Hugon, M.-A. et Robbes, B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*

Arras : Artois Presses Université, 220 p. ISBN : 978-2-84832-212-4

Herilalaina Rakoto-Raharimanana

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2422>

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2015

Pagination : 125-127

ISBN : 978-2-84788-846-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Herilalaina Rakoto-Raharimanana, « Hugon, M.-A. et Robbes, B. (dir.) (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2422>

à R. Wittorski sa typologie des «voies de professionnalisation» : du côté des pratiques informelles F. Tardieu Bourgoin identifie «la participation au projet» (voie de professionnalisation n°1 selon R. Wittorski) et «l'accompagnement-tutorat» (voie de professionnalisation n°5). Du côté des pratiques formelles, «la formation au projet-valeurs» (voies de professionnalisation 3 et 4) et «la formation-qualification» (voie de professionnalisation 2). Dans ce contexte, la notion de «collectif» ne renvoie pas à la participation au projet (valeurs) mais fait référence à l'espace collectif des compétences mises en œuvre (référentiel métier). Le croisement des deux axes – «Activité/valeurs» et «Individuel/collectif» – permet effectivement à l'auteur de distinguer trois cultures de formation correspondant aux trois centres étudiés et de présenter sur un schéma leur positionnement relatif. En conclusion de ce chapitre, il nous est proposé de mesurer les enjeux de cette étude : la professionnalisation des bénévoles pose la question de leur association aux décisions et donc du partage de pouvoir en interne ; la pression institutionnelle exercée pour une rationalisation des moyens ne remet-elle pas en cause à terme le modèle coopératif des centres sociaux ?

Reste à revisiter la question posée et rapportée en début de compte rendu : mes investigations et mes analyses peuvent-elles aider les personnes concernées à agir ? La réponse est incontestablement positive. D'abord parce qu'elles s'efforcent avec une grande rigueur de nommer ce qui peut être observé et qu'elles permettent donc de le voir, partant d'y réfléchir. La remarque vaut aussi bien pour les acteurs directs que pour les décideurs. Ensuite parce que les typologies proposées sont prises pour ce qu'elles sont : des supports pour la réflexion permettant d'ordonner les faits et de les mettre en perspective. Enfin parce que les interrogations qui constituent le socle de tout ce travail sont fondamentalement politiques et débordent le cadre du bénévolat et de sa professionnalisation : comment s'y prend-on dans une organisation qui souhaite se conformer aux règles de la démocratie participative ? N'advient-il pas un moment où le catéchisme gestionnaire et le projet comme point de passage obligé entrent en contradiction avec les orientations qui sont la raison d'être de certaines activités collectives ? Cela vaut pour les centres sociaux comme pour l'aide au développement. Il convient donc de remercier F. Tardif Bourgoin

de nous faire toucher du doigt ces questions en raisonnant sur un secteur qu'elle connaît bien.

Michel Bois

Hugon, M.-A. et Robbes, B. (dir.) (2015)
Des innovations pédagogiques
et éducatives en réponse à la crise de l'école
 Arras : Artois Presses Université, 220 p.
 ISBN : 978-2-84832-212-4

L'ouvrage fait suite au colloque «Crise et/en éducation» qui s'est tenu à l'université de Nanterre en 2011. Il rassemble des textes de chercheurs et de praticiens. L'un des apports de ce livre est d'aborder frontalement la notion de «crise», notion polysémique, aux contours flous, à la fois d'usage courant et mobilisée par différentes disciplines des sciences humaines et sociales. Sa signification et son sens dépendent de son usage. La difficulté à définir précisément ce que l'on qualifie de «crise» est en soi un obstacle et l'ériger en objet de réflexion scientifique relève d'un véritable défi. Différentes figures de la crise sont ainsi explorées dans le domaine de l'école, de la formation et de l'éducation ; ces figures sont considérées tout à la fois comme des épreuves et des occasions pour les institutions de se renouveler, de se reconfigurer et finalement d'innover. On ne peut donc qu'apprécier le parti-pris audacieux qui parcourt l'ouvrage et donne son titre à l'introduction : «crise et innovation seraient intimement liées».

