

Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud, *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Artois, Artois Presses Université

Cet ouvrage collectif s'inscrit dans la continuation des séminaires doctoraux inaugurés en 2011 par les laboratoires de recherche Recifes et CREF et se centre sur la discussion des recherches portant sur les « écoles différentes », c'est-à-dire ces établissements étant repérés comme « alternatifs », « expérimentaux », ou « se réclamant du courant des pédagogies nouvelles » (p. 7). Pour faire comprendre la vraie nature de son objet, le titre du livre aurait pu être reformulé en inversant les trois segments qui le composent : « problèmes méthodologiques et épistémologiques (de) la recherche en éducation (au sein d') établissements scolaires différents ». Son originalité réside dans le fait qu'une partie (minoritaire) des contributeurs ne sont pas des chercheurs universitaires, mais des praticiens travaillant dans les établissements décrits dans le livre.

L'objectif annoncé est double : implémenter des pistes de réflexion pour la réalisation de démarches d'exploration scientifique impliquant la participation active des acteurs du terrain et le croisement des regards et des pratiques avec les chercheurs ; promouvoir l'impulsion de recherches sur l'analyse et la confrontation du fonctionnement des écoles différentes, si peu connues dans la tradition française des sciences de l'éducation.

Ce double objectif oriente l'organisation des différentes parties de l'ouvrage s'articulant entre une présentation générale et une conclusion rédigées par les deux co-directrices. La première partie porte sur les questions épistémologiques et méthodologiques de la recherche sur les écoles différentes (I) et se décline en trois sous-parties traitant respectivement de la mise en perspective historique (I,1 : deux chapitres), des négociations de l'entrée sur le terrain (I,2 : trois chapitres) et des passages « du praticien au praticien-chercheur » (I,3 : cinq chapitres). La deuxième partie porte sur les questions de l'évaluation des établissements (II) et se décline elle aussi en trois sous-parties traitant respectivement des enjeux et des usages des évaluations (« alternatives ») (II,1 : un chapitre), des approches qualitatives (II,2 : trois chapitres) et des approches quantitatives (II,3 : deux chapitres).

Parmi les différentes contributions, certaines ont particulièrement attiré notre attention.

I,1

Henri Peyronie traite sous une approche historique de la question de la recherche sur le mouvement de l'École moderne-Pédagogie Freinet, en soulignant à quel point la coupure entre le mouvement et le monde universitaire a été historiquement très nette. Cela est notamment dû au fait que les fondateurs du mouvement étaient principalement des instituteurs n'ayant aucun lien avec le monde du secondaire-supérieur et de la recherche. Il s'agissait également d'une opposition symbolique et politique parfois très violente entre le monde des classes populaires d'où provenaient ces acteurs et le monde des classes dominantes et des intellectuels qui faisaient partie des autres fractions du Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Un premier rapprochement entre les deux univers se développe entre le début des années 1960 et la fin des années 1980, avec la naissance et le développement dans certaines universités françaises des pratiques relevant de l'analyse institutionnelle (l'« autogestion pédagogique » et la « pédagogie institutionnelle »).

Depuis le mouvement de massification des études supérieures et avec la montée du niveau d'étude minimum nécessaire pour entrer aux IUFM, le nombre d'universitaires s'intéressant au mouvement de la pédagogie Freinet s'est accru : d'une part, cet objet d'étude est de moins en moins considéré comme illégitime par le monde de la recherche, et, d'autre part, faire partie du monde universitaire n'est plus considéré comme une forme de trahison des valeurs du mouvement. L'auteur souligne à la fin de sa contribution que la plupart des travaux de recherche menés sur ce dernier est fait par des militants, ou des chercheurs y étant symboliquement proches : c'est l'occasion pour lui de rappeler la nécessité d'un certain recul qui peut être assuré en adoptant une approche historique.

Le texte de **Bruno Robbes** « souhaite contribuer à une réflexion concernant la conduite de recherches à venir portant sur les pédagogies coopératives et institutionnelles » (p. 35). Au travers d'une approche historique focalisée sur les travaux de certains scientifiques du vingtième siècle s'étant penché sur la question de la pédagogie comme objet de recherche, l'auteur souligne la distinction de deux conceptions de la recherche : une fondant sa légitimité sur la primauté de la *praxis* et l'autre, appelée « science de l'éducation », fondée sur une rupture avec la pratique considérée comme épistémologiquement nécessaire. Avec l'accès d'enseignants de terrain dans le corps des enseignants chercheurs en « sciences de l'éducation » et avec le développement de la recherche action et l'ethnographie à l'école se renoue le dialogue entre théorie et pratique, dialogue qui ne fait toujours pas l'unanimité ni au sein de la communauté des pédagogues-praticiens, ni au sein des chercheurs. Parmi les chercheurs qui se sont penché sur la « résolution » de ces tensions inter et intra communautaires dans le monde de la recherche en pédagogie, l'auteur souligne la tentative de Marchive, selon lequel les approches pédagogique, didactique et anthropologique peuvent octroyer des analyses complémentaires en adoptant un cadre théorique commun qui gravite autour d'un objet commun : la situation d'enseignement. Selon les intérêts de recherche, cet objet peut se distinguer en deux domaines de prédilection : l'étude des pratiques d'enseignement et l'étude des discours sur l'enseignement.

