HAL
open science

Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle

Laurent Lescouarch, Baptiste Besse-Patin

To cite this version:

Laurent Lescouarch, Baptiste Besse-Patin. Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle. Jean-François Marcel; Laurent Lescouarch; Véronique Bordes. Recherche en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche, 13, Presses Universitaires du Midi, pp.183-198, 2019, (Questions d'éducation), 978-2-8107-0643-3. hal-02266761

HAL Id: hal-02266761

https://hal.science/hal-02266761v1

Submitted on 13 Oct 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.

Lescouarch Laurent et Besse-Patin Baptiste, 2019, « Entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle » dans Véronique Bordes, Laurent Lescouarch et Jean-François Marcel (dir.), *Recherche en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi (coll. « Questions d'éducation »), p. 183-198.

Entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle

Introduction

« Pendant plus de quarante années de vie professionnelle j'ai combattu la pédagogie traditionnelle. Je l'ai combattue dans mes actes. Je l'ai combattue dans mes écrits. » (Houssaye 2014, p. 7) En guise d'introduction, ce ton ouvertement engagé et militant d'un chercheur en éducation peut surprendre de prime abord un lecteur non averti qui envisage la question scientifique dans le registre de l'objectivation et de la neutralité sur le mode différencialiste. Pourtant, dans les recherches en sciences humaines et sociales, il n'est pas rare qu'il y ait une part de militantisme dans la recherche et que le chercheur se « nourrisse » du militant qu'il est ou a été dans la problématisation de ses objets.

Ce constat peut s'appliquer au monde scolaire dans lequel de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation ont la particularité d'avoir été enseignant (ou maître-formateur) avant de s'intéresser à la question éducative sous l'angle de la recherche et se sont positionnés dans la perspective engagée de la recherche d'une modification des pratiques. Ainsi, les travaux sur l'histoire des sciences de l'éducation et ses rapports à « la » pédagogie montrent ainsi que de nombreuses recherches universitaires se sont confrontés à la « pédagogie traditionnelle » et la « forme scolaire de socialisation » (Vincent, 1980) sous l'angle historique, didactique ou encore sociologique dans une visée transformative pour chercher à la dépasser en contribuant à l'émergence de pédagogies dites « différentes ».

Si l'on entend par militantisme, le fait de chercher à défendre une cause et à vouloir contribuer à promouvoir des pratiques que l'on estime préférables à d'autres pour contribuer au changement pédagogique, le lien entre militantisme et recherche est donc effectif en sciences de l'éducation pour les travaux portant sur les questions pédagogiques scolaires. Ce constat est lié au statut particulier de la pédagogie comme « théorie pratique » de l'éducation articulée sur trois dimensions fondatrices développées par Meirieu (1994), un pôle axiologique, un pôle scientifique et un pôle praxéologique dont Develay (2001) rappelle la dimension systémique : *« (…) la pédagogie (en tant que théorie-pratique) doit proposer des activités fondées simultanément sur une axiologie de référence (ce qu'il convient de faire en fonction des valeurs dont on se réclame, de la conception qu'on a de ce qui est bien), sur des références scientifiques empruntées à des disciplines mères (sociologie, psychologie, philosophie…) et sur une praxéologie (un ensemble de méthodes, de techniques, de dispositifs, de matériels) rendant l'action possible. »* (p.18)

Ce positionnement de la question des valeurs en lien à des théorisations éducatives dans la démarche pédagogique, qui ne se limite pas au champ scolaire mais concerne toute action éducative conscientisée, introduit une tension pour les praticiens et les chercheurs entre leurs convictions et les savoirs scientifiques qu'ils utilisent qui se caractérisent par de nombreuses controverses sur les méthodes d'enseignement, les choix éducatifs à privilégier. Les travaux scientifiques ne permettent pas de trancher ces questions même si le discours de la recherche de « bonnes pratiques » fondées scientifiquement revient de manière cyclique comme une antienne récurrente. L'espace scolaire est donc saturé d'idéologies mais d'autres espaces investis d'intentions éducatives sont également révélateurs de cette tension. Ainsi, les travaux, plus rares, sur la question du loisir et de l'éducation populaire constituent un objet fécond – parce que différent du monde scolaire et ses relations (dis)tendues aux sciences de l'éducation – pour analyser les influences du militantisme sur la

recherche et, en miroir, l'utilisation de la recherche par les militants dans la structuration de pratiques pédagogiques.

Ayant eu nous-mêmes, un parcours de militant de l'éducation nouvelle dans le cadre des mouvements pédagogiques d'éducation populaire, plus particulièrement aux CEMÉA, nous sommes confrontés dans nos recherches à cette difficulté d'un multipositionnement et avons ressenti la nécessité d'éclairer cette tension entre militantisme et recherche sur un objet aussi idéologique que l'éducation. Il nous apparaît important de l'analyser à plusieurs niveaux que nous développerons successivement dans cette contribution en s'appuyant sur le cas particulier de la notion d'éducation non formelle.

À l'occasion de plusieurs enquêtes récentes, nous avons eu l'occasion d'interroger nos propres engagements – passés ou actuels – en prenant pour objet de recherche l'animation socioculturelle. En particulier dans le cadre des espaces périscolaires, la première partie interroge quelle place prenait le registre militant, historiquement très prégnant, dans la construction des pratiques contemporaines. Pour comprendre la neutralisation de ce registre, la deuxième partie prend appui sur la notion d'éducation non formelle comme notion idéologique « scientifisée », objet de controverses dans sa définition et ses usages, pour saisir les théorisations organisatrices des actions et des concepts mobilisés par les acteurs et les chercheurs. Cela nous conduit dans une troisième partie à réfléchir la position du chercheur dans la perspective d'une recherche pédagogique visant la production de savoirs dans un contexte où l'engagement et le militantisme sont en tension avec l'objectivation des pratiques éducatives dans la perspective du transversalisme et de la « tierce voie » développée dans cet ouvrage.

