuré, installé et entretenu par l'enseignant sur le désir de savoir de l'élève – dont le rôle est moteur dans l'apprentissage – afin qu'il accomplisse selon son rythme d'acquisition de "vrais" travaux auxquels il puisse donner sens » (p. 7). De même, je citerai les travaux de Serge Boimare ou de Frédérique Landoeuer⁵³⁶. Ainsi, des variables moins rationnelles déterminent aussi la réussite d'un apprentissage : l'intérêt pour l'objet de savoir, le désir d'apprendre et de grandir, la volonté d'exister et de se faire sa place dans le groupe-classe, la reconnaissance par les autres de ce que l'on fait et de ce que l'on est.

Enfin, je reviendrai sur le second courant, dans une perspective descriptive puis critique. Ce

⁵³⁴ Ce qui n'enlève rien à l'intérêt de sa proposition d'une pédagogie éclectique dans cet article, à laquelle je souscris.

⁵³⁵ Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin d'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30, p. 24.

⁵³⁶ Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod ; Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod ; Landoeuer, F., & Pesce, S. (2013a). Contre le décrochage scolaire et les violences : un détour par la culture. In B. Robbes (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (pp. 159-162). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques ; Landoeuer, F., & Pesce, S. (2013b). *Socrate dans la Cité*. Coffret 2 DVD. Egreville & Malay-le-Grand : Association Semiosis Recherche et Formation/Studios de la Vanne.

courant « prône l' "instruction directe" : dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin), [...] montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et [...] guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). [...] Les savoirs [...] sont décomposés en éléments les plus simples [...], notamment pour les élèves en difficulté » (Centre Alain Savary, *ibid.*, p. 2). Les leçons suivent invariablement trois étapes : « le modelage (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où, faire, par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idées entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions) » (*ibid.*, p. 2-3).

Ce courant structure donc l'enseignement à l'extrême. Il applique une méthode systématique basée d'une part, sur une logique communicationnelle *behavioriste* d'émission/réception et, d'autre part, sur une logique de présentation des savoirs du simple au progressivement complexe, associant aussi quantité des tâches proposées et niveau de performance. L'enseignant en est l'acteur et le modèle principal. Il dit, montre, guide. Les élèves l'imitent, appliquent. En ce sens, il s'oppose à la fois aux pédagogies « différentes » centrées sur la relation élève/savoirs où ceux-ci prennent sens à travers des projets, et aux enseignements des premier et troisième courants, qui font appel à l'activité cognitive, langagière et réflexive des élèves mise en rapport avec la structuration des savoirs. Comme la plupart des démarches positivistes, ce courant exclut toute autre approche que la sienne⁵³⁷. Il fait l'objet de nombreuses critiques de la part de mouvements pédagogiques, qui récusent les oppositions entre pédagogie explicite et pédagogie de la découverte, enseignement explicite et constructivisme⁵³⁸.

Du côté des chercheurs, Étienne Bourgeois soutient que cette conception de l'enseignement explicite n'est pas supérieure à la pédagogie de la découverte de Jérôme Bruner (1996) ou aux démarches cognitive et conceptuelle de Britt-Mari Barth (2013)⁵³⁹. En étudiant les caractéristiques d'enseignants performants pratiquant des évaluations par compétences, Vincent Carette (2008) explique que les outils d'évaluation utilisés par les recherches qui mesurent les effets de la « pédagogie explicite » – inspirés des

⁵³⁷ Ainsi, la dénonciation de « l'orthodoxie de la pédagogie nouvelle » et « de la doctrine constructiviste » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 93-95), la démonstration de l'inefficacité de la pédagogie différenciée (*ibid.*, p. 166-172).

⁵³⁸ Bonnard, J. (non daté). Pédagogie explicite contre pédagogie de la découverte ? Et si la question était mal posée... *Site du GFEN*. [En ligne]. http://www.gfen.asso.fr/fr/pedagogie_explicite_contre_pedagogie_de_la_decouverte (page consultée le 13 mai 2017) ; GFEN (2016, avril). Expliciter pour faire comprendre ? *Dialogue*, 160 ; Cieutat, P., & Connac, S. (2017, 3 mai). Constructivisme ou enseignement explicite ? *Site du CRAP Cahiers pédagogiques*. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Constructivisme-ou-enseignement-explicite> (page consultée le 13 mai 2017).

⁵³⁹ Dupriez, V., & Chapelle, G. (2007). *Enseigner*. Paris : PUF, p. 110.

pédagogies par objectifs, de la maîtrise – orientent les conclusions sur les caractéristiques des pratiques pédagogiques efficaces déduites à partir des résultats obtenus par les élèves à ce type d'épreuves. Mais la critique la plus virulente émane de chercheurs québécois. Le 8 mai 2017, un heureux hasard a voulu que je sois invité à donner une conférence sur l'autorité au 85^{ème} congrès de l'ACFAS à Montréal, par Stéphanie Demers et David Lefrançois, professeurs en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ils m'ont signalé que de grossières erreurs de traitement statistique avaient été relevées dans les travaux de John Hattie (2009) – ce chercheur de référence des promoteurs québécois de l'enseignement explicite – et qu'Hattie les avait reconnues. Parmi les indications bibliographiques consultées⁵⁴⁰, l'analyse experte de Pierre-Jérôme Bergeron (2016) est sans appel : « Faire la promotion de ses travaux c'est malheureusement tomber dans l'apologie de la pseudoscience. Enfin, persister à défendre Hattie après avoir pris connaissance de la critique sérieuse de sa méthodologie constitue de l'aveuglement volontaire » (p. 937). Stéphanie Demers (2016), elle, attire l'attention sur les dangers de cette approche pour les enseignants et les élèves, telle que les chercheurs qui la promeuvent la présentent : « Trop souvent, nous avons entendu des chercheurs tenir des propos sur le prétendu Saint-Graal de l'éducation, sur la recette magique, sur l'antidote et formuler des critiques envers le personnel scolaire qui n'y adhérerait pas au premier coup d'œil. Trop souvent, nous avons aussi entendu la pauvreté et ses problèmes corollaires balayés du revers de la main par des chercheurs qui avancent que l'élève peut tout, s'il y met de l'effort. Que l'enseignant peut tout s'il choisit LA bonne méthode, celle qui a été testée et dont les résultats ont été mesurés⁵⁴¹ » (p. 967). Elle pose alors une série de questions qui en indiquent les limites : « comment peut-il exister une seule bonne méthode si les élèves n'apprennent pas tous de la même façon ? Comment arriver à la conclusion qu'une seule méthode convient non seulement pour tous les élèves, mais aussi dans tous les contextes ? N'existe-t-il pas des apprentissages qui ne peuvent être mesurés ? Si l'apprentissage est complexe, situé et singulier, comment conclure qu'il y a apprentissage réel si le seul critère relève d'une note au même examen pour tous ? Comment conclure que l'effort de l'élève ou de l'enseignant peut obnubiler sa faim, sa détresse, son sentiment d'isolement, lorsqu'il vit la toxicité de la pauvreté ? » (*ibid.*, p. 967-968). Demers relève enfin l'incohérence de cet enseignement

⁵⁴⁰ J'ai également consulté d'autres articles, où les auteurs se sont livrés à des analyses très détaillées et documentées des travaux de John Hattie : Yelle F., Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2016). Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation : une lecture critique des travaux de John Hattie. *ENJEUX*, 12 (3), 35-38 ; Rey, O. (2016a, 2 novembre). John Hattie et le Saint Graal de l'enseignement. *Éducveille*. [En ligne]. <https://educveille.hypotheses.org/8285> (page consultée le 17 mai 2017) ; Rey, O. (2016b, 2 novembre). Quand trop de données tue l'information : les limites des méta-analyses. *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8302> (page consultée le 17 mai 2017) ; Rey, O. (2016c, 2 novembre). Des données pas si probantes que cela... *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8310> (page consultée le 17 mai 2017) ; Rey, O. (2016d, 2 novembre). Qu'apporte finalement *Visible Learning* ? *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8314> (page consultée le 17 mai 2017).

⁵⁴¹ Bissonnette, S. (2016, mai). Enseigner efficacement en milieu francophone. Communication au Grand rassemblement de l'éducation en français (GREF) 2016. [En ligne]. <http://enseignementefficace.blogspot.fr/2016/05/atelier-enseigner-efficacement-en.html> (page consultée le 17 mai 2017).

explicite avec « des conceptions et une posture épistémologique [...] [porteuses de] finalités scolaires libératrices pour les apprenants et la société dans laquelle ils vivent » (*ibid.*, p. 969).

12.2. Les savoirs et la culture dans les pédagogies « différentes »

Dans ce chapitre, j'ai apporté des premiers éléments de réponse à la question de la compatibilité entre pédagogies « différentes » et fonction anthropologique de l'autorité, à travers la transmission des cultures et des savoirs entre les générations. Si la critique du fait que ces pédagogies négligeraient les contenus de savoir s'avère fondée dans certains cas, je la considère avant tout comme salutaire pour les pédagogues, les obligeant à maintenir en permanence ouverte la réflexion sur les modalités de prise en compte de la culture et des savoirs. Les travaux de recherche d'inspiration cognitive, didactique et langagière qui portent sur les pratiques d'enseignement ont alors toute leur place, avec d'autres, pour nourrir cette réflexion. C'est ce qui me conduit, comme un certain nombre de pédagogues et de didacticiens, à vouloir rapprocher réflexions pédagogique et didactique⁵⁴², avec à l'esprit les propos de Roland Goigoux sur l'éclectisme pédagogique ou ceux de Jean-Yves Mas sur les relations entre méthodes actives et pédagogie invisible⁵⁴³, nécessité d'une réflexion pluraliste, pragmatique, non dogmatique⁵⁴⁴.

Il importe alors de spécifier ce qui fait que dans le processus d'appropriation des cultures et des savoirs, la pédagogie est incontournable. Je l'ai fait dans la partie de cette note de synthèse consacrée à ce qu'est la pédagogie⁵⁴⁵. J'ajouterai ici que contrairement à un lieu commun tenace⁵⁴⁶, j'entends par pédagogies « différentes » des pédagogies qui ne sont pas centrées sur l'enfant, mais sur la relation de l'enfant-élève aux savoirs. À ce titre, suivant Guy Avanzini et quelques autres, j'affirme qu'elles ne s'intéressent pas à la seule logique des savoirs, mais à la complexité de leur appropriation. Dans son *Éloge des pédagogues*, Antoine Prost (1985) explique que si le fait « que l'enseignant transmette des connaissances n'est pas contestable » (p. 16), enseigner ne consiste pas à adopter une « communication en termes d'émission et de réception, par l'intermédiaire d'un canal » (*ibid.*). En fait, « le terme de "transmission" ne convient que pour des informations, non pour de véritables savoirs » (*ibid.*, p. 17). Si

⁵⁴² Voir ACL 4 et 11.4.3. Une perspective possible : croiser les regards pédagogique et didactique.

⁵⁴³ « Les méthodes actives ne sont pas, en elles-mêmes, forcément productrices de pédagogie invisible : tout dépend de la façon dont l'enseignant organise, cadre et contrôle sa stratégie didactique » (Mas, J.-Y. (2016, 13 décembre). Dans le débat sur l'école, les progressistes doivent surtout lutter contre tous les formes de dogmatisme ! *Site Questions de classe(S)*. [En ligne]. <http://www.questionsdeclasses.org/?Dans-le-debat-sur-l-ecole-les-progressistes-doivent-surtout-lutter-contre-tous> (page consultée le 30 décembre 2016), p. 4.

⁵⁴⁴ « Être progressiste, c'est donc reconnaître que les questions pédagogiques sont complexes et que pour affronter cette complexité, il faut faire œuvre de pluralisme et de pragmatisme et éviter le dogmatisme » (*ibid.*, p. 8).

⁵⁴⁵ 10.4. Qu'est-ce que la pédagogie ?

⁵⁴⁶ Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet (dir.), *L'École dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

l'école se donne pour objectif que les élèves maîtrisent de vrais savoirs, alors ils ne peuvent « les recevoir passivement de quelqu'un d'autre, comme un cadeau ou un héritage. Il faut les constituer progressivement », c'est-à-dire les assimiler personnellement, activement, se les approprier (*ibid.*, p. 19). Et Prost d'en conclure que « les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, et suivant son propre rythme » (*ibid.*). C'est cette propriété de l'acquisition des savoirs qui justifie la fonction de la pédagogie, l'ancrage des pédagogies « différentes » sur les théories socio-constructivistes de l'apprentissage (Astolfi, 2008, p. 125-135) avec pour visée d'améliorer en permanence ses modalités, par la mise au jour des opérations mentales nécessaires à l'acquisition de notions ou de concepts, des modes de raisonnement permettant le traitement des connaissances et des savoirs. Ainsi, c'est bien le paradigme de l'apprentissage (Meirieu, 1987 ; Astolfi, 1992, p. 67-119 ; Houssaye (dir.), 1993, p. 211-325 ; Connac, 2009 ; 2012, p. 39-48) que les pédagogies « différentes » substituent à celui de la transmission afin d'assurer sa qualité, condition de l'acquisition des savoirs. À la centration sur le transmetteur ou sur le savoir, elles privilégient les rapports entre l'enfant/élève et les savoirs. En conséquence, la tâche principale du pédagogue consiste à faire « le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde et la plus rébarbative » (Prost, *op. cit.*, p. 21). Le pédagogue conduit l'étude des élèves, en surveillant la façon dont ils construisent leurs savoirs. Il organise son contenu, son rythme, en contrôle les résultats, en rectifie le cours. Il fournit des méthodes et des savoirs (*ibid.*, p. 19, 22), notamment à partir « de la nature de ces savoirs, des concepts qu'ils utilisent, des raisonnements qui les constituent » (*ibid.*, p. 28).

Je vais donc préciser comment ces pédagogies « différentes » intègrent les savoirs et la culture dans leurs réflexions et leurs pratiques, en me situant dans le dépassement de la fausse opposition entre les deux termes. Pour cela, je convoquerai plusieurs de mes travaux, mais je me référerai aussi à d'autres chercheurs et/ou pédagogues.