L'auteur pose à la fin de sa contribution les conditions nécessaires à la collaboration heureuse entre les chercheurs n'appartenant pas nécessairement au mouvement de la pédagogie coopérative et institutionnelle et les praticiens de cette communauté. En rappelant l'articulation incontournable entre *praxis* et théorie qui fonde la pédagogie, il souligne les tentatives de certains chercheurs d'établir une sorte de charte éthique, un contrat qui puisse convenir à tous, ce qui ne permettrait néanmoins pas selon l'auteur de se détourner de la quête de méthodologies de recherche et d'évaluation avec une validité scientifique prouvée (notamment au sein de l'univers de la recherche-action dont la normativité apparaît parfois ambiguë).

I,2

Muriel Epstein montre que l'une des difficultés principales pour des chercheurs en sciences de l'éducation pour être autorisés à enquêter au sein d'établissements « alternatifs » est le respect de l'anonymat. Cette norme sociologique basique se révèle particulièrement difficile au sein de ces écoles dont le nom, bien qu'anonymisé, peut facilement être découvert par n'importe quel lecteur possédant une connaissance minimale du milieu éducatif public alternatif. L'acceptation du chercheur externe est encore plus difficile dans ces établissements où l'accueil de regards externes (chercheurs, journalistes) a historiquement été tellement important qu'il arrive à saturation aux yeux des équipes pédagogiques. La tâche ne paraît guère plus facile au sein de ces nouveaux établissements alternatifs en quête de reconnaissance et de stabilité financière, là où les équipes pédagogiques semblent particulièrement attentives à la communication vers l'extérieur, en se chargeant souvent elles-mêmes de l'évaluation et en étant méfiantes de tout regard étranger.

A la suite de ses expériences en tant que chercheuse au sein de certains de ces établissements, l'auteure avance quatre solutions qui pourraient selon elle se révéler précieuses pour les futurs chercheurs en quête d'une autorisation pour leurs investigations : adapter l'anonymat au cas par cas ; faire jouer le réseau en trouvant un acteur autochtone qui puisse recommander au reste de l'équipe l'intervention du chercheur ; proposer à l'établissement un travail en équipe en associant d'autres chercheurs ; relativiser aux yeux des équipes la visibilité et l'impact des écrits scientifiques souvent très peu médiatisés en dehors des sphères de savoir très circonscrites et avec peu d'impact sur la prise de décision des acteurs responsables de la survie et de la pérennité de ces écoles.

L'auteur conclue sur la possibilité (la nécessité ?) de mener des recherches qui conjugueraient la rigueur de la scientificité dans les restitutions auprès des pairs, avec des restitutions *ad hoc* pour les équipes pédagogiques des établissements alternatifs. Ces dernières devraient leur permettre de comprendre les logiques qui fondent leur action et de leur « rendre compréhensibles des phénomènes plus généraux » (p. 56) sans entrer pour autant dans une optique d'évaluation aux velléités de

prescription.

Tout comme Epstein, **Baptiste Besnier** aussi part de ses expériences et de ses difficultés en tant que thésard en négociation de son « terrain », c'est-à-dire des entretiens en forme de « récits de vie » avec des « enseignants innovateurs ». Selon l'auteur, il est souvent difficile de négocier ce genre d'entretien auprès d'une population en quête constante d'outils utiles à leurs pratiques, plus faciles à obtenir au travers d'une recherche-action. Pour contourner ces difficultés, l'auteur propose des solutions potentiellement facilitatrices : atteindre un enseignant au travers de la recommandation d'un collègue ; montrer de l'intérêt et de la reconnaissance envers le travail des enquêtés ; être dans une posture de non-sachants, de novices de la recherche et de l'enseignement, ce qui mettrait les enquêtés dans une position d'experts.