1 Le militantisme oublié dans un périscolaire comme les autres

1.1 Un espace pédagogique en tension entre loisir et éducation

Notre questionnement s'est construit dans le cadre d'une recherche conduite en 2015 sur un dispositif périscolaire initié à la suite de la réforme des rythmes scolaires dans une municipalité de la région Rouennaise (Lescouarch et al., 2016). Cette recherche visait à identifier les logiques de fonctionnement des dispositifs locaux, les pertinences et limites des choix pédagogiques et organisationnels. Nous avons enquêté dans six écoles de la commune, trois élémentaires et trois maternelles choisies en fonction de leurs caractéristiques contrastées afin de pouvoir rendre compte du fonctionnement du dispositif dans ses multiples dimensions dans des contextes différents et de repérer les points de tension qui pourraient faire l'objet d'évolutions. Sur chacun de ces sites, dans une perspective qualitative, nous avons effectué des observations de séances d'animation (TAP), des entretiens avec les directeurs d'école, les référents, les animatrices et les animateurs et avons également interrogé différents concepteurs du dispositif ou membres du comité de pilotage. À travers ces entretiens, l'objectif était d'accéder aux représentations et conceptions des acteurs, au sens donné au dispositif pour éclairer le modèle pédagogique de fonctionnement, et en identifier les effets et les obstacles rencontrés dans le développement du projet éducatif de la commune commanditaire de la recherche.

En privilégiant une entrée par l'animation, le dispositif évalué mobilise les pratiques pédagogiques usuelles des loisirs dits « éducatifs » (ateliers d'activités menées, coins permanents, projets, jeu dirigé, jeu libre). Mais ces usages apparaissent peu conscientisés par les acteurs qui s'inscrivent essentiellement dans une perspective de mise en œuvre des techniques d'animation et ont une connaissance limitée du projet éducatif de territoire et de ses enjeux. Il est en fait défini et porté essentiellement par les concepteurs politiques du dispositif. Sur le plan pédagogique, nos conclusions confirment des éléments connus sur les relations compliquées entre « loisir et éducation », une difficulté à structurer des espaces de loisirs en complémentarité du monde scolaire. Ces dispositifs sont mis en tension avec la recherche d'une continuité éducative pouvant aboutir à

un prolongement de fait du temps scolaire (« ne pas faire l'école après l'école ») par des pratiques didactisées ou a contrario par le développement de pratiques déqualifiées dites « occupationnelles », trop proches du repoussoir que constitue la « garderie » (Besse-Patin, 2018).

Cependant, dans notre enquête, les acteurs interrogés se réfèrent peu au registre axiologique et s'inscrivent essentiellement dans une perspective praxéologique technique consistant à reproduire des pratiques pédagogiques issues de l'animation socioculturelle sans en interroger les fondements théoriques et les visées. Nous remarquons donc une « disparition relative » du registre militant conscientisé et une absence de référence aux savoirs de la recherche dans le discours de ces professionnels de l'animation. Ce constat nous conduit à réinterroger le lien entre militantisme et recherche dans ce champ particulier dans lequel la visée transformative s'était historiquement fortement appuyée sur des références à la recherche, dans la cadre de l'éducation populaire, à travers les revues consacrées par exemple à la formation des adultes ou à l'animation socioculturelle.

1.2 Le discours militant aux abonnés absents

Nous avons donc retrouvé fortement dans cette enquête la tension entre éducation populaire et animation socioculturelle mise en évidence par Poujol lorsqu'elle défendait que l'animation socioculturelle s'appuyait sur les techniques de l'éducation populaire sans référence à ses valeurs. Selon elle, le développement de la professionnalisation, en mettant l'accent essentiellement sur les « techniques d'animation », a conduit à une disparition d'une perspective politique et donc d'un militantisme éducatif : *« l'emploi du mot animation, apparu dans les années 1960, trouve sa signification dans le souci dominant de censurer en France le politique et le religieux* » (Poujol, 1981). Plus récemment, ces dernières années, plusieurs auteurs soulignent que ces processus liés à l'intervention de l'État, ont été accompagnés d'une neutralisation des ancrages idéologiques de l'animation (Augustin & Gillet, 2000 ; Mignon 2007 ; Lebon & Lescure, 2016). Encore récemment, Moignard (2013), en conclusion d'un ouvrage consacré aux rapports de l'animation au politique, pouvait interroger la suppléance voire la « sous-traitance » du « sale boulot éducatif » à laquelle pouvait être réduite les actions des professionnel·les de l'animation.

L'absence d'un discours militant revendiquant une contribution éducative des professionel·les de l'animation peut se comprendre par la territorialisation des politiques éducatives depuis les débuts de la décentralisation (Charlot 1994). Dès les années 1980, la résurgence récurrente du serpent de mer des « rythmes scolaires » a amené son lot de nouveaux dispositifs (des AEPS jusqu'aux TAP, APC et PEdT) qui, se rajoutant souvent aux précédents sans pour autant les intégrer ou les remplacer (CEL, PEL, CLAS, PRE, etc.), a fini par constituer une faune de sigles obscurs pour les profanes témoignant du « nouvel âge de l'organisation scolaire » (Barrère, 2013). L'espace périscolaire est donc investi par les pouvoirs publics comme un espace auxiliaire de l'école, un lieu d'« accompagnement à la scolarité » mobilisant les techniques de l'animation au service du projet de « réussite scolaire », au risque de déposséder les acteurs historiques du sens même de leurs pratiques. Ainsi, le développement croissant des dispositifs périscolaires a largement contribué à la professionnalisation et l'institutionnalisation progressive des associations se transformant peu à peu en entreprises sociales mise en concurrence sur le « marché scolaire », qu'elles soient « instrumentalisées » ou « victimes consentantes » (Poujol, 2000).