L'ouvrage est structuré en trois parties ; chacune comportant plusieurs chapitres (quatre pour les deux premières, cinq pour la troisième partie) présentant les apports réflexifs et les retours d'expériences des différents auteurs. Les parties sont précédées d'une introduction de Marie-Anne Hugon et de Bruno Robbes qui ont assuré la direction de l'ouvrage, et une postface de François Muller clôt l'ouvrage.

La première partie revient sur une forme particulière de crise qu'est le décrochage scolaire et le met en relation avec les dispositifs et les initiatives mis en place pour y répondre. Si les actions menées ont pour objectif de «raccrocher» les élèves en situation de décrochage, elles se déploient à travers des dispositifs originaux, formels et non formels. Dans leur contribution, Émilie Dubois et Laurent Lescouarch présentent les pratiques pédagogiques des accompagnateurs

scolaires et cherchent à identifier les modèles pédagogiques à l'œuvre dans ces pratiques. Or ces accompagnements censés s'inscrire dans un processus d'innovation pédagogique sont mis en œuvre par des acteurs qui ne peuvent se placer dans une posture d'(in)novateurs car – et c'est l'une des limites de l'initiative – l'absence de formation spécifique les incite à remobiliser, sans les questionner, les pédagogies de la forme scolaire.

Les réponses au décrochage sont analysées à partir de l'expérience menée dans le cadre de structures spécifiques comme le micro-lycée (Filippo Pirone) ou dans le cadre d'établissements scolaires classiques (Frédérique Montandon et Danièle Toubert-Duffort). La tâche des équipes réside alors dans le suivi des élèves décrocheurs ou en grande difficulté et se déploie à travers la mise en œuvre de projets. D'après les résultats présentés et analysés par les auteurs, la réussite de ces dispositifs et de ces initiatives, et ce quel que soit le type de structure, dépendent en grande partie à la fois de l'engagement des acteurs et des compétences antérieurement acquises et possédées mais mobilisées au mieux dans les dispositifs originaux mis en place. Dans le cas contraire, comme le montre Valérie Melin, le décrochage peut réapparaître au sein même de la structure de raccrochage. Pour autant, même si les initiatives n'atteignent pas toujours l'objectif escompté, le décrochage peut être générateur d'innovations pédagogiques.

Le traitement de la crise au niveau des institutions scolaires met particulièrement la focale sur les équipes éducatives. Tel est l'objet de la deuxième partie qui traite spécifiquement des équipes enseignantes des deux degrés d'enseignement, le primaire et le secondaire. Ainsi, Véronique Bavière, directrice d'une école élémentaire parisienne, évoque-t-elle, dans un compte rendu d'expérience, ce qu'elle qualifie de « petits savoirs », fondés sur l'observation et la mise en commun d'expériences. Dans le contexte d'un renouvellement régulier des membres de l'équipe scolaire, ces « petits savoirs » qui résultent de la mise en place par l'équipe scolaire de dispositifs éducatifs, pédagogiques et didactiques inédits assurent une forme de continuité dans les pratiques pédagogiques. Si les initiatives s'adressent avant tout aux élèves, elles « travaillent » aussi les innovateurs et peuvent jouer sur leur rapport au métier et leurs activités. L'article de Baptiste Besnier et celui de Martine Janner et Marie Vergnon analysent cet aspect en prenant en

compte l'environnement dans lequel elles s'inscrivent. Le premier montre que ce qui est présenté initialement comme des initiatives innovantes pour les élèves peut finalement se révéler aussi comme une réponse adaptée aux difficultés d'exercice du métier d'enseignant voire à ce que l'on qualifie de crise identitaire enseignante. Le second article, issu d'une « recherche-intervention », est élaboré à partir de retours critiques portant sur les pratiques innovantes de l'équipe enseignante d'un collège accompagnée et observée par des chercheurs. Selon les auteures, « la crise que vivent les enseignants ne se comprend pas comme liée à un événement. Il s'agit bien plus d'un état qui perdure, voire qui progresse au cours de l'année » (p. 113). Cette situation de crise peut ainsi générer un sentiment de culpabilité, source d'une souffrance nouvelle au travail.