1,3

Selon **Marcel et Danielle Thorel et Nicolas Go**, dans la recherche au sein de l'Ecole Moderne existerait la nécessité de renouveler « les références et les exigences théoriques ». C'est précisément ce que se propose le « Laboratoire de Recherche Coopérative » (LRC) décrit par les auteurs comme une instance où des praticiens « chevronnés » de la pédagogie Freinet co-produisent de nouveaux savoirs avec des chercheurs en sciences de l'éducation. Cette coopération présuppose l'idée selon laquelle l'articulation entre expertise de pratiques de terrain avec l'expertise théorique est un atout dont les recherches scientifiques classiques seraient dépourvues. Ainsi, la recherche coopérative s'éloignerait de la « recherche académique » notamment dans la temporalité plus étendue que s'accordent les membres du LRC. Elle s'éloignerait également de la recherche collaborative, car elle permettrait un véritable partage de l'autorité de la recherche (grâce à une formation durable « à la recherche par la recherche » des praticiens) entre tous ses acteurs, alors qu'habituellement elle est gardée uniquement par les universitaires. La réussite de cette coopération nécessiterait néanmoins un travail de mise à niveau des intérêts et des compétences classiquement divergents entre praticiens et universitaires.

Floriane Buvat et Christiane Montandon nous font part de leur expérience en tant qu'actrices d'une recherche-action au sein de l'école Decroly dans laquelle participent tous les enseignants de l'établissement, plus certains d'autres établissements faisant partie de la Fédération des Etablissements Scolaires Publics Innovants (FESPI) et des universitaires. Grâce à cette recherche a été effectué un travail sur la sémantique des termes utilisés par les uns et les autres, ce qui a permis de « faire évoluer les représentations » et de construire des « référents théoriques communs ». Cette recherche a également permis de valider des « incontournables » du fonctionnement de l'établissement (notamment un climat caractérisé par l'horizontalité dans les relations pédagogiques et le traitement de chaque « enfant » dans sa diversité) ainsi qu'un règlement interne se voulant adapté aux différents âges des élèves affectés (de la maternelle au collège) censés s'approprier les normes et permettant l'« ouverture » de l'école à son extérieur (les observateurs, les familles). Plus particulièrement, le regard des universitaires a permis à certains praticiens de mieux comprendre leur rôle et leurs pratiques quotidiennes.

Valérie Melin décrit ses difficultés à légitimer aux yeux de ses collègues enseignants d'une école de « raccrochage scolaire » et ses enseignants universitaires en sciences de l'éducation sa double casquette de praticienne et de chercheuse-masterante. En effet, les uns auraient le sentiment d'être trahis par son inscription et tant qu'universitaire et les autres seraient dubitatifs par rapport à la scientificité de sa pratique de recherche-action dans l'établissement où elle exerce. En s'appuyant sur ses connaissances épistémologiques, l'auteur soutient l'idée selon laquelle le statut de praticien-chercheur n'empêche nullement la démarche scientifique. Au contraire, il l'obligerait selon elle à un travail encore plus profond qu'un chercheur « non-praticien » sur la distanciation et sur sa subjectivité.

Au travers de la présentation des résultats d'une recherche au sein de l'école de la Neuville, **Sébastien Pesce** montre que les établissements différents se démarquent de la forme scolaire notamment grâce aux gestes éducatifs que les équipes y effectuent. Au travers d'une approche sémiotique, en étudiant ces gestes comme des processus par lesquels est produit le sens, l'auteur montre comment ils peuvent contribuer à la transformation des acteurs. Pour cela, il s'appuie sur les théories de Charles Sanders Peirce, selon lequel au signifiant (le « representamen ») et au signifié (l'« objet »), le signe serait porteur d'une troisième dimension, l'« interprétant » qui correspond à ce que le signe évoque au sein de ceux qui le reçoivent (son « esprit »). L'auteur propose une « sémiotique de l'institutionnel », où il serait question d'étudier les éléments les moins visibles transmis au travers des gestes éducatifs. Contrairement à la forme scolaire, les écoles différentes donneraient selon lui plus de place au travail sur la dimension de l'interprétant, sur des processus de cognition tels que l'abduction (« inférence à l'hypothèse la plus probable ») et la transduction (« repérage de cas particuliers, et de liens entre ces cas »). En effet, au sein des établissements différents, il y aurait un réel travail sur la négociation, l'ajustement du sens entre les acteurs, ce qui permettrait l'institutionnalisation. L'auteur conclue son chapitre en avançant l'idée selon laquelle l'essaimage de ces pratiques au sein du reste du système serait difficile, parce que la transposition nécessiterait des procédures de modélisation et de contrôle empêchant aux individus de co-construire et de s'approprier le sens, ce qui « tuerait dans l'oeuf » le « lâché prise » qui caractérise selon l'auteur l'esprit de ces établissements.