Sommées de contribuer à la réussite scolaire, Laforets (2016) montre plus précisément dans sa thèse comment a opéré cette neutralisation lorsque les fédérations se sont désengagées de la recherche de nouvelles pratiques pédagogiques et se sont coupées de leur héritage de l'éducation populaire, devenant une référence obligée à un « âge d'or » perdu. Vidé de sa substance idéologique, Frandji et al. (2015, p. 115-116) constatent, à plus grande échelle, l'uniformité des PEdT et « l'absence de débats sur l'objet de la complémentarité éducative et de la coopération entre acteurs éducatifs » avec le risque que ces notions « positives » provoquent ou confortent une « certaine forme de dépolitisation des questions éducatives, renforçant la logique des dispositifs ». De même, devant

l'omniprésence de ces « braves mots » (Vanier, 2000) qui servent non pas à penser des pratiques mais à « venir combler le peu de discussion sur le sens et le contenu de l'action éducative », Laforets (2016, p. 335-336) estime que ce sont des « grands mots qui ont la solidité des idées qu'on n'interroge plus » et juge « significatif » que « les promoteurs des projets éducatifs locaux fassent régulièrement appel à la science et aux chercheurs pour justifier leurs positions.

À l'aune de notre enquête, nous ne pouvons que partager ce constat d'une omniprésence d'une novlangue consensuelle et positive occultant la disparition d'un discours militant fondé sur une conception politique de l'éducation et instrumentalisant des références « scientifiques » servant de justification à des parti-pris idéologiques non explicités. On pouvait trouver le discours militant dans le discours de l'éducation populaire, articulé bien souvent aux théorisations de l'éducation nouvelle et des méthodes d'éducation actives. Dorénavant, pour justifier leurs pratiques, les acteurs s'appuient plutôt sur des notions, des théorisations auxquelles ils attribuent, un peu rapidement, un statut scientifique.

Ainsi, les conclusions des travaux de chronobiologie, les théorisations des approches de l'éducation relevant souvent de lieux communs présents dans les espaces professionnels comme la « continuité éducative », la « coéducation » ou le « non formel ». Ces vulgates servent à donner un sens et une légitimité à l'action mais le statut épistémologique de ces théories se révèle discutable, ce qui nous conduit à interroger ce qu'a pu produire « la science » à propos de ces notions utilisées également dans les travaux universitaires avec une pensée potentiellement militante.

À travers l'exemple de l'usage de l'éducation non formelle, nous allons pouvoir mettre plus particulièrement en perspective cette tension dans la partie suivante.

2 Entre concept scientifique et notion militante, l'exemple de l'éducation non formelle

Entre vulgates, lieux communs orientés idéologiquement et concepts stabilisés, la frontière est souvent mince dans les travaux de recherche. Ainsi, la notion de « non formel », que nous avons utilisée dans cette enquête pour spécifier une approche des pratiques éducatives à distinguer du formel et de l'informel est un bon exemple de cette pensée militante implicite dans les travaux universitaires. Sans reprendre l'archéologie de la notion réalisée par Poizat (2003) mais plutôt en suivant les usages qui en sont faits par les recherches autour du « périscolaire », nous pouvons repérer deux perspectives majoritaires et antagonistes qui semblent receler des positions militantes sous-jacentes malgré un mode différencialiste supposé ni transversalisme revendiqué.

2.1 Les différentes visions de l'éducation non formelle et ses présupposés idéologiques

Dans certains travaux consacrés à cette question, l'éducation non formelle est considérée comme une « extension » de l'éducation populaire. Dans cette acception, le terme est régulièrement associé ou remplace plus directement un ensemble de notions gravitant autour de la « coéducation » ou bien la « continuité éducative », une éducation dite « globale » et « partagée » que l'on retrouve dans les « points de vue » de différents mouvements pédagogiques[1] ou des services déconcentrés de l'État. Même s'il est plus difficile de suivre les nouvelles « configurations éducatives » invoquées – pour reprendre l'expression de Maubant (1999) qui constate l'émergence de nombreux dispositifs –, on peut repérer des positions similaires dans les productions universitaires. Ainsi, le « tiers espace éducatif » (Aït-Ali, 2016) » fait écho au « tiers lieu éducatif » (Coq, 1995) et ses nécessaires

1 Des mouvements comme les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA), de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) (Sabatini & Chabrun, 2014) ou des Francas (Dargelos, 2016), les productions des fédérations d'éducation populaire (appel de Bobigny, les assises de l'éducation partagée, revues, etc.) utilisent la notion dans ce sens.

« alliances éducatives » ainsi qu'au « tiers-temps éducatif » (Rondel, 2001). Pour Sue & Caccia (2005, p. 56) le temps réaménagé permettrait d'assurer une « reliance éducative », un « rôle médiateur entre le temps scolaire et temps libre » et leurs apprentissages différenciés.

Avec la « reconnaissance » d'apprentissages en dehors de l'école, Bordes (2012, p. 9-10) avance que « *parler d'éducation non formelle permet de repositionner l'animation dans l'intervention éducative* » et même si cette *« idée n'est pas partagée par tous*, [elle a] *l'avantage de poser le débat* ». Prise pour acquise, l'éducation non formelle permet de postuler – et promouvoir – une forme d'éducation « non scolaire » – c'est-à-dire sans les défauts implicites d'une forme éducative par trop formelle – qui prendrait place en dehors de l'école. À la croisée des mouvements de l'éducation nouvelle et de l'éducation populaire qui ont largement participé à la contestation du monopole éducatif détenu par l'institution scolaire, la notion d'éducation non formelle permet de contester – même implicitement – la représentation commune associant l'éducation à l'École.