12.2.1. Réinterroger les principes des pédagogies « différentes » à propos des savoirs et de la culture

En 2015, dans une communication au colloque « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis » à l'Université Lumière Lyon 2, j'ai émis l'hypothèse qu'au plan symbolique et anthropologique, il existait deux conceptions du savoir et de la culture dans les pédagogies « différentes » à partir de représentations différentes de l'enseignement-apprentissage⁵⁴⁷.

⁵⁴⁷ COM 13 extrait – Robbes, B. (2015, 8-10 janvier). « Des mutations de l'autorité à l'exercice de l'autorité éducative : conditions de la pérennité des pédagogies « différentes », Symposium « L'école et l'enseignement au risque de la mutation »,

Partant de la controverse à propos de l'autorité en éducation (ACL 5), j'expliquais que chez ceux qui rejettent toute idée d'autorité en éducation, le savoir est suspecté de perpétuer les formes de domination idéologique d'une société conservatrice dont l'école dans ses aspects traditionnels est l'instrument, empêchant l'accès à un savoir émancipateur. Pour ceux qui soutiennent que l'autorité est consubstantielle des relations d'éducation et d'enseignement, le savoir conservé au cours des générations précède l'existence du petit d'homme et conditionne son accession au « monde commun » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p. 167), ce qui n'exclut pas une réflexion sur le renouvellement des modalités de cette transmission. Ces considérations sur la place du savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage renvoient donc à la place différente que chacune des deux positions fait à l'autorité dans la pédagogie. Pour ceux qui rejettent l'autorité, y recourir est un échec de la pédagogie et le pédagogue celui qui renonce à l'autorité. Pour les autres, l'autorité exercée selon des formes non autoritaristes demeure une préoccupation du pédagogue, lequel structure un milieu permettant d'exercer des responsabilités et d'accéder au savoir, élabore des modalités pratiques de partage et de contrôle du pouvoir rendant le groupe instituant, autorisant les élèves à l'exercer pour devenir davantage auteurs d'eux-mêmes. En outre, ce pédagogue analyse la part qu'il prend dans cet environnement, mais sans renoncer à son statut de responsable générationnel et institutionnel, de dépositaire d'une culture, positionnement par lequel il rend le « monde commun » accessible aux élèves. En ce sens, une autorité enseignante qui reposerait sur une pédagogie de « l'autorité institutionnalisée » (Viaud, 2012, p. 154) serait une condition d'accès des élèves aux savoirs, le point critique étant la capacité à analyser en permanence comment la tension entre asymétrie et symétrie est dépassable dans la pratique, sans pour autant être supprimée. Une telle position oblige alors cette pédagogie à ne pas « se priver des recherches didactiques lorsqu'elles lui permettent d'améliorer la qualité des situations d'enseignement, notamment celles intégrant des interrogations à l'origine de la constitution des savoirs⁵⁴⁸ [...]. Nous l'avons expérimenté [dans le groupe des Marleines (Pain, 1994)] lors de l'élaboration d'évaluations en lecture puis en mathématiques⁵⁴⁹ » (ACL 4, p. 7).

Ainsi, j'observais que « la véritable césure n'oppose sans doute pas ce que l'on nomme habituellement la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014) et les pédagogies "différentes", mais elle traverse le camp des pédagogies "différentes" » (COM 13 extrait, p. 1). Énumérant sept principes

Colloque « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis », Université Lumière Lyon 2, Lyon.

⁵⁴⁸ Ce que Philippe Meirieu nomme « l'historicité ».

⁵⁴⁹ Robbes, B. (1993). *Comment gérer de façon cohérente l'hétérogénéité d'une classe de cycle 2 en lecture, par la différenciation pédagogique ?* Mémoire de CAFIPEMP « sans option », non publié ; Héveline, É., & M'Bow, J. (1995). *Comment différencier la pédagogie des apprentissages numériques en gérant de manière cohérente les niveaux hétérogènes d'une classe de cycle 2.* Mémoire de CAFIPEMF « sans option », non publié ; Emo, D., Héveline É., & Robbes, B. (1994), Un sous-groupe sur la lecture. In J. Pain (dir.). (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (pp. 173-190). Vigneux : Matrice.

généraux caractérisant la conception de l'apprentissage dans ces pédagogies (Savoye, 2013), j'indiquais que ces principes s'étaient peut-être quelque peu figés au fil du temps, faute d'avoir été suffisamment questionnés⁵⁵⁰. D'où l'urgence de les réinterroger, « d'une part en dépassant les oppositions stériles entre pédagogie et savoir [...], d'autre part en repensant ce qu'est apprendre non pas exclusivement à partir du développement de l'enfant en soi, mais au travers d'interactions sociales et en relation avec les caractéristiques des savoirs à acquérir, situés dans leurs rapports à la culture » (COM 13 extrait, p. 2). Je mobilisais alors quatre notions pour repérer ces conceptions du savoir et de la culture dans les pédagogies « différentes », à partir de représentations diverses de l'enseignement-apprentissage : l'autonomie, l'activité, l'expérience, le désir. Sans reprendre ici mon texte puisqu'il est accessible dans le volume d'annexes, je dégagerai quelques idées-forces à propos de chacune des notions.

Alors que des pédagogies « différentes » considèrent qu'un enfant construit ses savoirs en *autonomie*, d'autres affirment qu'apprendre n'est ni un processus totalement autonome, ni un processus naturel, du fait que l'apprenant convoque des savoirs produits pas d'autres. On s'intéressera alors aux pédagogies qui mobilisent des médiations culturelles et sociales, qui élaborent un matériel spécifique d'apprentissage, qui pensent le rôle de l'adulte comme médiateur⁵⁵¹.

Des pédagogues se réclamant des pédagogies « différentes » affirment qu'un enfant apprend lorsqu'il est en *activité*, mais les problèmes que celle-ci pose conduisent d'autres pédagogues à affirmer que ni l'activité collective, ni l'activité individuelle de découverte, autonome, ne suffisent en soi pour que des élèves s'approprient des savoirs⁵⁵². Dans un groupe, des conditions sont à réunir pour que chaque élève soit en activité d'apprentissage. Coopérer nécessite des apprentissages formels des élèves⁵⁵³ et une préparation minutieuse des activités de l'enseignant. Au plan individuel, il importe de comprendre ce que fait un élève en situation d'apprentissage, c'est-à-dire son « rapport épistémique au savoir » (Bernardin, 2013), avec la visée qu'il se situe progressivement dans une double perspective de distanciation et

⁵⁵⁰ Je reprenais, pour l'essentiel, les conclusions des travaux des chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

⁵⁵¹ La problématique de l'autonomie en éducation est approfondie dans deux ouvrages récemment publiés. Héloïse Durler cherche à dénouer le paradoxe de l'autonomie à l'école, en proposant une analyse sociologique de ses pratiques (Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes). Philippe Foray insiste sur l'importance des interventions éducatives et pédagogiques pour que l'enfant devienne autonome (Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF).

⁵⁵² Franc Morandi recense bien plus que deux acceptions de la notion d'activité dans l'Éducation nouvelle (Morandi, F. (2013). Pédagogies actives et nouvelles activités de connaissance. In J.-C. Sallaberry (dir.). *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'Éducation nouvelle. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2012* (pp. 19-33). Paris : AFIRSE-L'Harmattan).

⁵⁵³ Ce que Sylvain Connac nomme une « didactisation de la coopération ». Voir notre conférence pour l'OCCE-Fédération nationale le 22 janvier 2015, intitulée « Coopération, pédagogies coopératives : 8 vulgates et doxas ». Voir <http://www.icem34.fr/ressources/classe-cooperative/demarrer-une-classe-coop/303-doxates-et-vulgates-de-la-cooperation-a-l-ecole> et http://www.icem34.fr/images/doc/Cooperation_pedagogies_cooperatives_vulgates_doxas.pdf

d'objectivation. Un cadrage rigoureux de consignes, de contraintes et de ressources est indispensable, pour que l'élève s'approprie des savoirs dans la tension tâche/objectif, de même qu'un niveau d'exigence ne se limitant pas au résultat obtenu mais incluant la compréhension de l'objectif d'acquisition. Les conceptions de l'activité chez Léontiev, du rapport entre l'activité, la pensée et les outils cognitifs élaborés par l'humanité chez Vygotski, sont des références théoriques indispensables.

Des pédagogues se référant notamment à Dewey estiment qu'un enfant apprend en s'appuyant sur ses *expériences* préalables ; qu'il rencontre un savoir à partir du besoin de répondre à un problème qu'il pose, construit et résout lui-même. D'autres, plus proches de Vygotski, mettent en tension la part de l'expérience des élèves dans l'apprentissage avec la nécessité de les mettre en présence de savoirs extérieurs à eux, porteurs d'enjeux culturels indispensables au processus d'humanisation. Je considère que ces deux approches sont plutôt à articuler, qu'opposer expérience et connaissance n'a pas de sens. Ayant parcouru les ouvrages de John Dewey (1967. 1^{ère} édition 1938 ; 2011, 1975/1916, 1968/1938) et lu plusieurs travaux qui les ont analysés (Fabre, 2006b, 2008a, 2008b, Gégout, 2013) depuis cette communication (COM 13 extrait), je connais mieux sa contribution à l'épistémologie de l'acquisition des savoirs basée sur l'enquête et l'expérience, ses apports à l'éducation et à la problématisation⁵⁵⁴, le rôle qu'il attribue à la culture. Ainsi selon Michel Fabre (2008b), l'expérience comme adaptation chez Dewey se définit « à l'articulation de deux matrices biologique et culturelle » (p. 35) et « désigne [...] cette interaction dans laquelle le sujet apprend » (p. 36), interaction entre le sujet et son environnement. Et Fabre poursuit : « Dewey insiste inlassablement sur la nécessité d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive à ses significations et ses implications présentes, ce qui ne signifie pas étroitement utilitaires. S'il est vrai qu'il remet en question le découpage de l'encyclopédie scolaire en disciplines au profit d'une articulation interdisciplinaire à partir de projets, il ne fait aucune impasse sur les contenus culturels » (p. 41)⁵⁵⁵. La question posée au pédagogue est alors la suivante : « Comment articuler la logique interne de l'objet d'apprentissage à assimiler et la logique de l'activité de l'apprenant que l'on ne peut ignorer ? » (COM 13 extrait, p. 8). La position phénoménologique de Philippe Meirieu quant au rôle premier de l'intentionnalité dans l'apprentissage⁵⁵⁶, constitue un élément de réponse (*ibid.*, p. 9).

⁵⁵⁴ Il y a à l'évidence des points communs avec la pensée de Gaston Bachelard (1983. 1^{ère} édition 1938) sur la nécessité de « savoir poser des problèmes » dans la démarche scientifique – où « toute connaissance est une réponse à une question » construite par un sujet (p. 14) –, sur la notion d'obstacle épistémologique (*ibid.*, p. 17-19) et sur l'expérience première comme premier obstacle (*ibid.*, p. 23-54).

⁵⁵⁵ Dans la suite de l'article, Michel Fabre répond aux critiques d'Hannah Arendt. Il montre ses nuances avec la pensée de John Dewey, mais aussi « l'erreur » de la philosophe, la complémentarité de Dewey avec Piaget et j'ajouterais, de Vygotski.

⁵⁵⁶ Comme y insiste Olivier Reboul, « apprendre est une action que le sujet exerce sur lui-même » (Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, p. 12).

Concernant enfin la place du *désir* dans l'apprentissage et l'accès au savoir, il ne s'agit pas, pour l'une ou l'autre des deux positions, de nier son importance dans ces processus. La controverse porte sur le fait de se demander si le désir de savoir doit nécessairement précéder la tentative sociale de transmission d'une influence, s'il est la condition *a priori* d'un apprentissage ou s'il existe des éléments de culture indépassables à transmettre d'emblée à la génération qui vient, indépendamment de l'expression d'un désir de savoir de sa part⁵⁵⁷. Concrètement, « l'enseignant doit-il attendre que l'élève manifeste un désir d'apprendre pour intervenir ou doit-il prendre une part active – donc exercer une influence sur l'élève – afin de susciter en lui le désir d'apprendre ? » (COM 13 extrait, p. 10). Poser la question du désir revient à penser l'adéquation de la liberté et de la contrainte dans l'apprentissage. Établir avec les élèves un climat de confiance et de sécurité psychique est indispensable pour qu'ils surmontent leurs appréhensions à s'engager dans de nouveaux savoirs. L'enseignant est encore interpellé sur le fait d'imputer ou non à l'élève la responsabilité de ses actes, sur sa capacité à lui reconnaître des réussites et à déployer les aides que l'élève peut légitimement attendre de lui, sur le rapport entre la qualité des situations d'apprentissage proposées et ses intérêts. Par-delà l'école, le désir a aussi à voir avec le projet de vie.

Cette communication était exploratoire et insuffisamment documentée, mais la lecture ultérieure d'un article de Béatrice Haenggeli-Jenni (2011) a confirmé mes intuitions. Dans l'introduction du numéro de la revue contenant cet article, Laurent Gutierrez (2011) indique que les analyses de Haenggeli-Jenni à propos des textes de la revue *Pour l'Ère nouvelle*⁵⁵⁸ mettent en lumière l'existence de « clivages idéologiques sur les savoirs scolaires. Ces divergences entre savoirs "constitués", symboles d'une école traditionnelle basée sur une conception *a priori* de l'élève, et savoirs "naturels", fondés sur une pédagogie des centres d'intérêts adaptée aux besoins de l'enfant, témoignent des difficultés des membres de la LIEN à s'entendre sur les modalités d'application de principes posés pourtant comme fédérateurs. Certes, une tendance générale se dessine autour de l'affranchissement de l'enfant de toute contrainte extérieure qui pourrait entraver son développement naturel. Mais, comme dans toutes organisations sociales, des controverses apparaissent dès lors qu'il s'agit d'incarner pratiquement ses fondements. Le degré d'interprétation de la notion de "liberté" en éducation est symptomatique de cette entente impossible, chacun ayant sa conception plus ou moins pragmatique de son exercice selon sa propre culture » (p. 2).

⁵⁵⁷ Subsidiairement, on peut se demander si un élève peut désirer un savoir avec lequel il n'a pas été mis en présence.

⁵⁵⁸ Rappelons qu'il s'agit de l'organe de propagande francophone de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN).