II,1

Jean-François Nordmann souligne le fait que la montée des logiques d'évaluation des performances sociales a impacté l'école depuis plusieurs années. Sous une approche philosophique, il avance l'idée selon laquelle les établissements « alternatifs » se retrouveraient aujourd'hui dans la difficulté de légitimer leur existence, puisque les évaluations « standard » auxquels ils doivent se soumettre ne mesurent pas leurs spécificités (pédagogiques, organisationnelles), c'est-à-dire le cœur de leur fonctionnement. De plus, même lorsque les performances mesurées montrent des résultats « positifs », cela ne suffirait pas à assurer la pérennisation de l'appui institutionnel que nécessitent ces écoles alternatives pour continuer à fonctionner. Le problème mis en évidence avec cette confrontation serait selon l'auteur le fait qu'existeraient deux types d'« Ecoles » ne parlant pas le même langage : la « standard » et l'« alternative ». La première serait une « configuration d'assujettissement » fabriquant un individu apte à suivre les règles docilement ; le projet de la seconde serait en revanche de fabriquer un individu capable de co-construire activement les règles et les collectifs. Selon l'auteur, les nouveaux critères sur lesquels sont conçues les évaluations internationales valoriseraient mieux les écoles alternatives que l'Ecole standard, ce qui amènerait à réfléchir entre autres choses sur la nécessité de proposer de nouveaux types d'évaluation au niveau national.

II, 2

Pierric Bergeron propose la discussion des résultats d'une évaluation (en cours) d'un lycée à « mi-chemin entre l'établissement expérimental et celui de droit commun » (p. 136) qu'il a effectuée au travers de l'étude des trajectoires d'anciens élèves. Sa méthode se caractérise par le croisement de l'analyse de récits de vie de ces derniers et des données factuelles sur leurs trajectoires. Si l'auteur souligne que les résultats de réussite sont bien supérieurs par rapport à la moyenne académique et nationale, il rappelle également que les élèves issus des catégories défavorisées affectés dans le lycée sont sous-représentés.

II,3

Olivier Haeri et Eric de Saint-Denis présentent les résultats d'une étude quantitative (enrichie de données qualitatives) au sein de deux « Microlycées » de la région parisienne, en démontrant que les variables d'évaluation classiques (absences-présences, résultats aux épreuves normées, suivi des

trajectoires scolaires des cohortes) peuvent s'appliquer également à des structures alternatives. Néanmoins, la spécificité des publics accueillis (des décrocheurs-raccrocheurs) et du fonctionnement dérogatoire de ces structures obligent à approfondir et nuancer ces analyses en s'appuyant sur un travail de contextualisation que seules des méthodes qualitatives peuvent apporter (entretiens et observations).

Olivier Brito décrit les résultats d'une étude statistique où il était question de comparer des dimensions psychologiques (soi social, soi scolaire) et des résultats scolaires au collège d'élèves ayant fréquenté une école pratiquant de la pédagogie nouvelle et des écoles pratiquant une pédagogie traditionnelle. Cette étude montre que si les résultats scolaires dépendent bien moins du type de pédagogie auquel les élèves ont été exposés que de leurs origines géographiques et sociales, sur le « plan psychologique, les élèves issus des pédagogies alternatives se détachent des autres » (p. 174).

La richesse de cet ouvrage réside dans la proposition d'une large multiplicité d'approches scientifiques et d'objets de recherche, ce qui rend néanmoins moins visibles les continuités entre les différents chapitres. Les contributions des deux directrices en ouverture et en conclusion sont en ce sens très précieuses : elles servent notamment à tisser le fil logique de l'ouvrage et à en mettre au jour les questionnements transversaux.

Le recours aux approches sociologiques n'est qu'esquissé (par exemple, ce n'est qu'en fin d'ouvrage qu'est évoqué l'intérêt de la sociologie de la traduction) : nous avançons l'hypothèse selon laquelle une contribution supplémentaire autour des « marges » ou des « frontières »¹ du système éducatif contemporain aurait pu atténuer l'impression donnée par certains passages de l'ouvrage d'une opposition naturalisée et dichotomique entre pédagogies et recherches « traditionnelles » et pédagogies et recherches « différentes ». Il semble en effet que le dialogue entre ces univers, bien que peu documenté, est de plus en plus fréquent au sein du contexte socio-historique et institutionnel contemporain².

Il est en reste pas moins que l'ensemble de l'ouvrage permette indéniablement au lecteur de questionner la possibilité de la généralisation et de la transférabilité au sein des établissements « non-différents » des réflexions épistémologiques et des pratiques méthodologiques décrites. En ce sens, il peut octroyer des pistes autour des conditions (et des biais) de la recherche collaborative (ou coopérative) en milieu « traditionnel », ou encore autour des possibilités de généralisation de la recherche-action-formation pour que tous les enseignants qui le souhaitent puissent acquérir les connaissances et les compétences de « praticien-réflexif ».

Filippo Pirone
LaCES, ESPE d'Aquitaine

¹ Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001 ; Patrick Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs, objets*, Saint-Denis, PUV, 2015.

²Nous pensons par exemple aux Lieux d'Education Associés (LEA).