Somme tout, cette perspective est marquée par une « tonalité militante » que Brougère & Bézille (2007, p. 122) constatent autour de la notion d'éducation dite « informelle ». Dans cette acception, cette notion a donc fonction idéologique très marqué, plus politique que scientifique, qui renvoie le chercheur qui l'utilise à ses propres présupposés idéologiques mais cet usage de la notion s'oppose avec une seconde conception, tout aussi idéologiquement marquée, véhiculée par d'autres chercheurs qui font une critique radicale de cette notion comme un élément idéologique masquant une relation en tension entre espaces de loisir par les logiques scolaires.

Ainsi, Richez (2006) questionne « *l'infléchissement pris par l'éducation non formelle, tendant à se placer, être replacée sous la coupe de l'éducation formelle* » (cité par Cavet, 2008) en soulignant la tendance à se conformer avec une forme éducative scolarisée. En ce sens, on peut se demander si, comme son appellation semble l'indiquer, l'éducation non formelle serait « sans forme » ? (Fabre, 2005) Suite à ses nombreuses enquêtes sur la « périphérie de l'école », Glasman (1995, 2005) en vient à interroger « l'envahissement du scolaire » du temps des enfants. In fine, on peut se demander si la notion d'éducation non formelle – et les contours flous qui ne la définissent pas – n'occultent pas la formalisation éducative, parfois scolarisée, des activités périscolaires malgré les revendications affichées. La conclusion de Poizat (2003, p. 205) paraît sans appel quant à la valeur « absurde » de la notion : *« l'entre-deux dans lequel l'éducation non formelle est tenue, véritable auberge espagnole de l'éducation, symptomatique de son existence sans épaisseur, voire de son inexistence.* »

La complexité du lien entre recherche et militantisme en éducation apparaît donc très clairement à travers les usages de cette notion d'éducation non formelle, à la fois révélatrices des ancrages idéologiques des chercheurs, et potentiellement, objet d'instrumentalisation si la démarche transversaliste sous-jacente des chercheurs n'est pas explicite.

2.2 Des chercheurs engagés « à leur insu de leur plein gré » ?

Due à sa négativité ou son implicite privatif, Montandon (2005) et Brougère & Bézille (2007) en soulignent la faiblesse théorique et heuristique de cette notion d'éducation non formelle pour analyser la « variété et les variations » des formalisations éducatives des situations. Cependant, même si cette notion est interrogée, voire radicalement déconstruite, elle reste cependant fortement utilisée dans les écrits de recherche sur l'animation et le périscolaire. Ce constat nous conduit à questionner la part d'engagement implicite (et potentiellement inconscient) des chercheurs qui mobilisent ces notions.

Nous pouvons constater que la présence d'un registre idéologique est donc particulièrement flagrante dans ce débat qui est bien plus politique que scientifique et le concept lui-même apparaît constituer un enjeu militant dès lors qu'on le mobilise au service de la « cause » du changement pédagogique. Le paradoxe est donc les chercheurs peuvent apparaître parfois plus engagés et

militants que les acteurs eux-mêmes…

Pour ces derniers, la question est donc de savoir comment se situer, comment se placer. Simples de prime abord si l'on renvoie à la « neutralité », ces questions s'avèrent plus complexes car derrière des notions apparemment consensuelles, les partis pris idéologiques sont latents. De ce fait, la recherche évoquée dans la première partie a été pour nous l'occasion de vifs débats au sein de notre équipe sur la validité des notions mobilisées pour analyser les pratiques observées et les discours associés. Le statut de ces notions peut effectivement être discuté alors que, selon l'espace où nous nous situons, elles importent des conceptions différentes, parfois opposées selon l'idéologie sous-jacente à chacun des espaces.

Si l'usage de catégories dites « indigènes » est un débat récurrent en sociologie, il prend une dimension supplémentaire lorsque les chercheurs sont ou ont aussi été des « indigènes » et qu'ils utilisent ces mêmes catégories. Impliqués, militants nous-mêmes dans les mouvements d'éducation populaire et donc porteurs d'opinions sur l'objet que nous étudions, nous sommes en permanence confrontés au risque de faire passer un discours militant pour un discours scientifique. Quelle démarche adopter dans les situations où nous travaillons dans des espaces militants, avec des militants et, parfois, en étant soi-même militant voire en utilisant des références ou des notions « militantes » ?

3 Entre militantisme et recherche, un équilibre à trouver

3.1 Un sempiternel dilemme « imaginaire »

Le questionnement sous-jacent est donc celui de l'objectivité du chercheur dans une recherche impliquée. Dans un article célèbre, Becker (1967/2006) interpelle directement ses collègues sociologues lors d'une conférence inaugurale : « de quel côté sommes-nous ? » La reformulation de la question de l'objectivité des recherches est directement retournée voire détournée par l'auteur pour mieux en déplier les implicites qui la sous-tendent. Il tient à montrer le caractère « imaginaire » du dilemme en considérant les situations où les « accusations de biais » apparaissent. En s'appuyant sur l'analyse des recherches sur la déviance, Becker suppose que *« l'accusation émerge […] quand la recherche accorde crédit, de manière sérieuse, à la perspective du groupe subordonné au niveau de certaines relations hiérarchiques »* (p. 177).

Il ne s'agit pas d'avancer que toutes recherches seraient ainsi « biaisées » ou « orientées » mais qu'elles s'inscrivent toutes dans un monde social où s'établit une « hiérarchie de crédibilité » que les chercheurs peuvent difficilement ignorer. Cette notion vise à rappeler que le groupe détenteur d'une autorité peut définir les réalités et le sens des situations, notamment celles des groupes subordonnés. En enquêtant auprès les patients d'un hôpital, en recevant les plaintes des détenus d'une prison ou en écoutant les critiques des jeunes envers les adultes, nous risquons de porter atteinte à la crédibilité des médecins et de l'autorité médicale, des surveillants et de l'autorité pénale, des parents et de l'autorité éducative ; *« en refusant d'accepter la hiérarchie de crédibilité, nous exprimons un manque de respect vis-à-vis de la totalité de l'ordre établi »* (p. 180). Et en inversant le raisonnement, on peut s'interroger sur les moindres « accusations de biais » envers les enquêtes qui ne s'intéresseraient qu'au point de vue du groupe supérieur.