12.2.2. *Réflexions sur la structure des savoirs et leur acquisition*

Ces dernières années, j'ai eu l'occasion d'approfondir mes connaissances des travaux de pédagogues et de chercheurs qui associent des réflexions sur les rapports entre la structure des savoirs et leur acquisition. Tous en tirent des conséquences en termes de pratiques d'enseignement « différentes ».

Ainsi, Jean-Pierre Astolfi (2008) précise les trois registres du constructivisme, non sans avoir rappelé au préalable que celui-ci est une théorie de l'apprentissage qui, bien que reflétant l'état actuel des connaissances scientifiques sur la question, est évolutive, ajustable, non figée (p. 125). Le premier registre est celui du « constructivisme épistémologique ». Il signifie que les savoirs disciplinaires sont construits, au sens où ils « sont des réponses à un questionnement disciplinaire, lui-même construit » (*ibid.*, p. 126)⁵⁵⁹. Acquérir ces savoirs nécessite, dans une certaine mesure, d'accéder à ces questions originaires pour les mettre en relation avec les savoirs produits, « s'approprier les distinctions qu' [une discipline] opère, [...] intégrer les catégories nouvelles qu'elle établit » (*ibid.*, p. 127). Le second registre est celui du « constructivisme psychologique ». Il énonce que « l'apprentissage ne s'opère ni par copie ni par addition, [mais] suppose une restructuration personnelle des données par le sujet [...] [une] transformation des représentations » (*ibid.*), à partir de ce qu'il sait déjà et de sa structure cognitive. Astolfi précise qu' « avec Bruner et Vygotski, on parle plutôt de socio-constructivisme parce que l'espèce humaine est fondamentalement sociale et que les échanges, interactions et conflits entre les sujets peuvent être décisifs lors d'un apprentissage » (*ibid.*, p. 128). Le troisième registre est celui du « constructivisme pédagogique ». Il « met l'accent sur le caractère nécessairement construit des pratiques d'enseignement », « vise l'élaboration de modalités d'enseignement autres que les pratiques *frontales* » (*ibid.*, p. 129), tout en cherchant à optimiser les interventions du professeur (*ibid.*, p. 130).

Trois autres concepts présentés par Jean-Pierre Astolfi (2008) sont également essentiels pour articuler la structure des savoirs et leur acquisition. Le premier est celui de « champ conceptuel », élaboré par Gérard Vergnaud⁵⁶⁰. Concrètement, il permet de « repérer les principales filiations entre les problèmes d'un même champ » (p. 140). L'enseignant peut alors « mieux identifier les nœuds de difficulté [...], [...] comprendre les points de résistance, mais également reconnaître les passages obligés et les appuis solides » (*ibid.*). Le second concept est celui d' « objectif-obstacle ». Il concerne la « *transformation* des représentations, des explications et des interprétations » (*ibid.*, p. 146) d'un élève à

⁵⁵⁹ Nous y retrouvons les hypothèses fondatrices des épistémologies constructivistes dans le champ des sciences humaines et sociales. 2.1. Des débats sur le statut des savoirs produits par les recherches occidentales en sciences humaines et sociales.

⁵⁶⁰ Vergnaud, G. (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances. In J. Piaget, P. Mounoud & J.-P. Bronckart (dir.). *Psychologie* (pp. 821-843). Paris : Gallimard.

partir de ce qu'il sait déjà. Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant doit s'assurer que cette transformation s'est bien produite chez l'élève concerné et qu'il peut mobiliser ces nouvelles représentations, explications, interprétations. Astolfi ajoute : « l'idée d'objectif-obstacle vise à estimer le franchissement possible d'un obstacle, à un moment donné du cursus scolaire. Elle tente de caractériser le progrès intellectuel qui correspond à ce franchissement, en définissant ainsi un objectif atteignable » (*ibid.*, p. 149). Une relation est établie avec le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1985). Quant au troisième concept, il s'agit « des problèmes et de la problématisation »⁵⁶¹. Il recouvre l'idée qu'une discipline est davantage définie par les problèmes qu'elle pose que par des énoncés stables, d'où l'importance de remonter à cette problématisation pour comprendre comment les résultats ont été obtenus. L'enseignant devra d'abord composer avec la façon dont l'élève se pose le problème, pour ensuite faire le lien avec le problème tel que la discipline le pose. Pour Astolfi, « une dialectique s'instaure ainsi entre la construction des significations (réflexivité) et la recherche du sens (pensabilité) » (*op. cit.*, p. 162), obligeant les élèves à circuler « de leurs représentations aux arguments qui les justifient et aux données empiriques sur lesquelles elles se fondent » (*ibid.*).

J'ai évoqué les travaux de Jacques Bernardin dans le texte de ma communication au colloque « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis » à l'Université Lumière Lyon 2 (COM 13 extrait). Il est celui qui, au plan pédagogique, a tiré le meilleur parti des recherches du laboratoire CIRCEFT-ESCOL⁵⁶² en expliquant : la notion de « rapport épistémique au savoir » et ses processus différenciateurs entre élèves ; le modèle épistémique de l'apprentissage ; ses conceptions de l'activité à partir de Léontiev et Vygotski ; les dimensions symboliques et anthropologiques de la transmission intergénérationnelle, leurs conséquences sur la maîtrise par les élèves d'outils conceptuels (particulièrement de langages) constitutifs des processus de secondarisation, en tension avec leur expérience. Je me contenterai ici d'ajouter quelques précisions concernant les types de rapport aux savoirs. À l'école selon Bernardin (2013), « le rapport au savoir est [...] entendu comme façon de penser les objets du monde, référant à ce qui s'est construit depuis l'espace familial, plus ou moins en phase avec les attendus et usages scolaires. [...] [Il est donc] simultanément rapport à un objet et à l'activité permettant son appropriation » (p. 18). Les professeurs doivent donc faire face à une multiplicité des types de savoirs (savoirs domestiques, d'expérience, savants, didactisés...) et de rapports aux savoirs. L'auteur distingue : [1] une *approche didactique* du rapport aux savoirs « lorsqu'on évoque le rapport à des domaines disciplinaires [...], à des contenus [...] ou à des activités [...] ». Cette perspective a pour

⁵⁶¹ Ce concept a également été beaucoup travaillé par Michel Fabre (2006b). Voir par exemple Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : PUF ; Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

⁵⁶² 12.1.2. La pédagogie participerait à la construction des inégalités scolaires.

objet de cerner la façon qu'ont les élèves d'appréhender telle discipline et ses objets, ainsi que les postures et les techniques intellectuelles spécifiques qui s'y attachent » (p. 17) ; [2] le rapport *social* au savoir indique le fait que « le sujet [...] est immergé dans un univers social, fait d'objets et de significations qui lui préexistent et le soumettent à des contraintes qui, parce qu'elles sont impersonnelles et socio-historiquement normées, l'obligent à faire échange avec autrui et sont gages de son développement » (p. 19) ; [3] le rapport *identitaire* au savoir indique « quand celui-ci prend sens par référence à des modèles identificatoires, à des attentes, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire » (p. 21, 22) ; [4] le rapport *instrumental* aux savoirs concerne les élèves qui pensent qu'« apprendre, c'est être actif en situation plus que s'approprier des contenus. Ceux-ci sont confondus avec les situations et exercices dans lesquels ils sont travaillés » (p. 26) ; [5] enfin, le rapport *épistémique* aux savoirs est le niveau auquel les enseignants doivent travailler pour que leurs élèves apprennent. Il s'agit de permettre aux élèves de « *s'approprier un savoir* posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué [...], se rendre capable de *maîtriser une opération* ou un ensemble d'opérations [...], *entrer dans des formes de relations* [intersubjectives] [...], *se constituer un ensemble de repères* pour interpréter la vie » (p. 54-55).

J'aborderai enfin la démarche de conceptualisation selon Britt-Mari Barth (2013)⁵⁶³. Chaque discipline étant faite de concepts qui en sont des outils de compréhension, Barth considère qu'acquérir des connaissances nécessite de « pouvoir penser avec les concepts principaux de la discipline, comprendre comment ceux-ci sont reliés entre eux, comprendre le type d'activités et de stratégies qu'on y emploie, le type de problèmes qu'on cherche à y résoudre. Il faut donc apprendre à utiliser les outils spécifiques à chaque discipline, mais également les modes de pensée qui traversent toutes les disciplines, comme la conceptualisation » (p. 19). Selon elle, « un concept [...] réunit trois éléments : le mot qu'il désigne ; les attributs qui l'identifient (la définition, [des caractéristiques communes] ; une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (les exemples) » (*ibid.*, p. 22). Apprendre consiste à mettre en relation ces trois éléments et conceptualiser comprend cinq phases : [1] « **Percevoir** » signifie « donner une signification aux sensations » (*ibid.*, p. 59) en prenant des décisions en fonction d'indices déjà présents dans nos structures mentales, qui nous permettent d'établir des distinctions. [2] « **Comparer** » consiste à « distinguer des ressemblances et des différences *en fonction d'un critère qu'il faut déterminer*. La comparaison est une pensée analytique qui sépare les éléments d'une entité pour les examiner et en déterminer les liens. La difficulté consiste à comprendre que les caractéristiques que l'on rapproche doivent être dans la même catégorie » (*ibid.*, p. 60). [3] « **Faire une inférence** ». Il s'agit, « à partir

⁵⁶³ Je me réfère à son dernier ouvrage, mais elle en a publié d'autres sur les mêmes thèmes : Barth, B.-M. (2001. 1^{ère} édition 1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz ; Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

d'éléments observés, de tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments. Cette opération mentale consiste donc à suggérer une conclusion à partir d'une source limitée de données » (*ibid.*, p. 61). [4] « **Vérifier l'inférence** » et la justifier par la présence d'éléments observés dans *tous* les exemples, donc retourner à la source. [5] « **Faire une hypothèse, vérifier, généraliser**. L'hypothèse est l'anticipation d'une règle ou d'un principe général. Pour généraliser, il faut étendre l'inférence à tous les cas qui présentent ces mêmes caractéristiques. Si cela peut se vérifier (jusqu'à nouvel ordre), on a confirmé l'hypothèse ; si non, on l'a infirmée » (*ibid.*, p. 61-62). Ainsi, « le *modèle opératoire du concept* permet d'ordonner l'approche du savoir : si les attributs choisis sont présents dans tous les exemples présents, alors je suis en présence d'un concept » (*ibid.*, p. 62). La démarche ci-dessus est inductive. On peut aussi procéder selon une démarche déductive. On commencera « par nommer le mot (et/ou la définition), pour ensuite mettre les élèves à l'épreuve face à des exemples et des contre-exemples non identifiés. La tâche consiste alors à faire le tri, en exigeant une justification pour chaque exemple » (*ibid.*, p. 63).

Selon Britt-Mari Barth (2013) encore, « la capacité d'abstraction (ou de conceptualisation) est liée à notre "base" de connaissances et d'expériences (notre structure cognitive) qui nous permet de faire des liens avec des expériences nouvelles, de discerner de plus en plus de nuances » (p. 63-64). Quant au sens, il « va émerger dans cet *aller-retour entre les exemples que chacun peut vivre comme une expérience personnelle et les mots abstraits* que l'on va chercher ensemble pour s'y référer. C'est par des approximations successives, *guidées* par l'enseignant, que l'on s'oriente vers un sens partagé » (p. 65). L'auteur propose enfin, dans un tableau, cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens.

Tableau 3 – Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens, d'après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)

La médiation des apprentissages	
Conditions qui influencent le processus enseigner-apprendre	
Avant la situation d'apprentissage : rendre le savoir accessible	- condition 1 : définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché. Bien déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. Le transfert recherché – la manière dont les élèves doivent savoir utiliser ce qu'ils sont censés apprendre – doit également être conçu en amont. C'est ce transfert visé qui va guider le choix de concepts pertinents, de leurs attributs et des situations-exemples. - condition 2 : exprimer le sens dans des formes concrètes.
Pendant la situation d'apprentissage : négocier le sens pour comprendre	- condition 3 : engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens. - condition 4 : guider le processus de co-construction de sens. - condition 5 : préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition.

12.2.3. Des pratiques pédagogiques « différentes » orientées vers les savoirs

En 2015 et en 2016, c'est aussi à la question des savoirs dans les pédagogies « différentes » que je me suis intéressé, dans deux ouvrages co-dirigés avec Marie-Anne Hugon⁵⁶⁴.

Le premier ouvrage (DO 4) fait suite à la tenue du colloque de l'AECSE « Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux », que le laboratoire CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense a organisé avec le soutien de mon laboratoire, les 28 et 29 octobre 2011 à Nanterre. Dans l'introduction⁵⁶⁵, nous observons que la crise peut déclencher des innovations pédagogiques et institutionnelles, mais que la plupart des contributions « traitent de problèmes que les enseignants ont identifiés eux-mêmes, et d'actions menées à leur initiative » (p. 8-9). Si ces expériences sont hétérogènes et inégales, leur caractère innovant s'explique d'abord par les transformations du contexte de l'école, avec de nouvelles préoccupations que les pédagogues prennent en charge : lutte contre le décrochage scolaire dans le secondaire, introduction des nouvelles technologies. Il tient aussi au fait que des enseignants ordinaires « inventent de nouvelles modalités de travail et un rapport au métier qui tranche avec les *habitus* professionnels dominants » (*ibid.*, p. 10). C'est dans la troisième partie de l'ouvrage que sont présentés de nouveaux objets de savoirs ou modalités d'accès aux savoirs, qui font débat dans l'école : effets physiques et psychiques de pratiques circassiennes avec des élèves de lycée agricole ; impact de l'Accompagnement en Sciences et Technologie à l'École Primaire sur l'évolution des représentations que les élèves ont des sciences et des scientifiques, selon le milieu social d'origine et le genre ; enseignement de la Shoah dans le secondaire et figure de l'expertise face aux questions socialement vives ; éducation au développement durable et à l'éco-responsabilité dans un cadre d'actions partenariales avec le local ; transformation d'une classe de lycée en espace d'apprentissage interactif et coopératif, par la mise en place d'un enseignement des Sciences et Vie de la Terre en réseau grâce aux fonctionnalités d'un espace numérique de travail.

Quant au second ouvrage (DO 5), consécutif à un symposium qui a eu lieu au congrès international AREF 2013, du 27 au 30 août à Montpellier⁵⁶⁶, il est entièrement consacré à la question des rapports aux savoirs dans les pédagogies différentes. Nous rappelons d'abord, en introduction (DO 5

⁵⁶⁴ DO 4 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presses Université ; DO 5 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2016). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

⁵⁶⁵ DO 4 extrait – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (2015). Introduction. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (pp. 7-14). Arras : Artois Presses Université.