Si cet ouvrage collectif privilégie le cas français, l'article consacré à l'école de Vialonga située dans la banlieue de Lisbonne au Portugal est riche d'enseignements relatifs à la mise en œuvre d'une pédagogie pensée par rapport à des publics hétérogènes. Ainsi, Ana Maria Bettencourt et Jorge Pinto, relatent-ils dans leur article une expérimentation qui consiste en la mise en place du Travail autonome (TA) afin de favoriser une « école inclusive » garantissant l'accès de tous à l'éducation.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage sous-titrée : « partage de la crise entre enseignants et élèves » met en relation les enseignants et les élèves dans la crise.

Le cirque (Corinne Covez) y côtoie l'enseignement de la Shoah (Patricia Drahi) ; le développement durable (Maryvonne Dussaux) y est évoqué comme l'est également l'enseignement en réseau (Vincent Faillet), ou encore l'Accompagnement en sciences et technologie à l'école primaire (ASTEP) (Marie-Odile Lafosse-Marin). En un mot, et comme l'indiquent Marie-Anne Hugon et Bruno Robbes dans leur présentation, cette partie « explore de nouveaux objets de savoirs ou modalités d'accès aux savoirs, qui font débat dans l'ensemble de l'école » (p. 12).

L'enseignement de la Shoah – en tant que question socialement vive et dont la transmission « fait crise » –, selon Patricia Drahi, permet de prendre conscience des difficultés des situations d'apprentissage et de transmission, ce qui amène les enseignants à se questionner sur leur métier d'enseignant. Cette hypothèse de « prise de

conscience» liée à la situation – locale et globale – et aux modalités d'apprentissage se retrouve également dans l'article consacré à l'éducation au développement durable ou encore dans celui portant sur l'Accompagnement en sciences et technologie à l'école primaire (ASTEP). Le premier fait du développement durable un révélateur de la crise du système éducatif. Objet de préoccupations sociétales majeures, le développement durable est en effet devenu un outil éducatif et un objet de l'éducation, alors même que la crise qu'il révèle ne se résoudra pas par la seule prise en charge par le système scolaire. Le deuxième, celui de Marie-Odile Lafosse-Marin, montre combien les révisions apportées aux programmes de sciences ont eu pour effet d'exclure des sciences un large public scolaire, principalement issu des quartiers dits défavorisés. Révélateur des inégalités d'accès au savoir, l'ASTEP, constitue néanmoins un cadre permettant d'agir sur les représentations, notamment genrées, que suscite la pratique des sciences.

Au final, force est de constater à l'issue de la lecture de l'ouvrage que, même si les contours de la notion de « crise » restent flous, celle-ci a des effets sur le rapport au métier d'enseignant et les innovations pédagogiques et éducatives qui en résultent. Ce n'est pas le moindre paradoxe que de constater que ce que les acteurs de l'éducation et de la formation considèrent comme « crise » et « situations de crise » permet aussi aux acteurs – enseignants et élèves – de se réapproprier leurs activités et leurs pratiques. La résolution d'une crise ne réside-t-elle pas alors dans l'étymologie même du terme *krisis*, étymologie grecque rappelée par François Muller dans sa postface : jugement, décision, un moment où il faut choisir ?

Herilalaina Rakoto-Raharimanana

université Claude-Bernard-Lyon 1, ESPE,
laboratoire ECP (Éducation, Cultures, Politiques)

Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : Une approche dialectique.*

Saint-Lambert, Canada : Groupeéditions éditeurs, 459 p.
ISBN 978-2-923656-28-1

Figari, G. et Remaud, D. (dir.) (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation.*

Bruxelles, Belgique : De Boeck, 206 p.
ISBN : 978-2-804-18477-3

Lessard, C. et Carpentier, A. (dir.) (2015). *Politiques éducatives, la mise en œuvre.*

Paris : PUF, 224 p.
ISBN : 978-2-130-60667-3

Wittorski, R., Maulini, O. et Sorel, M. (dir.) (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions.*

Berne, Suisse : Peter Lang, 238 p.
ISBN : 978-3-034-31569-2

Laot, F. et Maillebouis, M. (dir.) (2016). *Marcel Lesne. Cheminement d'un théoricien de la formation : souvenirs et rencontres.*

Paris : L'Harmattan, 272 p.
ISBN : 978-2-343-07988-2

Lectures

**Le secrétariat de rédaction de la revue
a reçu...**

**Revue *Les Cahiers Théodile*, n°21, «Pratiques
et recherche en didactiques».**