En deuxième, Becker aborde le cas d'une « situation politique » où la « hiérarchie de crédibilité » est justement mise en débat et contesté par les groupes subordonnés pour défendre un autre point de vue. Le dilemme pour les chercheurs se redouble du fait que les « accusations de biais » peuvent être portées par toutes les parties en présence. Dans un dernier point, Becker écarte ce qui aurait pu devenir une « solution simple » (p. 188) consistant à « éprouver de l'empathie » vis-à-vis du groupe supérieur qui dispose, probablement, lui-même de supérieurs hiérarchiques. Or, cette solution conduit forcément à un « problème de régression infinie » que l'on peut illustrer avec l'exemple

d'un accueil périscolaire implanté dans une école.

Suite à la récente réforme des rythmes scolaires, on pourrait en premier lieu s'intéresser aux points de vue des enfants quant à leurs expériences des (nouvelles) activités périscolaires mises en place. En donnant écho aux considérations enfantines, parfois critiques, nous pourrions être accusés de partialité de la part des équipes d'animation ; accusations qui pourraient être tempérées en prenant en compte leurs points de vue. Même si elles sont en position supérieure par rapport aux enfants, elles suivent les tâches et les missions adressées par leur direction. Face aux revendications des animatrices et des animateurs, il n'est pas impossible que cette même direction critique la partialité des données récoltées…

Même si on souhaite prendre en compte « toutes les parties prenantes » concernant l'objet étudié, la remontée échelon après échelon de la hiérarchie de crédibilité ne serait jamais atteignable. D'autant plus quand les recherches se confrontent aux principes de réalité – notamment économiques – d'une enquête limitée temporellement et située spatialement. De ce fait, l'absence de positionnement se révèle impossible pour Becker : *« La question n'est pas de savoir si nous devrions prendre parti, étant donné que nous le ferons inévitablement, mais plutôt de savoir de quel côté nous sommes »* (p.175). En d'autres termes, le chercheur doit se préparer à confronter la « hiérarchie de crédibilité » des mondes qu'il explore, tout en explicitant les limites de ses travaux et en assumant l'enrichissement réciproque des postures militantes et de recherche évoquées dans le premier chapitre de cet ouvrage.

Dès lors, suite à la prise de conscience de ces enjeux, une porte de sortie possible pour le chercheur, parmi d'autres dispositifs, est d'être très vigilant sur la construction de son dispositif méthodologique pour assurer la distanciation et la réflexivité au cours de la recherche. Ce serait moins pour éviter les (accusations de) biais liés à nos investissements et nos engagements personnels (associatifs, etc.) que de mieux mesurer les limites de nos analyses en affichant le côté duquel nous nous sommes placés. Cela implique donc de mettre en débat les concepts mobilisés, d'instrumenter l'analyse par le recours à des techniques d'analyse de contenu systématique et distanciées comme nous avons pu procéder, par exemple, dans la recherche précédemment mentionnée.

3.2 Une voie pour la recherche pédagogique

Dès lors, la problématique n'est plus celle de l'engagement, inévitable, du chercheur mais celle de la clarification de sa posture selon les types de recherches conduites dans le cadre d'une approche transversaliste en pédagogie. Nous pouvons nous appuyer sur une première distinction développée par Marchive (2008) à propos de recherches sur les pratiques pédagogiques dans le champ de l'enseignement en distinguant les « recherches pour l'action », qui seraient l'apanage des pédagogues à partir de leur pratique qui *« 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 »* et les « recherches sur l'action » conduites dans le cadre des sciences de l'éducation en extériorité *« qui visent à élaborer un corps de connaissances scientifiques, pouvant s'organiser in fine en modèle théorique »* (p. 52).

Cette distinction permet d'identifier une tension entre subjectivité et objectivation mais elle apparaît un peu trop binaire pour qualifier la complexité de notre situation dans les recherches impliquées. Comme l'explique Marcel (2010), de manière imagée, il n'est pas si simple à l'usage de distinguer les « mains dans le cambouis » de la « recherche pour » et les « gants blancs » de la « recherche sur ». Il existe en effet plus d'une manière d'influencer les pratiques quand la demande sociale attend de la recherche des outils pour agir.

Ainsi, le simple fait de construire des analyses compréhensives des phénomènes, des modèles d'intelligibilité, oriente le regard des acteurs, les conduit à relire leurs pratiques et à travers les

concepts que nous leur fournissons, l'ensemble de leur activité peut être réorganisée. À la suite de la recherche décrite en première partie qui s'inscrivait dans la perspective d'une « recherche sur », et malgré les précautions prises pour éviter toute forme de prescription et ne présenter que les « points de tension », force est de constater que les décideurs s'emparent de nos analyses pour chercher à y retrouver de « bonnes pratiques » à valoriser, décodent nos propos pour leur donner une autorité prescriptive qui ne fait pas partie de notre démarche.

D'autre part, les outils d'objectivation construits pour analyser les pratiques ne sont peut-être pas suffisants si les concepts eux-mêmes utilisés sont potentiellement imprégnés d'une idéologie militante comme nous venons de le voir pour la notion d'éducation non formelle.

Paradoxalement, l'ambiguïté est moins grande dans le cas d'une « recherche pour » correspondant à des recherches où l'accompagnement au changement des pratiques est l'objet explicite de la demande. Notre position d'enseignant-chercheur dans le champ éducatif prend alors le sens spécifique d'une « recherche pédagogique » articulant la production de savoirs « sur l'action » et une visée de transformation « pour l'action ». Cette forme de recherche relève d'une épistémologie singulière distincte des approches scientifiques distanciées et nomothétiques classiques.