⁵⁶⁶ ACTI 7 – Co-responsable (avec Marie-Anne Hugon, Université Paris Ouest Nanterre la Défense) du symposium 222 – « Comment la question du rapport au savoir est-elle travaillée par les pédagogies différentes ? », Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2220-comment-la-question-du-rapport-au-savoir-est-elle-travaill%C3%A9e-par-les-p%C3%A9dagogies-diff%C3%A9re>

extrait), le contexte scolaire actuel déstabilisé par la société post-industrielle, qui met en échec « les formes scolaires reposant sur le modèle transmissif d'un maître seul détenteur des savoirs » (p. 6). Nous observons alors qu'alimentés par l'anxiété parentale, « les établissements et pédagogies différentes intéressent [...] au-delà de leurs cercles habituels » (*ibid.*). Puis, nous dressons un état des lieux des travaux de recherche sur le thème⁵⁶⁷, en relevant le vif débat qui demeure « s'agissant des contributions des pédagogies actives à l'éducation et à la transmission des savoirs » (*ibid.*, p. 8) et donc, l'enjeu de notre ouvrage pour les élèves, les enseignants et la recherche en sciences de l'éducation. Nous exposons alors notre cadre théorique puis les questions posées aux participants du symposium, « dans un contexte où l'essor actuel des technologies numériques bouleverse le rapport au savoir et la pédagogie » (*ibid.*, p. 10). Vient alors le temps de présenter les contributions. Elles ont en commun d'être « à la recherche d'organisations, de stratégies et d'outils pédagogiques, didactiques et technologiques permettant aux élèves de nouer ou de renouer avec un rapport serein et fécond au(x) savoir(s) scolaire(s) » (*ibid.*, p. 10-11), avec l'idée qu'« instruction et éducation sont intimement liés » (*ibid.*, p. 11). Dans ces contributions, les conditions intellectuelles, affectives et sociales à réunir pour que les élèves s'engagent ensemble dans les apprentissages scolaires et soient capables d'objectiver dans l'échange leur compréhension des choses sont mises au jour ; les conditions d'efficacité de ces modalités d'apprentissage sont précisées. Nous avons aussi demandé à chaque contributeur de dire ce qu'il entendait par « rapport(s) au(x) savoir(s) » et par « faire sens » à propos des savoirs pour les élèves, entre expériences, questionnements individuels et savoirs scolaires formels. La pluridisciplinarité associée à la mobilisation de contenus culturels et scientifiques exigeants caractérisent plusieurs pratiques, mettant les élèves en position de « chercheurs ». Quant aux outils numériques, ils sont situés « à leur place de médiation parmi d'autres et à combiner avec d'autres » (*ibid.*, p. 12), au service des apprentissages. Pour autant, ils modifient les postures par rapport au savoir et aux possibilités de travail collaboratif. Les contributions sont organisées selon quatre axes : « les conceptions des apprentissages qui se lisent dans l'organisation d'ensemble de la structure et /ou de la classe » ; « des analyses d'outils et de supports pour les apprentissages disciplinaires » ; « [des descriptions] et analyse[s] des pratiques pédagogiques portées par un questionnement sur la nature même des savoirs explorés » ; « des permanences et des évolutions dans les postures enseignantes confrontées à l'usage de dispositifs pédagogiques et d'outils numériques » (*ibid.*, p. 13).

⁵⁶⁷ Déjà présenté dans 10.2. Quelle posture du chercheur pédagogue ?

CONCLUSION

Ce panorama de mes travaux universitaires, de même que la réflexion que j'ai menée afin d'ouvrir des perspectives de recherche, peuvent sembler hétérogènes. Je vais tenter d'en souligner la cohérence.

Autorité éducative, prolongements et objets connexes

Par mes recherches sur la problématique de l'autorité en éducation, en particulier ma conceptualisation de l'autorité éducative et les études de situations qui s'y rapportent, je pense pouvoir dire que je suis reconnu pour ce domaine d'expertise dans la communauté scientifique. J'ai aussi développé plusieurs prolongements et rencontré un champ d'objets connexes, dont je me suis saisi dans mes activités de chercheur et de formateur, auprès des professionnels de l'École et de l'éducation. Même si j'envisage désormais de me recentrer sur la pédagogie, je demeurerai très certainement associé à ces premiers objets auxquels une part de mon activité d'encadrement de recherches restera consacrée. Ainsi depuis 2013, j'ai participé à quatre thèses en tant que membre de jury. En mai 2017, j'ai été sollicité pour co-encadrer (avec la perspective d'une co-direction) la thèse de Vanessa Joinel Alvarez, préparée à l'université de Genève⁵⁶⁸. À la demande de l'actuelle présidente du CNU de sciences de l'éducation, j'ai participé à un rapport, en rédigeant deux contributions (*La question de l'autorité ; Violences en milieu scolaire & conduite de classe, entre discipline et sanction*⁵⁶⁹) jointes au volume d'annexes.

Deux objets distincts... et articulés

Si j'ai traité chaque objet de recherche dans une partie propre, j'ai aussi montré comment je pensais leurs articulations.

⁵⁶⁸ Thèse actuellement intitulée *Climat de classe et construction de l'autorité chez les enseignant-e-s*, sous la direction de Céline Buchs, Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

⁵⁶⁹ RA 1 – Robbes, B. (2017, avril). La question de l'autorité. In alliance nationale des sciences humaines et sociales (ATHENA), alliance des sciences et technologies du numérique (ALLISTENE). *La recherche sur l'éducation. Contribution des chercheurs* (pp. 127-128). Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ; RA 2 – Robbes, B. (2017, avril). Violences en milieu scolaire & conduite de classe, entre discipline et sanction. In alliance nationale des sciences humaines et sociales (ATHENA), alliance des sciences et technologies du numérique (ALLISTENE). *La recherche sur l'éducation. Contribution des chercheurs* (pp. 129-131). Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Premièrement, bien que la pédagogie apparaisse avant l'autorité dans mon parcours professionnel, ce sont des questionnements à propos de l'autorité qui m'ont amené à reconsidérer les pédagogies coopérative et institutionnelle comme des réponses à l'exercice de l'autorité éducative.

Deuxièmement, j'ai précisé en quoi les mutations sociétales du statut du savoir et de la relation d'autorité traditionnelle dans nos sociétés occidentales ont des retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant qui, de fait, actualisent la question pédagogique. Car si aux plans anthropologique et symbolique, la fonction sociale première de l'autorité est bien de permettre à la génération qui vient d'entrer dans le monde par l'accès aux savoirs et à la culture, cette transmission ne peut s'accomplir que par l'apprentissage. C'est là qu'entre l'élève et le savoir, l'autorité ne peut se passer de la médiation de la pédagogie, précisément construite sur le paradigme de l'apprentissage. Le défi du pédagogue est alors de créer les conditions pédagogiques et didactiques permettant à l'élève d'être suffisamment confiant en lui pour prendre le risque de s'engager dans l'activité d'apprentissage et d'acquisition de savoirs. La notion d'autorité didactique vient souligner l'adéquation entre cet engagement de l'élève dans l'apprentissage et les contraintes propres à la situation didactique, qu'il accepte et qui font alors autorité sur lui. La réflexion pédagogique gagne donc à intégrer les résultats de recherches de didactique lorsqu'ils lui permettent d'améliorer la qualité des situations d'enseignement, notamment en intégrant les questionnements à l'origine de la constitution des savoirs.

Troisièmement, il existe un lien entre l'acceptation ou non de l'autorité dans la relation pédagogique et la conception du savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage. Des formes d'exercice ou d'absence d'exercice de l'autorité (autorité autoritariste vs autorité évacuée) peuvent empêcher l'accès à un savoir émancipateur, alors que l'exercice d'une autorité éducative conditionne l'accès à un tel savoir.

Pédagogie : actualité et perspectives

L'étude de la pédagogie en tant qu'objet de recherches présentée dans ce mémoire m'était indispensable pour me convaincre que si la pédagogie n'était pas une science, elle n'en était pas moins un objet de recherche scientifique possible. Comme les échecs des tentatives d'établir des pédagogies scientifiques et expérimentales le montrent, prétendre que la pédagogie est une science, c'est risquer de tenir des discours normatifs et prescriptifs, à l'opposé d'une authentique démarche scientifique toujours ouverte aux remises en question argumentées. Cette problématique est d'ailleurs d'une brûlante actualité et l'on peut penser qu'elle va le rester. En ce sens, j'ai dirigé cette année le mémoire de recherche de

Chrystel Huard (qui va se poursuivre par une thèse), où elle s'efforce de comprendre les raisons et les modalités du développement actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle française⁵⁷⁰. La pédagogie comme objet de recherches peut donc être abordée selon des perspectives historiques, philosophiques, patrimoniales, théoriques et pratiques, entrant en résonnance avec les questions pédagogiques contemporaines. On s'oriente plutôt ici vers une recherche « sur », même si l'analyse des implications participe du travail d'élaboration de l'objet et de l'analyse des résultats⁵⁷¹.

La pédagogie peut aussi être objet de recherches en tant que tel. Je co-encadre actuellement la thèse de Katia Thuilot, sous la direction de Gilles Monceau, qui étudie *Comment des enseignants du premier degré pratiquant des pédagogies « différentes » conçoivent leur pédagogie*. La méthodologie envisagée relève de la recherche « avec », l'étudiante mobilisant également des travaux de recherche et des expériences d'enseignement antérieurs originaux⁵⁷².

Mais les recherches de pédagogie peuvent étudier les pratiques actuellement mises en œuvre, décrire et analyser leurs fonctionnements, en particulier celles de ceux qui s'engagent dans des pédagogies « différentes », coopératives et institutionnelles notamment. C'est cette seconde direction que j'entends privilégier, car il me semble qu'il existe aujourd'hui une demande renouvelée, de la part de ces pédagogues, de collaboration avec des chercheurs, dans une perspective de réflexivité sur les pratiques et de production de connaissances scientifiques. Je pense notamment aux contacts noués et entretenus dans le réseau de Recherches sur les écoles et les pédagogies différentes⁵⁷³, à des demandes de membres de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants, mais aussi de la part d'écoles « différentes », d'enseignants investis dans la pédagogie Freinet ou dans la pédagogie institutionnelle, prêts à ouvrir leurs classes à des chercheurs et à travailler avec eux. De plus, mes contacts réguliers avec plusieurs enseignants chercheurs, dont certains exercent à l'étranger, m'ont conduit à prendre l'initiative de créer le réseau PII (pédagogie institutionnelle internationale), qui comprend actuellement une quarantaine de personnes ou de collectifs. Sans se substituer à des réseaux existants, il vise à développer ces

⁵⁷⁰ Huard, C. (2017). *Comprendre l'essor de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle française : naissance d'un mouvement ?* Mémoire de recherche en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.

⁵⁷¹ Chrystel Huard est professeure des Écoles maître-formatrice. Elle a pratiqué la pédagogie Montessori en classe maternelle et s'y est formée avec d'autres enseignants, dans des associations et des groupes de discussions.

⁵⁷² Katia Thuilot est professeure des Écoles. Outre une expérience d'enseignement de pédagogie Montessori en école privée, elle a pratiqué le judo de compétition et l'a beaucoup enseigné auprès d'enfants. Elle a soutenu son mémoire de recherche sous ma direction. Thuilot, K. (2013). *Essai de typologie des pédagogies du judo : valeurs, outils et instruments pour l'action, emprunt à des connaissances scientifiques*. Mémoire de recherche en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.

⁵⁷³ www.recherchespedagogiesdifferentes.net

collaborations entre praticiens des classes et chercheurs universitaires, en France et avec certains pays européens (Belgique, Allemagne, Italie), mais aussi avec le Canada et le Brésil.

Outre une meilleure connaissance de ces pédagogies « différentes » aujourd'hui, je citerai deux autres thèmes de travail.

Premièrement, il conviendrait d'approfondir en quoi les pédagogies « différentes » intègrent la question des savoirs et de la culture à leur réflexion théorique et pratique sur l'apprentissage. Si j'ai montré que des recherches – didactique ou d'inspiration sociologique, cognitive et langagière – pouvaient avoir une fonction utile d'interpellation malgré certaines ambiguïtés, j'ai aussi souligné que la réflexion pédagogique apportait un certain nombre de réponses à des questions, que ces recherches ne traitent pas ou peu. Comment former les enseignants à prendre en compte ces recherches dans leurs pratiques ? Sur quelles formes scolaires, sur quelles pratiques pédagogiques alternatives s'appuyer désormais ? Comment permettre aux enseignants de tirer des conséquences utilisables des théories socio-constructivistes de l'apprentissage ? Comment les accompagner vers une maîtrise accrue des pédagogies « différentes » en s'appropriant mieux certaines de leurs conditions d'efficacité ? Comment, dans une classe, accorder temps de finalisation et de formalisation, activités de découverte et de synthèse ? Comment mettre en place une différenciation pédagogique et didactique des apprentissages ? Comment articuler l'expérience des élèves avec l'acquisition des savoirs socialement et culturellement reconnus, inconnus d'eux ? Comment, dans l'activité d'apprentissage, concilier l'engagement, la mobilisation, les émotions, le désir avec la réflexion et la distanciation ? Enfin, les normes de réussite scolaire ne sont-elles pas, en partie tout du moins, à interroger à la lumière du projet émancipateur de formation par les savoirs et la culture, ou de certains parcours de réussite sociale ?

Dans les deux ouvrages que Marie-Anne Hugon et moi-même avons co-dirigés, plusieurs contributions décrivent ces modalités d'intégration des savoirs académiques et de la réflexion pédagogique, à travers : la présentation et le traitement de contenus de savoirs sensibles⁵⁷⁴ ; les usages pédagogiques des technologies numériques dans une perspective d'acquisition de démarches et de savoirs scientifiques⁵⁷⁵ ; les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir⁵⁷⁶ ;

⁵⁷⁴ Dussaux, M. (2015). L'éducation au développement durable, déclencheur de la crise ou remède à la crise ? In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (pp. 173-185). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine ; Drahi, P. L'enseignement de la Shoah dans le secondaire : une transmission qui fait crise ? *Ibid.*, pp. 157-172.

⁵⁷⁵ Faillet, V. Vers une nouvelle dialectique pour une école 2.0. *Ibid.*, pp. 187-196 ; Ansour, A. (2016). Braconnage pédagogique. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (pp. 145-177). Arras : Artois Presses Université.

l'accompagnement d'un processus de retour à des pratiques d'écriture en utilisant des résultats de recherche⁵⁷⁷ ; la construction de rapports différents aux savoirs selon les champs de connaissance par la médiation de la culture⁵⁷⁸. Les réflexions menées dans quelques-uns de ces textes participent au défi de la formation à l'esprit critique auquel l'école est aujourd'hui confrontée, avec la recrudescence des théories conspirationnistes et des pseudo-vérités.

Deuxièmement, nous aurions à penser, à formaliser et à mettre en œuvre des modalités d'évaluation des pédagogies « différentes » alternatives au paradigme de « l'école efficace » qui privilégie des savoirs utilitaires avec une visée d'employabilité, à l'exclusion des savoirs complexes et des disciplines « non fondamentales ». En nous inscrivant dans une démarche essentiellement qualitative, il ne s'agit pas tant d'évaluer des résultats bruts d'apprentissages que de mettre en rapport un contexte favorable (ou défavorable), des conditions de réussite (ou d'échec), des conséquences de fonctionnements avec des résultats rapportés à des objectifs non inféodés aux normes de « l'école efficace ». Concrètement, il s'agit de comprendre de l'intérieur les processus d'enseignement-apprentissage (comment les élèves apprennent ?) afin d'en expliciter les effets, voire d'évaluer des compétences effectives d'élèves. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur les données contextuelles et singulières recueillies, issues de l'étude de pratiques observées (non pas seulement de pratiques déclarées). Cette problématique, qui questionne les normes de référence du chercheur (qu'est-ce qu'il évalue ?) interroge aussi les finalités de son activité (pour qui, pour quoi évaluer ?). Dans un contexte de « nouveau management public » où domine le pilotage par les résultats, c'est également la place de ces pédagogies « différentes » dans nos sociétés à travers les valeurs qu'elles portent⁵⁷⁹ qui est posée, de même que la possibilité de réaliser ou non des recherches sur ces pédagogies.

Réflexion épistémologique et méthodologique

Dans ce mémoire, j'ai éprouvé le besoin de me documenter sur l'épistémologie des sciences humaines et sociales. J'ai ainsi pu affermir mon positionnement de chercheur, du côté de l'épistémologie constructiviste. Ce qui nourrit, éprouve et régule ma réflexion de chercheur, ce sont l'expérience, les savoirs et les questionnements des praticiens, à partir desquels des objets d'étude communs s'élaborent,

⁵⁷⁶ Connac, S., & Lemperiere, M. Quels sont les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir, à l'école primaire et au collège ? *Ibid.*, pp. 19-50.

⁵⁷⁷ De Saint-Denis, É., & Goémé, P. La confrontation aux savoirs dans le cadre d'un processus de raccrochage scolaire : la question du retour à un écrit de type formel. *Ibid.*, pp. 107-121.

⁵⁷⁸ Landoeuer, F., & Pesce, S. Médiation de la culture au sein d'une communauté de pratiques réflexives : vers une définition rhétorique du rapport au savoir. *Ibid.*, pp. 125-144.

⁵⁷⁹ Leur accessibilité à tous les élèves de l'école publique notamment.

chacun conservant ses objectifs propres⁵⁸⁰. Quant à la discipline des sciences de l'éducation, elle étudie les faits éducatifs et certains objets spécifiques à l'éducation, selon des approches disciplinaires plurielles, convoquées par un (ou une équipe de) chercheur(s), qui produi(sen)t des savoirs propres aux sciences de l'éducation. Cette multiréférentialité ne conduit pas à la confusion lorsqu'on prend soin de spécifier le type de recherche conduit sur l'objet, de préciser la problématique, les questions de recherche, les disciplines et les cadres théoriques de référence, les méthodologies. Cette prise en compte de la complexité, toujours partielle, est cependant une façon de produire des connaissances différentes des approches mono-disciplinaires. Elle peut favoriser notamment le travail des postures dogmatiques ou militantes, lorsqu'elles entravent l'activité de recherche.

J'ai aussi retracé des éléments d'une généalogie de la recherche-action et de la recherche-action de pédagogie. La recherche-action de pédagogie porte une double visée de transformation des pratiques et de co-production de connaissances scientifiques⁵⁸¹. Les chercheurs proposent aux praticiens un dispositif collectif de recherche, à partir de problématiques les concernant issues de leurs demandes. Évolutives, ces problématiques sont élaborées et analysées en commun. Rigoureux, le dispositif prévoit les modalités et les conditions de la collaboration ainsi qu'une temporalité. C'est lors des temps de restitution que les réactions des praticiens aux données présentées par les chercheurs peuvent enclencher un processus de co-production de connaissances. Ma démarche se réfère à la socio-clinique institutionnelle, son cadre épistémologique et théorique, ses concepts et ses méthodologies d'analyse⁵⁸². Pour autant, des questions concernant mes pratiques de recherche-action de pédagogie sont à approfondir. Comment penser le temps de restitution pour qu'il soit un véritable temps de co-production de connaissances, c'est-à-dire de croisement des analyses et des interprétations à partir des données recueillies ? Comment construire ensemble des outils d'évaluation favorisant la confrontation des regards ? Quelle place pour la co-écriture chercheurs/praticiens dans la recherche ?

Posture de chercheur

J'aborde la recherche-action de pédagogie selon une posture clinique. Dans ce processus de production des connaissances, la subjectivité du chercheur est centrale, mais non close sur elle-même, car

⁵⁸⁰ Les praticiens sont en attente de connaissances utiles pour l'action. Les chercheurs tentent de produire des connaissances sur les pratiques et leurs effets, sur le processus de recherche ; connaissances *in situ* et connaissances de portée générale.

⁵⁸¹ Contrairement à d'autres démarches de recherche « avec », elle n'a pas d'intention explicite de formation des praticiens, même s'ils se forment par la recherche à l'appropriation de démarches réflexives sur leurs pratiques.

⁵⁸² Même si à l'intérieur d'une telle recherche, certains champs d'études spécifiques peuvent utiliser des cadres théoriques et des méthodologies d'enquêtes propres et diversifiés, indépendants de ce cadre de référence.

reliée à des dimensions historiques, sociales, groupales, institutionnelles. Le chercheur est aux prises avec un double questionnement – sur son rapport à son objet de recherche, sur ses relations aux institutions – qu’il élabore grâce au dispositif collectif de recherche et par l’écriture. Ma posture de chercheur s’inscrit dans l’horizon de la multiréférentialité. Elle est ouverte à l’analyse de l’activité comme à la clinique de sensibilité psychanalytique. Elle se reconnaît dans le corpus théorique commun aux pratiques de l’institutionnel, à travers les concepts d’institution, d’implication, d’analyste, d’autorisation.

Là où cette posture m’apparaît cohérente malgré la diversité des références théoriques et des méthodologies, c’est dans le fait d’aborder l’objet de recherche à partir des sujets et des terrains. Parce qu’une pratique pédagogique surgit toujours d’une nécessité éprouvée, j’entends ainsi contribuer à valoriser la figure du pédagogue. En l’incluant autant que possible dans le processus de contractualisation de la recherche et de co-production de savoirs, le chercheur pédagogue⁵⁸³ s’efforce de prévenir les tentatives de récupération des pratiques par la recherche académique. C’est l’utilité sociale de la recherche qui fondamentalement, donne sens à mon activité de chercheur.

J’ai introduit cette note de synthèse en vue de l’habilitation à diriger des recherches par la maxime « *Ne rien dire que nous n’ayons fait* ». Facétieux, des camarades de la pédagogie institutionnelle ont inversé la formule – « *Ne rien faire que nous n’ayons dit* » – suggérant qu’il serait « légitime de subordonner le faire à une réflexion préalable »⁵⁸⁴. Ils pensaient à la *praxis*, mais l’ambition de la recherche-action de pédagogie, dans une tension dynamique entre ces deux formules, est aussi d’y contribuer...

⁵⁸³ Je reprend là cette expression, dont j’ai précisé le sens dans ce mémoire.

⁵⁸⁴ Clairon, D., Exertier, M., Facca, C., Jubin, P., Laborde, I., & Legouis, P. (2009). Ne rien dire que nous n’ayons fait. In L. Martin, P. Meirieu & J. Pain. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 71-78). Vigneux : Matrice, p. 73.

Liste des encarts méthodologiques, documents et tableaux

- p. 51 : Encart méthodologique 1 – L’entretien d’explicitation
- p. 61 : Encart méthodologique 2 – Les entretiens d’autoconfrontation simple et croisée
- p. 78 : Encart méthodologique 3 – L’entretien clinique de recherche
- p. 136 : Encart méthodologique 4 – La méthodologie d’analyse de pratique utilisée
- p. 217 : Encart méthodologique 5 – Une grille d’observation et d’analyse pédagogique-didactique (ou didactico-pédagogique) des situations d’enseignement/apprentissage.
-
- p. 116 : Document 1 – Extrait d’un déroulement-type de stage CCCA-BTP
- p. 116 : Document 2 – Objectifs, contenus et modalités de formation de stages CCCA-BTP, pour les publics débutants et expérimentés
- p. 130 : Document 3 – Plateforme Néopass@ction : Organisation typique du corpus vidéo
- p. 155 : Document 4 – Descriptifs des enseignements de pédagogie du master MEEF 3 « Encadrement Éducatif » de l’ÉSPÉ de l’académie de Versailles
-
- p. 180 : Tableau 1 – Différences entre disciplines praxéologiques et disciplines scientifiques, d’après Michel Fabre (2002, p. 120-121)
- p. 245 : Tableau 2 – Qui explicite quoi à qui, quand et comment ? » (Centre Alain Savary, 2016, p. 6)
- p. 259 : Tableau 3 – Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens, d’après Britt Mari Barth (2013, p. 67-85)

Liste des travaux cités dans la première partie

En surligné gris, les travaux présentés dans le volume d'annexes.

1. Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

ACL 8 – Robbes, B. (2017). Construire son propre rapport à l'autorité enseignante en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi. *Sisyphus, Journal of Education*, 5 (1), 31-49. [En ligne]. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10454/8886> (page consultée le 9 mars 2017). Revue répertoriée dans des bases de données internationales.

ACL 7 – Pesce, S., & Robbes, B. (2016, décembre). Du chahut anémique au sens des situations critiques : enjeux et limites des typologies des désordres scolaires. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2, 155-186. [En ligne]. <http://www.ijvs.org/4-6053-Article.php?id=143&tarticle=0> (page consultée le 28 décembre 2015).

ACL 6 – Carra, C., Boxberger, C., Robbes, B., & Pesce, S. (2015). Gestion des incidents en classe, pratiques professionnelles des enseignants débutants et analyse de la plateforme nationale de ressources numériques Néopass@ction. *Psychology, Society, & Education*, 2 (7), 153-168. [En ligne]. <http://www.psye.org/articulos.php?id=155> (page consultée le 29 octobre 2015). Revue répertoriée dans des bases de données internationales.

ACL 5 – Robbes, B. (2014, juin). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & Éducatives*, 11, 125-139. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/2161> (page consultée le 9 mai 2015).

ACL 2 – Robbes, B. (2007, mars). Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique d'une autorité éducative : trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation. *Les cahiers de Cerfee*, 22, 131-150.

ACL 1 – Robbes, B. (2006, janvier). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale*, 37, 111-122. [En ligne]. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article569> (page consultée le 10 décembre 2012).

2. Articles publiés dans des revues avec comité de lecture non répertoriées (ACNL)

ACNL 5 – Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2016). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 59-72.

ACNL 4 – Robbes, B. (2014, juillet). Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale ? *Diotime*, 61. [En ligne]. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99877> (page consultée le 30 septembre 2014).

ACNL 3 – Robbes, B. (2011, octobre). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4, 199-216.

ACNL 2 – Robbes, B. (2011). Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative : une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 139-150.

ACNL 1 – Robbes, B. (2006, décembre). Autorité de l'enseignant et sécurité. Éléments pour une approche clinique. *Ville École Intégration diversité*, 147, 31-38.

3. Articles publiés dans des revues sans comité de lecture (ASCL)

ASCL 20 – Robbes, B. (2015, 23 novembre). « La crise de l'autorité est d'abord une évolution à l'échelle historique ». *La Lettre de l'éducation*, 864, 1-2.

ASCL 18 – Dubois, A., & Robbes, B. (2015, octobre). La pédagogie institutionnelle à l'université. Former des futurs conseillers principaux d'éducation, *Le Nouvel Éducateur*, 224, 55-56.

ASCL 10 – Robbes, B. (2011, mars-avril). Quelle formation pour les enseignants ? *Cahiers pédagogiques*, 488, 43-45.

ASCL 7 – Robbes, B. (2009, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8.

4. Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

OS 9 – Robbes, B. (2017). Conclusion – Enjeux épistémologiques dans les démarches socio-cliniques : quels effets sur la production des savoirs ? In G. Monceau (dir.). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 155-166). Nîmes : Champ social.

OS 8 – Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

OS 6 – Robbes, B. (2014). Mutations, potentiels de mutation et « autorité éducative ». In P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet, M.-L. Elalouf, M. Meskel-Cresta & J.-F. Nordmann (dir.). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (pp. 187-195). Bruxelles : de Boeck.

OS 5 – Robbes, B. (2012). Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 169-183). Paris : Presses Universitaires de France.

OS 4 – Robbes, B. (2010). Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ? In E. Prairat (dir.). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (pp. 121-139). Nancy : Presses Universitaire de Nancy.

OS 3 – Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

OS 2 – Robbes, B. (2007, décembre). L'autorité éducative : nouveau paradigme pour la pratique. In AIRE, & MètIS (dir.). *Mutation dans la culture ? Bouleversements dans l'éducation, nouvelles expressions symptomatiques...* XII^{èmes} Journées d'études, de recherche et de formation des Instituts Thérapeutiques, Éducatifs et Pédagogiques. (pp. 290-301). Nîmes : Champ social éditions.