En envisageant la question éducative dans sa complexité et son incomplétude consubstantielle, la pédagogie ne peut être réduite à la simple question d'une étude distanciée des conditions de l'apprentissage ou de la relation éducative. En effet, le pédagogique s'inscrit dans une visée qui n'est pas strictement objectiviste, distanciée pour pouvoir être utile pour le praticien. Sans récuser l'existence et la nécessité d'hypothèses théoriques et de recherches fondamentales, Meirieu (1993, p. 83) affirme qu'on peut chercher à identifier des constructions pédagogiques constituant des *« modèles d'intelligibilité de la chose éducative »* à partir de données hétérogènes pour contribuer à comprendre et penser les situations pédagogiques.

Une telle entrée ne peut s'inscrire pleinement dans le registre de la preuve et de la prédictivité, l'imprévisibilité étant constitutive de la praxis pédagogique (Meirieu, 1996) : « *L'objet de la recherche pédagogique est, en réalité, de produire des discours qui aident les praticiens à accéder à l'intelligibilité de leur pratique. Et cela, elle tente de le faire à travers une rhétorique spécifique qui s'efforce, tout à la fois, de les aider à percevoir les enjeux de ce qu'ils font, de leur permettre de comprendre ce qui se joue sous leurs yeux et de supporter leur inventivité pour faire face aux situations auxquels ils sont confrontés. »* (p. 79-80)

Cette recherche pédagogique prend en compte la complexité des situations éducatives dans une perspective interdisciplinaire à partir des catégories et de la rationalité des praticiens. Elle vise à dégager des principes structurants pour l'action et mais fonctionne dans un principe de validité relatif à sa contribution ou à sa possibilité d'application à la pratique pédagogique. Van der Maren (2003) la distingue donc d'une recherche scientifique à visée nomothétique dans laquelle la construction, la contestation et la vérification d'énoncés théoriques constitue une fin en soi et a les formes et les prétentions d'une science universelle.

La visée d'instrumentation, d'aide à l'action pour l'accroissement de la compétence des éducateurs constitue donc l'enjeu principal de la recherche pédagogique en partant de leurs préoccupations et en intégrant leurs contraintes et priorités. Les savoirs sont donc co-construits avec les acteurs et visent à l'élaboration d'une modélisation contextualisée de la pratique qui prend appui sur la littérature en sciences de l'éducation, les travaux des disciplines contributives, le dialogue avec les acteurs et sur la tradition pédagogique (pour une connaissance éclairée de son héritage afin d'éviter la rémanence historique).

Dans la perspective d'une « tierce voie », la recherche pédagogique est une approche à visée de modification des pratiques qui s'appuie à la fois ; sur une « recherche sur » heuristique permettant de mieux comprendre les déterminants et les organisateurs de la pratique (Bru, 1993) en produisant des modèles d'intelligibilité ; et une « recherche pour » praxéologique, car elle contribue à un

processus de changement orienté idéologiquement.

Cette perspective implique dans le travail d'enquête de se préoccuper des techniques et savoir-faire mobilisés mais également de la conscientisation par les acteurs des cadres théoriques sous-jacents aux actions et de leur inscription implicite (ou explicite) dans des références qui orientent leurs actions et sont constitutives de leurs modèles d'intervention, qui relèvent pour certains du militantisme, de la défense conscientisée de pratiques et de valeurs et pour d'autres de la reproduction de techniques.

De ce fait, elle s'inscrit dans une perspective qualitative et utilise les techniques et méthodologies de la catégorie des « recherches sur l'action » comme la recherche-intervention ou la recherche collaborative, qui ont comme point commun d'être des recherches sur l'action, menées dans l'action et pour l'action et permettent de dépasser la dichotomie « recherche pour / recherche sur ».

Par exemple, dans la perspective d'une recherche collaborative (Desgagné et al , 1997), l'activité réflexive doit être aménagée pour amener praticiens et chercheurs à interagir et à explorer ensemble un aspect de la pratique d'un intérêt commun. Cela suppose l'explicitation et l'analyse de situations de pratique vécues par les praticiens dans un registre de « conversation » entre la pratique (des enseignants) et le retour réflexif sur cette pratique (entre praticiens et chercheurs) à partir de rencontres régulières entre chercheurs et praticiens qui constituent une « zone interprétative » autour de la pratique qui est objet d'exploration. Dans une perspective proche de la recherche intervention (Bedin, 2013 ; Merini & Ponté, 2008), le chercheur s'implique dans le fonctionnement de l'institution (ou de l'entreprise) en contribuant à la description, la compréhension et joue potentiellement un rôle de proposition au même titre que tous les participants, même si à certains moments il s'en dégage pour produire des connaissances distanciées à partir des données recueillies.

Dans ces approches méthodologiques, le rôle des chercheurs est donc renouvelé dans une logique d'accompagnement, de « cheminement en partage » et de co-construction des savoirs avec les acteurs, ce qui nous apparaît constituer une piste très intéressante pour la recherche pédagogique dans une perspective d'accompagnement du changement. Cependant, dans ses démarches, même si les chercheurs se situent principalement dans un rôle de « miroir » (Janner & Vergnon, 2015 ; Beauvais, 2007), le registre militant n'est jamais écarté. Dans nos expériences de recherche en accompagnement des praticiens en équipes mixtes, il est difficile de faire la part entre l'idéologie et le factuel dans nos analyses, dans le choix des cadres théoriques que nous mobilisons qui restent potentiellement imprégnées de nos grilles de lecture première.