OS 1 – Robbes, B. (2005). La prise en compte de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. In M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot. *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures* (pp. 83-89). Lyon : INRP.

5. Ouvrages de vulgarisation (ou chapitres de ces ouvrages) (OV)

OV 6 extrait – Breton, P., Coulibaly, M., Diarra, M. & al. (2013). L'autorité du CPE : une question de point de vue. In B. Robbes (coord.). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. (pp. 179-185). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

OV 6 – Robbes, B. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

OV 3 – Casanova, R., Cellier, H., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette.

6. Direction d'ouvrages (DO)

DO 3 – Coordination et introduction du numéro thématique « Renouveler les regards sur les violences à l'école » de la revue *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*. Robbes, B. (2013). Introduction. Pour une analyse contextualisée des violences à l'école. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 46 (1), 7-14.

DO 2 – Coordination du chapitre « Prévention de la violence, *best practices* et modèles de professionnalité : quels paradigmes de la prévention ? », avec L. Bergugnat. In C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.) (2012). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions* (pp. 195-272). Arras : Artois Presses Université.

DO 1 – Coordination scientifique du numéro 488 des *Cahiers Pédagogiques* (mars-avril 2011), « Violences : l'école en cause ? ».

7. Projets de recherche

R 1 – Recherche sur l'autorité des chefs d'établissement.

R 2 – État d'avancement du projet « Gestion des conflits » au 8-7-2011.

R 3 – Projet d'intervention-recherche : l'exclusion ponctuelle de cours au collège.

8. Communications avec actes dans un congrès international (ACTI)

ACTI 11 – Robbes, B., & Kattar, A. (2016, 6 juillet). Diversité et complexité de situations d'exclusion ponctuelle du cours vécues par les professionnels et les élèves-adolescents : leurs résonnances sur les constructions identitaires et les postures professionnelles, Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionid=17896>

ACTI 6 – Robbes, B. (2012, 3-6 juillet). « Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs ». La Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Transmettre ? », Cnam, Paris, France. <http://labiennale.cnam.fr/informations-pratiques-et-inscriptions/programme/atelier-11-vendredi-6-juillet-9h-13h-519046.kjsp#1>

ACTI 5 – Robbes, B. (2011, 12-13 septembre). « Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques de formation ? », Symposium « Désordres scolaires et construction des normes à l'école », XII^{èmes} Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF 2011), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

ACTI 4 – Robbes, B. (2010, 14 septembre). « L'autorité du Chef d'établissement : des savoirs d'action mobilisés dans une situation professionnelle », Congrès international AREF 2010 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Lautorite%20du%20chef.pdf/view?searchterm=robbes>

ACTI 3 – Robbes, B. (2010, 31 mars-1^{er} avril). « Penser et agir l'autorité éducative : une complexité en acte dans la formation des enseignants... et ailleurs ? », Colloque international francophone « Complexité 2010 ». La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations, Lille, France. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/complexite2010/actes/Robbes.pdf>

ACTI 2 – Robbes, B. (2007, 28-31 août). « Des savoirs d'action d'un enseignant dans une situation d'autorité éducative », Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg, France. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Bruno_ROBBES_134.pdf

9. Communications avec actes dans un congrès national (ACTN)

ACTN 1 – Robbes, B. (2006, 16-17 mars). « Déconstruire des situations de violence à l'école : une méthodologie éprouvée en formation d'enseignants », Colloque Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?, Antony Val-de-Bièvres – site de l'IUFM de Versailles. <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Robbes.pdf>

10. Communications orales sans actes dans un congrès international ou national (COM)

COM 10 – Robbes, B. (2009, 18-19 juin). « Des apports de la recherche pour former les professeurs à l'exercice d'une autorité éducative », Colloque international REF 2009 (Réseau de Recherche en éducation et formation). Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche, Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire.

COM 9 – Robbes, B. (2008, 23-25 juin). « La relation d'autorité éducative : des savoirs d'action efficaces et contextualisés », Quatrième conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques ». La violence à l'école : une violence en contexte ?, Fondation Calouste Gulbenkian, Lisbonne, Portugal.

COM 7 – Robbes, B. (2006, 24-25 novembre). « Entre fascination et rejet de l'autoritaire, l'enseignant d'aujourd'hui en quête d'autorité éducative », Deuxième colloque international d'actualité de la clinique

d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Quels liens avec la psychanalyse ? Quelles recherches ?, Université Paris X-Nanterre, Université Paris 5-René Descartes, Paris, Sorbonne.

COM 6 – Robbes, B. (2006, 8-9 septembre). « Des savoirs d'action mobilisés par les enseignants dans la pratique d'une autorité éducative, à travers trois situations recueillies lors d'entretiens d'explicitation », Symposium « Autorité : une question de gestes professionnels ? », Colloque « Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique », CERFEE de l'Université Montpellier 3, LIRDEF de l'IUFM de l'académie de Montpellier, Montpellier.

COM 5 – Robbes, B. (2006, 11-14 avril). « Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui », 8ème Biennale de l'Éducation et de la formation, APRIEF, INRP, Lyon.

11. Notes de lecture dans une revue à comité de lecture

NL 4 – Robbes, B. (2015). Recension. Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social. *Cliopsy*, 14, 125-130. Site de la revue *Cliopsy*. [En ligne]. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/Cliopsy-14-octobre2015.pdf> (page consultée le 2 novembre 2015).

NL 3 – Robbes, B. (2011). Note de lecture. Cifali, M., Théberge M., & Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. *Connexions*, 95, 179-186.

12. Articles consultables sur des sites WEB

WEB 16 – Robbes, B. (2015). Note sur la discipline positive (pp. 1-14). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ECHANGES/echangesdepratiques.htm> (page consultée le 7 décembre 2015).

WEB 14 – Robbes, B. (2015). Malentendus à propos de l'autorité à l'école (pp. 1-4). Site du Café pédagogique. [En ligne]. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990201069719.aspx> (page consultée le 30 janvier 2015).

WEB 9 – Robbes, B. (2011, mars-avril). Quelques pratiques éprouvées pour la formation des enseignants (pp. 1-4). Site du CRAP Cahiers pédagogiques. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7315> (page consultée le 21 mars 2011).

WEB 8 – Robbes, B. (2009, 1^{er} avril). Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs (p. 1-8). Site du CRAP Cahiers pédagogiques. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6017> (page consultée le 11 décembre 2009).

WEB 3 – Robbes, B. (2006, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant (pp. 1-19) ? Site du Ceepi. [En ligne]. <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (page consultée le 11 décembre 2009).

WEB 2 – Robbes, B. (2006, 28 mars). Les trois conceptions actuelles de l'autorité (pp. 1-20). Site du CRAP Cahiers pédagogiques. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2283> (page consultée le 11 décembre 2009).

Liste des travaux cités dans la deuxième partie

En surligné gris, les travaux présentés dans le volume d'annexes.

1. Articles publiés dans des revues avec comité de lecture répertoriées (ACL)

ACL 5 – Robbes, B. (2014, juin). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & Éducatives*, 11, 125-139. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/2161> (page consultée le 9 mai 2015).

ACL 4 – Robbes, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Éducation et socialisation*, 34. [En ligne]. <http://edso.revues.org/434> (page consultée le 5 décembre 2013).

ACL 3 – Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.

2. Articles publiés dans des revues avec comité de lecture non répertoriées (ACNL)

ACNL 5 – Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2016). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 59-72.

3. Articles publiés dans des revues sans comité de lecture (ASCL)

ASCL 18 – Dubois, A., & Robbes, B. (2015, octobre). La pédagogie institutionnelle à l'université. Former des futurs conseillers principaux d'éducation, *Le Nouvel Éducateur*, 224, 55-56.

ASCL 15 – Robbes, B. (2014, janvier-février). Élèves cherchent enseignants pour s'autoriser. *Traces de changements*, 214, 16-17.

ASCL 3 – Robbes, B. (2004, septembre-octobre). Du côté de la pédagogie institutionnelle. *Cahiers pédagogiques*, 426, 25-26.

ASCL 1 – Héveline, É., & Robbes, B. (1992, janvier-juin). Les droits de l'enfant au quotidien dans la classe coopérative institutionnalisée. *Ressources* 95, 2, 106-112.

4. Ouvrages scientifiques (ou chapitres de ces ouvrages) (OS)

OS 9 – Robbes, B. (2017). Conclusion – Enjeux épistémologiques dans les démarches socio-cliniques : quels effets sur la production des savoirs ? In G. Monceau (dir.). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 155-166). Nîmes : Champ social.

OS 8 – Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

OS 7 – Robbes, B. (2015). Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopératives et institutionnelles. In M.-A. Hugon & M.-L. Viaud (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* (pp. 35-47). Arras : Artois Presses Université.

OS 3 – Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

5. Ouvrages de vulgarisation (ou chapitres de ces ouvrages) (OV)

OV 2 – Héveline, É., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier (réédité en 2010. Vigneux : Matrice). Traduit en Portugais : Bezerra de Andrade, F.-C. (org.), Pessoa de Carvalho, M.-E. (org.), Pain, J., Héveline, É., Robbes, B., Ferreira da Rosa Guará, I.-M., & Ireland, V.-E. (2009). *Instituir para ensinar e aprender. Introdução à Pedagogia Institucional*. João Pessoa : Editora Universitária de UTPB.

6. Direction d'ouvrages (DO)

DO 5 extrait – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (2016). Introduction. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (pp. 5-15). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

DO 5 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2016). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

DO 4 extrait – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (2015). Introduction. In M.-A. Hugon & B. Robbes (dir.). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (pp. 7-14). Arras : Artois Presses Université.

DO 4 – Hugon, M.-A., & Robbes, B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presses Université.

7. Projets de recherche

R 4 – Projet de recherche collaborative entre une équipe de chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise et l'équipe enseignante de l'école Élémentaire d'Oran.

8. Communications avec actes dans un congrès international (ACTI)

ACTI 12 – Robbes, B. (2017). Observer et analyser des situations d'enseignement/apprentissage à l'aide d'une grille croisant les perspectives pédagogique et didactique. Présentation de la grille et de l'analyse pédagogique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1, Colloque international « Mêlées et démêlés. 50 ans de recherches en sciences de l'éducation », 20-22 septembre 2017, Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse, France.

ACTI 10 – Robbes, B., & Denizot, N. (2016, 4 juillet). Analyser des pratiques de production d'écrit dans une classe de cycle 2 : regards croisés, didactique et pédagogique, Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionid=17894>

ACTI 9 – Responsable du symposium « Une recherche collaborative dans une école élémentaire "différente" : restitution et premiers résultats à l'issue de la deuxième année », Congrès AREF 2016, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique. <http://aref2016.sciencesconf.org/browse/session?sessionid=17894>

ACTI 8 – Robbes, B. (2015, 30 juin-3 juillet). « Retour sur le processus de contractualisation du projet de recherche collaborative, entre une équipe d'enseignants d'une école élémentaire "différente" et une équipe de chercheurs ». La Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Coopérer ? », Cnam, Paris, France.

ACTI 7 – Co-responsable (avec Marie-Anne Hugon, Université Paris Ouest Nanterre la Défense) du symposium 222 – « Comment la question du rapport au savoir est-elle travaillée par les pédagogies différentes ? », Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2220-comment-la-question-du-rapport-au-savoir-est-elle-travaill%C3%A9e-par-les-p%C3%A9dagogies-diff%C3%A9re>

ACTI 6 – Robbes, B. (2012, 3-6 juillet). « Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs ». La Biennale internationale. Éducation. Formation. Pratiques professionnelles, « Transmettre ? », Cnam, Paris, France. <http://labiennale.cnam.fr/informations-pratiques-et-inscriptions/programme/atelier-11-vendredi-6-juillet-9h-13h-519046.kjsp#1>

9. Communications avec actes dans un congrès national (ACTN)

ACTN 2 – Robbes, B. (2011, 9 mars). « Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle », Séminaire doctoral, « Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologiques, équipe Crise École Terrains sensibles (Université Paris Ouest la Défense), Équipe Recifes (Université d'Artois), Arras, France. http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/robbes_bruno_mars2011.pdf

10. Communications orales sans actes dans un congrès international ou national (COM)

COM 13 extrait – Robbes, B. (2015, 8-10 janvier). « Des mutations de l'autorité à l'exercice de l'autorité éducative : conditions de la pérennité des pédagogies « différentes », Symposium « L'école et l'enseignement au risque de la mutation », Colloque « Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner. Réalités, enjeux, défis », Université Lumière Lyon 2, Lyon.

COM 8 – Robbes, B. (2007, 19-20 janvier). « Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation », Journée d'études « Conseils d'élèves et autres lieux de participation dans les établissements scolaires : pratiques et savoirs », équipe THÉODILE (Université Lille III, UFR des Sciences de l'Éducation – IUFM Nord-Pas-de-Calais), équipe ERDESS (Université de Genève – FAPSE, section des Sciences de l'Éducation), Lille.

11. Notes de lecture dans une revue à comité de lecture

NL 4 – Robbes, B. (2015). Recension. Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social. *Cliopsy*, 14, 125-130. Site de la revue *Cliopsy*. [En ligne]. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/Cliopsy-14-octobre2015.pdf> (page consultée le 2 novembre 2015).

NL 2 – Robbes, B. (2010). Note de lecture. Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF. *Spirale*, 45, 183-189.

12. Articles consultables sur des sites WEB

WEB 12 – Robbes, B. (2012). Pédagogie et transmission des savoirs : les termes d'un débat en voie de dépassement ? (pp. 1-16). Site de l'université de Cergy-Pontoise. [En ligne]. <https://www.u-cergy.fr/attachments/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain---article-3/P%25C3%25A9dagogie%2520et%2520transmission%2520des%2520savoirs.doc?download=true> (page consultée le 11 mai 2017). Consultable également sur le Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ACTUALITE/robbes_rayou.pdf (page consultée le 11 avril 2013).

WEB 11 – Robbes, B. (2012, avril). Impressions d'un jeune chercheur pédagogue (pp. 44-46). *Les Cahiers pédagogiques. Hors série numérique*, 25. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-pedagogie-dans-le-superieur.html> (page consultée le 27 avril 2012).

WEB 6 – Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (pp. 1-34). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (Page consultée le 26 janvier 2009).

WEB 3 – Robbes, B. (2006, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant (pp. 1-19) ? Site du Ceeipi. [En ligne]. <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (page consultée le 11 décembre 2009).

Bibliographie de la première partie

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars/Unesco.
- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55-57, 63-68.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, 25/26, 1-14. Site de Patrick Robo. [En ligne]. http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf (page consultée le 25 juillet 2016).
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (2013). Autorité (pp. 63-66). In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès.
- Ardoino, J., & Barus-Michel, J. (2013). Sujet. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (pp. 267-274). Toulouse : Érès.
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass (traduit et adapté par J. Heynemand & D. Gagnon (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
- Baldet, N. (2004). *Brutalités et Harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du ministère*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : La documentation française.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bedin, V., Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In V. Bedin, D. Broussal & P. Ponté (dir.). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 175-194). Paris : L'Harmattan.
- Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-formation*, 112, 134-161.
- Bernard, P. (1925). *Comment on devient un éducateur ?* Paris : Nathan.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2013, 17 avril). *Séminaire Qu'est-ce que la clinique aujourd'hui ?* (pp. 1-20). Fondation ITSRS-IRTS Île-de-France Montrouge Neuilly-sur-Marne – Université Paris 13. [En ligne].

<http://claudineblanchardlaville.com/wp-content/uploads/2016/05/Expose%CC%81-se%CC%81minaire-Quest-ce-que-la-clinique-CBL-avril-2013-sous-format-texte.doc> (page consultée le 8 janvier 2017).

Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82 (2), 119-141.

Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Boudjaoui, M. (2012). La production de savoirs dans les recherches participatives : entre processus délibérés et processus contingents. In B. Bourassa & M. Boudjaoui (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 97-130). Laval : Presses de l'Université de Laval.

Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative (RC). In B. Bourassa & M. Boudjaoui (dir.). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 13-46). Laval : Presses de l'Université de Laval.

Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 45-57.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès

Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

Canter Kohn, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de psychologie*, 377 (XXXIX), 817-830.

Canter Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.

Caron, J.-C. (1999). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*. Paris : Aubier.

Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland. *L'entretien clinique* (pp. 118-145). Paris : PUF.

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles, De Boeck.

Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.

Cifali, M. (1989). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, 3, 973-982. [En ligne]. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5452298c/f247.image.r=revue+fran%C3%A7aise+de+psychanalyse.langFR> (page consultée le 12 janvier 2017).

Cifali, M. (2001. 3^{ème} édition 2003). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck.

Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (dir.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.

Cifali, M. (2007). Exigences d'une position clinique. *Chemins de formation*, 10/11, 68-75.

Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle (pp. 129-147). In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

- Cifali, M. (2010). Généalogie d'un accompagnement clinique de thèses et de mémoires. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa. *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 13-40). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25.
- Corneloup, A. (1990). *La discipline au quotidien*. Paris : Nathan.
- Cuissart, E. (1887). Autorité. In F. Buisson. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1^{ère} partie) (p. 146). Paris : Hachette.
- Darcos, X., & Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Darrault-Harris, Y. (2003). Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire. *Enfance & Psy*, 22, 49-58.
- Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (1995). « Pourvu qu'ils m'écoutent... », *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil : CRDP.
- Debarbieux, É. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège. In D. Meuret. *La justice du système éducatif* (pp. 195-211). Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- De Jouvancy, J. (1900. 2^{ème} édition). De l'autorité du maître. In J. De Jouvancy. *De la manière d'apprendre et d'enseigner* (pp. 124-127). Paris : Hachette.
- De Munck, J. (2000). Les métamorphoses de l'autorité. *Autrement*, 198, 21-42.
- De Munck, J. (2003). L'autorité en construction. *Informations sociales*, 105, 124-137.
- De Munck, J., & Verhoeven, M. (dir.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Paris : ESF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance, *Autrement*, 198, 138-151.
- Dubet, F. (2003). Éducation : pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et sociétés*, 11(1), 47-64.
- Durkheim, É. (1934). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.
- Enriquez, E. (1993). L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest. In V. De Gaulejac & S. Roy (dir.). *Sociologies cliniques* (pp. 19-35). Paris : EPI-Desclée de Brouwer.
- Estrela, M.-T. (1992). Recherches sur la discipline/indiscipline et formation professionnelle de professeurs. *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 99-118.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : ESF.
- Fabre, M. (2008a). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20. [en ligne]. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf> (page consultée le 5 mars 2017).

- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris X, Nanterre.
- Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In P. Vermersch & M. Maurel (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris : ESF.
- Faingold, N. (1998, février). *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants* (pp. 1-10). Colloque « Recherche et formation », Grenoble, France.
- Faingold, N. (2001, décembre). De moment en moment, le décryptage du sens. *Explicititer*, 42, 40-48. [En ligne]. http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42_decembre_2001.pdf (page consultée le 4 septembre 2004).
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1972). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Galland, O. (2005). « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était... ». In O. Galland & B. Roudet. (dir.). *Les jeunes Européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale* (pp. 305-311). Paris : La Découverte.
- Garcia, A. (2013). *Éducation et discipline au collège*. Thèse de doctorat en Sociologie non publiée, Université Bordeaux Segalen, Bordeaux.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école*. Paris : Grasset/Le Monde.
- Gautherin, J. (1995). La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi* (pp. 45-54). Paris : ESF.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant. Procréation, filiation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : Denoël.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gordon, T. (1990. 1^{ère} édition 1989). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Montréal : Le Jour/Actualisation.
- Grimault-Leprince, A. (2007). « Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves », Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg, France. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Agnes_GRIMAULT-LEPRINCE_214.pdf (page consultée le 18 avril 2013).
- Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. In J. Lombard. *L'École et l'Autorité* (pp. 127-152). Paris : L'Harmattan, 2003.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2007, mars). L'autorité, ou comment s'en débarrasser ? *Les cahiers de Cerfee*, 22, 13-23.

- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996a). Le sans-loi, l'enfant-bolide et le pédagogue. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 29-30.
- Imbert, F. (1996b). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- Jeffrey, D. (2002, printemps). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, XXX, 1, 1-7. [En ligne]. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (page consultée le 3 janvier 2006).
- Jubin, P. (1993). Les écarts dans les relations. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 179-190). Paris : ESF.
- Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J., & Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Kant, E. (1993. 1^{ère} édition 1776). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Kojève, A. (2004. 1^{ère} édition 1942). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1974). *Clefs pour la sociologie clinique*. Paris : Seghers.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5 (1), 150-172.
- Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité. L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : PUF.
- Lebrun, J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet. Prolongements théorico-cliniques au Monde sans limite*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Lebrun, J.-P. (2011). *Avatars et désarrois de l'enfant-roi*. In Gavarini, L., Lebrun, J.-P., & Petitot, F. *Avatars et désarrois de l'enfant-roi* (pp. 5-10). Bruxelles : Fabert.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Étude sur le principe généalogique en occident* (Leçon IV). Paris : Fayard.
- Leif, J., & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (T. 1) (pp. 142-209). Paris : Delagrave.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. *Éduquer*, 8, 1-9. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/352> (page consultée le 21 juillet 2016).
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Paris : Gauthiers-Villars.

- Lourau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris : Epi.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : Epi.
- Lourau, R. (1983). « Quelques approches de l'implication » suivi de « Genèse du concept d'implication. *POUR*, 88, 12-27.
- Lourau, R. (1990). Implication et surimplication. *La revue du MAUSS*, 90, 110-119.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2013, janvier). L'autorité, un fait naturel ou culturel, une transmission génétique ou éducative ? *Les cahiers de l'AFIREM*, 56-57, 10-17.
- Marchive, A. (2008). Effet de contrat et phénomènes d'autorité (pp. 108-114). In *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marpeau, J. (2000). Le processus d'autorisation. In *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2005, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (page consultée le 6 janvier 2006).
- Meirieu, P. (2007). *Une autre télévision est possible !* Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2008, juillet). Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone (pp. 1-14). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maître_serviteur_public_version2.pdf (page consulté le 11 juin 2009).
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le manifeste éducatif : contestation et socialisme*. Paris : Payot.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, XVI, 229-247.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015, décembre). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation & formations*, 88-89. [En ligne]. http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf (page consultée le 1^{er} octobre 2016).

- Monceau, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Morin, É. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Mossé-Bastide, R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, R. (1976). *Psychologie de la relation d'autorité*. Paris : ESF.
- Mundutéguy, C. (2005). L'entretien d'autoconfrontation. Un moyen d'accéder au « point de vue » du piéton sur son déplacement. Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité. *Diaporama*. [En ligne]. <http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/l-entretient-auto-confrontation-un-moyen-d-acceder-au-point-1407820> (page consultée le 26 octobre 2011).
- Nadot, S. (2002). De la position d'expert à celle d'analyste. Le cas des chefs d'établissements. *Recherche et formation*, 39, 69-86.
- Nadot, S. (dir.) (2003). *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Les Actes de la DESCO. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1 (89), pp. 31-40.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Vauréal : Micropolis.
- Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (1998). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (2000). La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale. In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 24,1, 133-155.
- Pain, J. (2004). Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel. *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, 34, 41-52.
- Pain, J., & Vulbeau, A. (2000). L'autorisation ou les mouvements de l'autorité. *Autrement*, 198, 119-137.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. *Recherche et formation*, 36, 163-169.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pech, T. (2002). La discipline : l'école, cas d'école. *Esprit*, 290, 117-137.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M., Altet, É., Charlier & P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Pesce, S. (2015). La « violence en institution » comme effet de sens en contexte... Vers une responsabilité assumée du sujet collectif. In R. Casanova, & S. Pesce (dir.), *La violence en institution. Situations critiques et significations* (pp. 7-48). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R., Mayer & A. Pires (dir.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Prairat, E. (2005, 15 décembre). Autorité et respect en éducation (pp. 1-7). *Le Portique*. [En ligne]. <http://leportique.revues.org/document562.html> (page consultée le 5 février 2007).
- Prairat, E. (2009). L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 42, 3, 81-96.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaire de Nancy.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.
- Rey, B. (2004a). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2004b). Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.
- Rey, B. (2009). Autour des mots. « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-106.
- Reynaud, J.-D. (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. In J.-D. Reynaud (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (pp. 225-238). Toulouse : Octarès.
- Ria, L. (2008). Ergonomie cognitive du travail enseignant. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : PUF.

Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

Ria, L., & Veyrunes, P. (2009). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de « l'activité en situation » : le cas de la formation initiale des enseignants. In J. Clanet (dir.). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* (pp. 93-102). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rivoliér, A. (2013). *Entre théologie, philosophie et politique : analyse historique de la légitimation de l'autorité pédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.

Roudet, B. (2014). La démocratie est-elle un idéal commun aux jeunes européens ? *Agora débats/jeunesse*, 67 (2), 79-96.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (traduit et adapté par J. Heynemann & D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques).

Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.

Schweisguth, É. (2000). Liberté, autorité et civisme, trente ans après mai 1968. In P. Bréchon (dir.). *Les valeurs des français* (pp. 157-178). Paris : Colin.

Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 8 (1), 17-33.

Thabuy, A. (1996). *Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation non publié, Université Paris X, Nanterre.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.

Vandewalle, B. (2003). Autorité et institution éducative du sujet. In J. Lombard. *L'École et l'autorité* (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan.

Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Verger, J. (dir.) (2008, avril-juin). École et violence : faits, perception, discours. *Histoire de l'éducation*, 118.

- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52 bis/53, 63-70.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collègues et lycées différents*. Paris : PUF.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vulbeau, A., & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Weber, M. (1947). Types d'autorité. In A. Lévy (1965). *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (T. 2) (pp. 353-358). Paris : Dunod.
- Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. In M.-P. Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur* (pp. 107-118). Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 51-80.

Bibliographie de la deuxième partie

- Aeby, S., & De Pietro, J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 93-108.
- AECSE (2001). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : AECSE-INRP.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Ardoino, J. (1985). Préface. Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique. In F. Imbert. *Pour une praxis pédagogique* (pp. V-LXV). Vigneux : Matrice.
- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55-57, 63-68.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-Analyses*, 25-26.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (2013). Autorité (pp. 63-66). In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse : Érès.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- Bachelard, G. (1983. 1^{ère} édition 1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica Anthropos.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É., Crinon, J., & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex & J. Crinon. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bedin, V., Broussal, D., & Ponté, P. (dir.) (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible learning* par un statisticien. *Mc Gill Journal of education*, 2 (51), 935-945. [En ligne]. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9394/7129> (page consultée le 8 mai 2017).

- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (1975a). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bernstein, B. (1975b). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. Paris : CERI-OCDE. Repris in J. Deauvieu & J.-P. Terrail (2007). *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie tiens passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.
- Bon, A. (2015). L'Institut pédagogique national : une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973). In F. Laot & R. Rogers. *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101-116). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Broussal, D. (2015). Conclusion générale. In V. Bedin, D., Broussal, & P. Ponté (dir.). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 195-204). Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Brun, M. (2012, 23 janvier). La construction des inégalités scolaires : dans la classe aussi ? et « En quoi les pédagogies « nouvelles » sont-elles élitaires ? » Entretien Jean-Yves Rochex. *Site du café pédagogique*. [En ligne]. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrInegalites.aspx (page consultée le 16 avril 2012).
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école^[1] à la lumière de la psychologie culturelle^[2]*. Paris : Retz.
- Canter Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Carraz, R. (1983). *Recherche en éducation et socialisation de l'enfant*. Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche. Paris : La documentation française.
- Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16 (4), 25-38.
- Centre Alain Savary (2016). « Enseigner plus explicitement ». Un dossier ressource. Université de Lyon, Ifé, ENS de Lyon. *Site de l'Institut Français de l'Éducation*. 1-20. [en ligne]. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> (page consultée le mars 2016).
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris : ESF.