Cette tension problématique n'est pas spécifique aux recherches sur l'éducation non formelle. Ainsi dans le cadre d'une autre recherche avec des enseignants du second degré cherchant à développer des classes coopératives, nous utilisons des démarches du même type en conduisant des observations distanciées de situations de classe qui font ensuite l'objet de retours à l'équipe enseignante (à l'occasion de rencontres institutionnalisées) sur les registres observables de coopération entre élèves et les points de tension repérés dans les pratiques. A l'issue de ces présentations, les professionnels et les chercheurs échangent pour construire des pistes d'action pragmatiques prenant en compte le contexte mais, malgré le refus d'endosser le rôle de prescripteur par les chercheurs, les enseignants sont en demande et attente de propositions qui nous conduisent à nous impliquer dans la situation en étant force de proposition en aidant à structurer concrètement des pratiques de co-évaluation ou d'entraide entre élèves, se situant ainsi clairement dans la perspective de la « tierce voie » évoquée dans cet ouvrage en cherchant à dépasser l'illusion scientiste tout en évitant l'écueil du relativismes idéologique. Dès lors qu'il s'inscrit dans le registre pédagogique, le chercheur (ex-)militant doit se méfier de lui-même mais peut tirer bénéfice de cette position.

Si le lien indéfectible entre militantisme et recherche implique une réflexion sur l'instrumentation et l'éthique de la recherche pédagogique, il est donc possible de penser une épistémologie du « chercheur ex-pédagogue » en assumant une dimension impliquée qui peut aussi avoir des

avantages pour la production de connaissances. Cette position dans le champ permet de nourrir la recherche d'une expérience, d'une « familiarité » (Marchive, 2005), avec les phénomènes étudiés et de les comprendre « de l'intérieur » dans une démarche ethnographique. La connivence avec le terrain, la proximité avec les réseaux professionnels et militants, ne sont pas forcément un frein à la recherche et peuvent même être au contraire un levier important permettant de faciliter l'accès au terrain, de contextualiser et de problématiser leurs situations avec une « empathie critique » (Barrère, 2005).

Conclusion

A l'issue de cette réflexion, deux dimensions du rapport entre recherche et militantisme nous apparaissent fondamentales : le statut des concepts que nous utilisons impliquant de distinguer, pour permettre leur dialogue dans le champ social, les savoirs scientifiques et les savoirs citoyens des sciences participatives ; les biais d'objectivation liés au « faire avec » ou « faire malgré » notre militantisme dans la recherche La dimension militante implique pour le chercheur un questionnement éthique afin d'éviter l'écueil de la subjectivité non explicitée (et parfois par rapport à lui-même…).

Cela nécessite de se positionner systématiquement par rapport à nos propres parcours et nos préjugés sur le thème étudié. Expliciter « d'où l'on parle » et distinguer dans l'analyse ce qui relève du factuel « objectivé » par l'instrumentation (qui est déjà elle-même sujettes à de nombreux biais de subjectivation) et de l'interprétation personnelle qui nécessite une contextualisation et n'est compréhensible qu'à travers le positionnement militant et politique du chercheur.

Autrement dit, l'enjeu pour le chercheur est de donner à voir explicitement ses propres biais subjectifs potentiels pour permettre une analyse contextualisée de ses conclusions. Le critère n'est plus ici l'objectivité, projet impossible, mais l'honnêteté dans la démarche en mettant sur la table toutes les cartes, sans pour autant prétendre à l'objectivité sous couvert de scientificité.

La posture de recherche dans une perspective transversaliste nécessite donc de trouver ce point d'équilibre entre distanciation de l'objet, distanciation à soi-même et engagement dans la perspective de changement, le tout « dans la clarté » de manière à donner à voir ses implications afin construire un « propos situé » et d'en montrer les éventuelles limites. Cet exercice, nécessaire dans le cadre d'une recherche à vocation pédagogique, nous apparaît en fait indispensable pour toute dynamique de recherche tant les idéologies implicites sont présentes dans les discours éducatifs.

Bibliographie

AÏT-ALI Cédric, « Le PEdT, un tiers espace éducatif » dans GURNADE Marie-Madeleine et AÏT-ALI Cédric (dir.), *Jeunesses sans parole, jeunesses en parole*, L'Harmattan, coll. « Pratiques en formation », Paris, 2016, p. 183-193.

ANDERSON Antoine, « Vers une éducation partagée. Du projet éducatif local (PEL) au projet éducatif territorial (PEDT) », *Administration & Éducation*, nº 142, 2014, p. 101-108.

BARRÈRE Anne, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, nº 36, 2013, p. 95-116.

BARRÈRE Anne, « De la Critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, nº 1, 2005, p. 61-73.

BEAUVAIS Martine, « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », *Recherches qualitatives*, Hors série, nº 3, 2007, p. 44-58.

BECKER Howard Saul, « De quel côté sommes-nous ? » dans *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Academic Press, coll. « Res Socialis », Fribourg, 2006, p. 175-190.

BECKER Howard Saul, « Whose Side Are We On ? », *Social Problems*, vol. 14, nº 3, 1967, p. 239-247.

BEDIN Véronique (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, L'Harmattan, Paris, 2013.

BESSE-PATIN Baptiste, « Plus de pédagogie que de garderie ? La scolarisation tacite du "loisir éducatif" » dans LIOT François et RUBI Stéphanie (dir.), *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Carrières sociales, coll. « des Paroles & des Actes », Bordeaux, 2018, p. 227-244.

BORDES Véronique, « L'éducation non formelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, nº 28, 2012, p. 7-11.

BROUGÈRE Gilles, « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, nº 49, 2016, p. 51-63.

BROUGÈRE Gilles et BÉZILLE Hélène, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, nº 158, 2007, p. 117-160.

BRU Marc, « L'enseignant, organisateur des situations d'apprentissage » dans HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, coll. « Pédagogies. Outils », Issy-les-Moulineaux, 1993, p. 103-117.

CAVET Agnès, « Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service », *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ-ENS Lyon*, 2008, nº 23.

CHARLOT Bernard (dir.), *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Paris, 1994.