- Chervel, A. (1988/1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119. Repris in A. Chevel (1998). *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris : Belin.
- Chevallard, Y. (1991. 1^{ère} édition 1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 1 (4), 139-148.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- Delcambre, I. (2013a. 1^{ère} édition 2007). Pédagogie. In Y. Reuter (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 157-161). Bruxelles : De Boeck.
- Delcambre, I. (2013b. 1^{ère} édition 2007). Tâche. In Y. Reuter (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 211-219). Bruxelles : De Boeck.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Mc Gill Journal of education*, 2 (51), 961-971. [En ligne]. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9404/7131> (page consultée le 8 mai 2017).
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1880-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Denizot, N. (2016, décembre). Quand la devinette devient un genre scolaire. Analyse didactique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1. *Recherches*, 65, 17-31.
- Depaepe, M. (2001). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 : les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (dir.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 29-56). Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 33-64.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dewey, J. (1967. 1^{ère} édition 1938). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : PUF (Traduit par G. Deledalle).
- Dewey, J. (2011, 1975/1916, 1968/1938). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (Traduit par G. Deledalle).
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris : PUF.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2013. 1^{ère} édition 2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy. *Vocabulaire de Psychosociologie. Positions et références* (pp. 408-433). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Dubreucq, E. (2004). *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*. Paris : Vrin.
- Duckworth, E. (2004). L'exploration critique de la classe. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (dir.). *Transformer l'école* (pp. 79-97). Bruxelles : De Boeck.

- Dumay, X., & Dupriez, V. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim, É. (1911). Pédagogie. In Buisson, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette. Ifé. [En ligne]. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355> (page consultée le 16 mars 2017).
- Fablet, D. (2000). La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative, *Éduquer*, 8, 1-9. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/345> (page consultée le 14 mai 2015).
- Fabre, M. (non daté). Sarkozy pédagogue (pp. 1-8). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/FORUM/fabre_sarkozy_pedagogue.pdf (page consultée le 10 mars 2009).
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard & M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-126). Paris : ESF.
- Fabre, M. (2006a). La pédagogie et les pédagogies. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 501-512). Paris : Dunod.
- Fabre, M. (2006b). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. Fabre & É. Vellas (dir.). *Situations de formation et problématisation* (pp. 17-30). Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2008a). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20. [en ligne]. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf> (page consultée le 5 mars 2017).
- Fabre, M. (2008b). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? *Recherches en éducation*, 5, 33-44. [en ligne]. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf> (page consultée le 5 mars 2017).
- Fabre, M., & Fleury, B. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : La longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche et Formation*, 48, *Formation et Problématisation*, 75-90.
- Feyfant, A. (2011, septembre). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages (pp. 1-14). *Dossier d'actualité*, 65. Veille et analyse. Lyon : INRP. [En ligne]. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf> (page consultée le 17 octobre 2011).
- Fourcade, R. (1972). *Pour une pédagogie dynamique*. Paris : ESF.
- Frackowiak, P. (2012, 17 février). Un livre ambigu. La construction des inégalités scolaires (pp. 1-9). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/cr_fracko_rochex.pdf (page consultée le 16 avril 2012).
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gégout, P. (2013). Dewey : pour une pédagogie scientifique. In H.-L. Go (dir.). *Dewey, penseur de l'éducation* (pp. 151-163). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.
- Genelot, S., & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 109-130.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- Godelier, M. (1982). *Les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*. Rapport remis à Jean-Pierre Chevènement, ministre d'État, ministre de la recherche et de l'industrie. Paris : La documentation française.
- Gutierrez, L. (2011, 4 mars). L'Éducation nouvelle : histoire d'une réalité militante. *Recherches & éducations*, 4. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/775> (page consultée le 31 mars 2017).
- Gutierrez, L. (2012). Chronologie du mouvement de l'Éducation nouvelle en France. In L. Gutierrez, L. Besse & A. Prost (dir.). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 403-409). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L. (2013). L'expérience des classes nouvelles à Saint-Martin de France (1945-1950). *Educatio*, 2, 1-7. [En ligne]. <http://revue-educatio.eu/wp/2013/11/30/l'experience-des-classes-nouvelles-a-saint-martin-de-france-1945-1950/>
- Gutierrez, L., & Kahn, P. (2016). Enjeux et défis d'une réforme de l'enseignement à la Libération. In L. Gutierrez & P. Kahn (dir.). *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement* (pp. 7-28). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Hadji, C. (2001). Les voies de l'évaluation. In J.-C. Ruano-Barbalan (dir.). *Éduquer et former. Les connaissances en débats en éducation et en formation* (pp. 131-138). Auxerre : éditions Sciences Humaines.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011, 4 mars). « Savoirs » constitués et programmes scolaires : débats au cœur de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1922-1940). *Recherches & éducations*, 4. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org.bibdocs.u-cergy.fr/776> (page consultée le 31 mars 2017).
- Haenggeli-Jenni, B. (2012). L'Éducation nouvelle : débats autour des définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). In L. Gutierrez, L. Besse & A. Prost (dir.). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 19-29). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B., & Hofstetter, R. (2011). Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation ». *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 137-159. [En ligne]. <http://www.cairn.info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-137.htm> (page consultée le 31 mars 2017).
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2002). Pédagogie et pédagogisme. In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard & M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 73-98). Paris : ESF.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (dir.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Depaepe, M. (dir.) (2012). *L'institut Jean-Jacques Rousseau des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénegation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J. (2002). Pédagogie : justice pour une cause perdue ? In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtaud & M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 7-47). Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Houssaye, J., Hameline, D., Soëtaud, M., & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Hugon, M.-A. (2003). *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*. Synthèse des travaux présentée en vue de l'Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Hugon, M.-A. (2006). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école aujourd'hui ? In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 421-432). Paris : Dunod.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hugon, M.-A., & Viaud, M.-L. (dir.) (2015). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Kahn, S. (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? *Questions Vives*, 18 (6), 1-18. [En ligne]. <http://questionsvives.revues.org/1150> (page consultée le 26 mai 2017).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1974). *Clefs pour la sociologie clinique*. Paris : Seghers.
- Le Gal, J. (1982). De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes. *Le conseiller d'éducation*, 70, 24-25.
- Le Gal, J. (1985a, juin). La recherche dans le mouvement Freinet. *Documents de l'Éducateur, supplément 9/10*, 1-11.
- Le Gal, J. (1985b). *Le rapport du praticien novateur à la recherche* (pp. 1-4). Participation à l'atelier du Colloque Recherche en éducation, « Comment diffuser, valoriser, internationaliser la recherche en éducation », 23-24 septembre 1985, Sorbonne, Paris. *Document adressé par l'auteur*.
- Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Paris : Éditions libertaires/Éditions ICEM.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Éditions du Scarabée-CEMEA.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Paris : Presses de l'Ehess.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (dir.) (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.

- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. *Éduquer*, 8, 1-9. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/352> (page consultée le 21 juillet 2016).
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les éditions de minuit.
- Mager, R.-F. (1972). *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* Paris : Gauthier-Villars.
- Marcel, J.-F. (2016a). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). In J.-F. Marcel (dir.) (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. (pp. 223-230). Dijon : Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2016b). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. In J.-F. Marcel (dir.) (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. (pp. 23-33). Dijon : Éducagri.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 19-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marion, H. (1887). Pédagogie. In F. Buisson. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 2238-2241). Paris : Hachette. Site BnF Gallica. [En ligne]. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24233v/f934.item> (page consultée le 20 mars 2015).
- Marpeau, J. (2000). Le processus d'autorisation. In *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1990). Postface. La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? In *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (pp. 175-187). Paris : ESF (texte ajouté à l'édition de 1990).
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1993). Objectif-obstacle et situations d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 289-299). Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2005. 3^{ème} édition). Méthodes pédagogiques. In P. Champy & C. Étévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 630-635). Paris : Retz.
- Meirieu, P. (2006, 6 mai). Pour y voir (un peu plus) clair dans les débats sur la pédagogie. Bloc-note (p. 1-2). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/blocnotesdu6mai2006.pdf> (page consultée le 5 avril 2008).

- Meirieu, P. (2008, 9-10 février). *L'école mise au pas*. Conférence lors du Forum des Psys, « Quelle politique de civilisation ? « Réhumaniser » la société : comment ? Cognitivism ou psychanalyse, vivre sous Sarkozy » (pp. 1-8). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/colloque_psys.pdf (page consultée le 1^{er} avril 2008).
- Meirieu, P. (2008, 14 juin). Dépister ou éduquer : faut-il choisir ? Entre « management des différences » et pédagogie du sujet... (pp. 1-12). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/depister_ou_eduquer.pdf (page consultée le 27 octobre 2008).
- Meirieu, P. (2009, août). Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ? (pp. 1-12). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/compte_rendus_ouvrages.htm (page consultée le 30 septembre 2009).
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la société*, 147 (1), 11-33.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante), *Revista Educação e Pesquisa*, 3 (31), 467-482 (1-16).
- Monceau, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. In Les chercheurs ignorants (dir.). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 21-31). Paris : Presses de l'Ehess.
- Monceau, G. (2016). Transformation sociale et recherche-intervention. In J.-F. Marcel (dir.). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 209-222). Dijon : Éducagri éditions.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. *Nouvelles pratiques sociales*, 252, 35-49.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 118-144.
- Muller, F., & Normand, R. (2013). *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Paris : ESF.
- Nordmann, J.-F. (2015). À école alternative, stratégie d'évaluation alternative. In M. Hugon & M.-L. Viaud (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* (pp. 113-124). Arras : Artois Presses Université.
- Normand, R (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.
- Ottavi, D. (2002). De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique. In M.-C. Blais, M. Gauchet, & D. Ottavi. *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui* (pp. 69-87). Paris : Bayard.
- Oury, F. (1968). Réflexions sur la recherche pédagogique. In L. Martin, P. Meirieu & J. Pain (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 171-176). Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice.

- Pain, J. (1998). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.
- Paul, M. (2009). Autour du mot. Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette.
- Peyronie, H. (2005). Préface. In A. Vergnion. *Cinq études sur Célestin Freinet* (pp. 9-20). Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Peyronie, H. (2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Peyronie, H. (2015). Recherche en éducation et mouvement de l'école moderne-pédagogie Freinet : les difficultés propres à la recherche concernant un réseau de militants. In M.-A. Hugon & M.-L. Viaud (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* (pp. 21-34). Arras : Artois Presses Université.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (1996). Regard. In *INRP 1976-1996. 20 ans de recherche en éducation* (pp. 11-27). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (2005a). La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. In Y. Reuter (dir.). *Pédagogie du français et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 187-203). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2005b). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35-60). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Reuter, Y., & Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue française de pédagogie*, 153, 39-53.
- Ria, L. (2008). Ergonomie cognitive du travail enseignant. In A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : PUF.
- Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón & M. L'Hostie. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Laval : Les presses de l'université de Laval.

- Savoye, A. (2004). L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye. *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp. 235-269). Berne : Peter Lang.
- Savoye, A. (2011). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). In R. D'Enfert & P. Kahn (dir.). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République* (pp. 51-64). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Savoye, A. (2013, 19 janvier). *Éducation nouvelle et rapport aux apprentissages : Quelle conception pour quelles stratégies ? (1920-1970)*. Intervention dans le séminaire de la FESPI « Le rapport aux apprentissages : analyse, héritages et perspectives », non publié.
- Sébillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques. Réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. In M. Anadón (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 49-87). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (traduit et adapté par J. Heynemann & D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques).
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 18 (6), 1-11. [En ligne]. <http://questionsvives.revues.org/1234> (page consultée le 26 mai 2017).
- Thabuy, A. (1996). *Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Tosquelles, F. (1984). *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*. Mantes-la-Ville : Hiatus.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 5-15.
- Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H., & Van de Gaer, E. (2009). Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. In X. Dumay & V. Dupriez (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 19-34). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnoux, A. (2009). *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collègues et lycées différents*. Paris : PUF.
- Viaud, M.-L. (2012). La question de l'autorité au fil de l'éducation nouvelle. In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 153-168). Paris : PUF.
- Vinatier, I., & Altet, M. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXVI, 2, 47-62. [En ligne]. <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=24> (page consultée le 30 avril 2012).

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

Cette note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches comprend deux parties.

Dans la première partie – **De la discipline scolaire à l'autorité éducative** – j'expose comment je suis passé d'un questionnaire pédagogique sur la discipline scolaire à une problématisation de la question de l'autorité enseignante. Je dis en quoi il me semble qu'au niveau sociétal, la relation d'autorité est en mutation (Chapitre 1). Puis, je traite de questions épistémologiques en sciences humaines et sociales, ainsi qu'en sciences de l'éducation, afin de situer mon choix de la multiréférentialité pour produire des connaissances plurielles sur les situations éducatives (Chapitre 2). J'expose ensuite la double entrée épistémologique que j'ai utilisée dans mes travaux, ses origines scientifiques, ses principes et sa cohérence, ce qui me permet de préciser mon positionnement clinique. J'énonce aussi les résultats significatifs que j'ai mis au jour (Chapitres 3 et 4). Je précise en quoi je considère que l'autorité éducative est un concept en voie de stabilisation (Chapitre 5). J'aborde ses prolongements sur d'autres terrains (Chapitre 6), puis je présente les objets de recherche connexes que j'ai étudiés (Chapitre 7). Enfin, je porte un regard sur les dimensions que l'ensemble de ces travaux ouvre, en termes de formation (Chapitre 8).

La deuxième partie – **D'une préoccupation pour la pédagogie à la pédagogie comme objet de recherches** – débute par la présentation de quelques productions que j'ai consacrées aux pédagogies coopérative et institutionnelle, à la pédagogie différenciée, avant puis après ma thèse, montrant ainsi que j'effectue un retour en pédagogie qui n'en est pas vraiment un (Chapitre 9). Je consacre alors une place importante à la pédagogie en tant qu'objet de recherches, prioritairement à travers celles en sciences de l'éducation et celles de pédagogues, selon deux entrées : les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues ; les recherches « par » les pédagogues. Je m'interroge également sur la posture du chercheur pédagogue et sur ce qu'est la pédagogie (Chapitre 10). Une autre part conséquente de ce travail aborde les recherches « avec » les pédagogues. J'indique quelques repères à propos de la recherche-action puis, après avoir présenté des modèles de recherche en collaboration dans l'éducation, j'établis un panorama de la recherche-action dans le champ pédagogique. J'explique alors comment j'envisage la recherche-action de pédagogie, à partir d'un cadre méthodologique éprouvé dans une recherche en collaboration, en cours dans une école élémentaire. Enfin, je me demande comment évaluer des pédagogies « différentes » (Chapitre 11). J'étudie alors les relations entre pédagogie et savoir, en faisant d'abord état des critiques adressées à la pédagogie, en montrant ensuite comment les pédagogies « différentes » prennent en compte les savoirs et la culture, par substitution du paradigme de l'apprentissage à celui de la transmission (Chapitre 12).