COQ Guy, « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Écarts d'identité*, nº 74, 1995, p. 6-8.

DARGELOS Sophie, « Temps éducatifs, projets locaux d'éducation et coéducation », *Diversité*, nº 183, 2016, p. 99-101.

DESGAGNÉ Serge, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, nº 2, 1997, p. 371-393.

DESGAGNÉ Serge, BEDNARZ Nadine, LEBUIS Pierre, POIRIER Louise et COUTURE Christine, 2001, « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, nº 1, 2001, p. 33-64.

DEVELAY Michel, *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 126 p, 2001.

FABRE Michel, « Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! » dans Olivier MAULINI Olivier et MONTANDON Cléopâtre (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », Genève, 2005, p. 207-222.

FRANDJI Daniel, DOUCHY Marine, FOURNEL Yves, MOREL Renaud et RANCON Sidonie, *Le Projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l'étape de sa généralisation*, Lyon, Observatoire PoLoc, 2015.

GLASMAN Dominique, « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité*, nº 141, 2005, p. 51-57.

GLASMAN Dominique, « Pour un accompagnement éducatif », *Écarts d'identité*, nº 74, 1995, p. 2-5.

HOUSSAYE Jean, « Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée ? » dans MAUBANT Philippe et ROGER Lucie (dir.), *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*, Presses de l'Université de Québec, Québec, 2010, p. 13-28.

JANNER Martine et VERGNON Marie, « Accompagner chemin faisant une équipe d'enseignants en dynamique d'innovation : importance des dimensions d'intersubjectivité et d'éthique », *Carrefours de l'éducation*, nº 39, 2015, p. 69-84.

LAFORETS Véronique, *L'éducatif local. Les usages politiques du temps libre des enfants*, Thèse de doctorat, Université de Savoie, Grenoble, 2016.

LEBON Francis, « Des intellectuels sécants ? Enquête sur les auteurs des Cahiers de l'animation » dans LEBON Francis, MOULINIER Pierre, RICHEZ Jean-Claude et TÉTARD Françoise (dir.), *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*, L'Harmattan, coll. « Débats jeunesses », Paris, 2008, p. 71-91.

LEBON Francis et DE LESCURE Emmanuel (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*, Croquant, coll. « Champ social », Vulaines-sur-Seine, 2016.

LESCOUARCH Laurent, « Entre scolaire et périscolaire : le statut difficile du non-formel », *Diversité*, nº 183, 2016, p. 40-45.

LESCOUARCH Laurent, DUBOIS Émilie, VARI Judit, VERGNON Marie, OSMONT Emilie, BESSE-PATIN Baptiste et BOBINEAU Claudie, *Analyse qualitative du fonctionnement pédagogique du dispositif « Anim'écoles » de la Ville de G. Q. en 2015*, Rouen, Laboratoire CIVIIC, 2016.

MARCEL Jean-François, « Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation :

question(s) de posture(s) », *Les Cahiers du Cerfee*, nº 27-28, 2010, p. 41-64.

MARCEL Jean-François et AÏT-ALI Cédric, « La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs » dans TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, PÉRISSET Danièle et PIOT Thierry (dir.), *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*, Presses universitaires de Laval, coll. « Formation et profession », Montréal, 2017, p. 33-58.

MARCHIVE Alain, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia », Rennes, 2017.

MARCHIVE Alain, « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, nº 1, 2005, p. 75-92.

MAUBANT Philippe, « Dispositifs dans et hors l'école : de nouvelles configurations pédagogiques ? », Paris, 1999.

MAUBANT Philippe et ROGER Lucie (dir.), *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2010.

MEIRIEU Philippe, « Existe-t-il des apprentissages méthodologiques ? » dans BENTOLILA Alain (dir.), *Les entretiens Nathan : Enseigner, Apprendre, comprendre*, Nathan, Paris, 1993, p. 83-118.

MEIRIEU Philippe, « Méthodes pédagogiques » dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris, 1994, p. 660-666.

MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 1996.

MERINI Corinne et PONTÉ Pascale, « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques », *Savoirs*, nº 16, 2008, p. 77-95.

MIGNON Jean-Marie, *Une histoire de l'éducation populaire*, La Découverte, coll. « Alternatives sociales », Paris, 2007.

MONTANDON Cléopâtre, « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques » dans MAULINI Olivier et MONTANDON Cléopâtre (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », Genève, 2005, p. 223-243.

POIZAT Denis, *L'éducation non formelle*, L'Harmattan, coll. « Éducation comparée », Paris, 2003.

POUJOL Geneviève (dir.), *Éducation populaire. Le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, coll. « Débats jeunesses », Paris, 2000.

POUJOL Geneviève, *L'éducation populaire. Histoires et pouvoirs*, Éditions ouvrières, coll. « Politique sociale », Paris, 1981.

PRÉVÔT Olivier, « La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? », *La revue internationale de l'éducation familiale*, nº 36, 2015, p. 15-33.

RONDEL Yves, *Le tiers-temps éducatif. De l'évolution des temps sociaux à l'aménagement du temps des enfants*, Thèse de doctorat, Université de Caen, 2001.

SABATINI Anne, RAFFET Patrice, LOUISET Denis et CHABRUN Catherine, « Parce qu'un enfant ne se

réduit pas à un élève agir ensemble pour l'éducation », *Administration & Éducation*, nº 142, 2014, p. 129-134.

SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, nº 28, 2006, p. 193-203.

SUE Roger et CACCIA Marie-Françoise, *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Retz, Paris, 2005.

VAN DER MAREN Jean-Marie, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

VANIER Martin, « Les braves mots de l'aménagement (brefs sarcasmes géographiques) », *Revue de géographie alpine*, vol. 88, nº 1, 2000, p. 125-130.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard et THIN Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire » dans VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994, p. 11-48.