CHARLOT Bernard. *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*

Jean-Yves Bodergat

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/9936>

DOI : 10.4000/rfp.9936

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

Pagination : 149-154

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Yves Bodergat, « CHARLOT Bernard. *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 209 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 06 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9936> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9936>

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2021.

© tous droits réservés

CHARLOT Bernard. *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*

Jean-Yves Bodergat

RÉFÉRENCE

CHARLOT Bernard. *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Paris : Economica, 2020, 336 p.

- 1 Dans son dernier ouvrage, Bernard Charlot, dans le prolongement de ses recherches engagées depuis plus de quarante ans sur la pédagogie, l'école et les rapports différenciés des élèves aux savoirs, dresse le constat alarmant d'un silence actuel sur l'éducation et ses finalités. La nécessité de l'éducation est pourtant un enjeu majeur pour l'humanité, comme son titre l'annonce d'emblée, *Éducation ou barbarie*. Si la dichotomie rappelle le titre de la revue *Socialisme ou barbarie* fondée en 1949 par Cornelius Castoriadis et Claude Lefort, organe du groupe du même nom, la réflexion ne se développe pas dans le registre du politique mais sur celui de l'anthropologie, entendue comme « réflexion sur l'espèce humaine » (p. 17). Les débats actuels, en se focalisant sur la seule efficacité des apprentissages, ne donnent pas les moyens de prévenir les nouvelles formes de barbarie, voire y concourent, puisqu'ils désertent la question de « ce qu'est et ce que doit être un être humain ». Seulement, si on récuse une « essence intemporelle », à quelle conception de l'homme se référer ? En quoi les débats philosophiques contemporains pourraient-ils éclairer cette question et converger avec les données les plus récentes de la paléoanthropologie pour cerner ce que peut être le « propre de l'homme » ?
- 2 L'ouvrage développe cette réflexion en trois parties. La première montre pourquoi les deux grands types de pédagogie qui portaient un projet éducatif ne parviennent plus à structurer les pratiques et les représentations des acteurs de l'enseignement et de

l'école. La seconde scrute les discours à visée hégémonique dans le champ des apprentissages et analyse, au-delà de l'intérêt que chacun peut présenter, l'idéologie qui les sous-tend. La dernière partie se tourne vers l'anthropologie philosophique allemande et le courant heideggerien puis vers la paléoanthropologie pour définir la spécificité de l'être humain par le monde humain qu'il produit, ce qui rend nécessaire l'éducation, avec ses trois fonctions d'humanisation, de socialisation et de subjectivation.

- 3 Les deux premiers chapitres de la première partie sont consacrés aux deux types de discours pédagogiques qui ont scandé l'histoire occidentale de l'éducation. Le premier, traditionnel, est structuré par une conception de la nature humaine marquée par l'opposition entre le sensible et l'intelligible. Toute l'entreprise éducative lutte contre la nature sensible de l'individu pour l'élever vers l'idée, ascension qui s'avère *in fine* réservée aux classes dominantes et qui les légitime, les autres catégories étant déclarées incapables d'une telle élévation : les enfants provisoirement pour une partie d'entre eux, les esclaves, les femmes, les indigènes quand la République s'engage dans la colonisation et tous ceux destinés à des tâches d'exécution. Tout en forçant l'élève à s'extirper de sa nature sensible, ce discours lui présente des figures désirables, comme le sage, le savant ou le citoyen, qui servent de « supports d'identification ».
- 4 À l'opposé, les pédagogies nouvelles valorisent l'enfant, sa plasticité et son innocence, et prennent en compte ses besoins et ses intérêts véritables. À la notion de corruption naturelle de l'enfant (le péché, la faiblesse du raisonnement...) se substitue celle de « potentialités naturelles » (p. 41) qu'il importe de protéger.
- 5 Cette notion de nature, qui fonde les deux discours mais avec une interprétation opposée, présente deux failles majeures. Si les discours traditionnels s'en emparent pour justifier les discriminations sociales, sexistes et ethniques, les pédagogies nouvelles n'ont pas été toujours à l'abri d'une telle utilisation. Ainsi Ferrière légitime les discriminations sociales et Claparède celles d'ordre sexuel (pour lui, la femme a un moindre développement intellectuel). La seconde difficulté à poser une nature humaine, l'une corrompue, ce qui appelle à la corriger, l'autre valorisant l'expression spontanée mais qui rencontre les désirs des autres, c'est l'obligation, pour que le processus éducatif puisse s'enclencher, d'introduire l'élément contraire initialement disqualifié : le désir dans un cas, mais sublimé, la norme dans l'autre, censée émerger des échanges entre pairs. De telles contorsions montrent que la relation est dialectique car ces deux concepts sont contradictoires mais chacun appelle l'autre : pas de norme en éducation sans désirabilité, pas de désir sans nécessité de structuration et en premier lieu du sujet lui-même.
- 6 Le chapitre III se propose de comprendre pourquoi il n'y a pas de pédagogie contemporaine, au sens où des valeurs et des finalités « donnent cohérence à un ensemble de pratiques d'éducation ». La raison majeure tient à des économies pour lesquelles le développement des profits n'est possible que si les biens et les services proposés sont désirables. Le désir est valorisé non comme but de ces économies mais comme leur condition. On est passé d'une répression du désir alors qu'on avait les moyens de le satisfaire (au profit de l'épargne qui le retarde) à sa légitimation (par le crédit qui permet de le satisfaire alors qu'on n'en a pas les moyens). Dans ces conditions, les pédagogies traditionnelles peinent à rendre désirables les figures idéalisées du sage, du savant, du citoyen. Mais les pédagogies nouvelles elles non plus ne se reconnaissent pas, pour ses courants progressistes en tout cas, dans la logique de

concurrence entre élèves qui structure le système scolaire ; leur fondement vacille puisque la référence, elle-même fragile, aux « vrais besoins » de l'enfant, tenus pour « naturels », s'est perdue ; ce qui compte ce sont les désirs, quels qu'ils soient, pourvu qu'ils conduisent à acheter. Pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie, la scolarité s'est allongée pour tous mais dans une logique de performance et de concurrence. Celle-ci n'offre plus rien de commun à partager entre tous les hommes puisque tout repose sur un contrat tacite, admis comme tel : chacun poursuit son propre intérêt. L'école est alors traversée par de « multiples contradictions » : le désir est valorisé mais difficilement compatible avec les évaluations permanentes visant à gérer les flux d'élèves et à sélectionner tout au long du cursus. Le savoir est mis en avant mais la figure du chercheur vaut moins parce qu'il gagne beaucoup moins qu'un joueur de football ou qu'un chanteur. Cette absence de fondement explique qu'il n'y ait plus de grands débats pédagogiques mais cela ne signifie pas « qu'il n'y ait pas de nouveaux discours sur l'éducation » (p. 74). La seconde partie leur sera consacrée.

- 7 Le premier de ces discours, objet du chapitre IV, prône la qualité de l'éducation. Il répond au besoin d'optimiser les ressources du système scolaire pour augmenter sa productivité, d'où une évaluation permanente des résultats. L'auteur souligne que tout le monde est pour la qualité et que l'évaluation est un acte légitime et nécessaire mais il adresse trois critiques majeures aux évaluations internationales. Tout d'abord, la qualité, faute d'être définie, « sera le plus souvent conçue dans la logique dominante, celle de la performance et de la concurrence » (p. 79) : les parents attendent de leurs enfants « d'être entre les meilleurs » mais cette qualité « n'est pas généralisable ». Ensuite, les évaluations internationales ne portent que sur les performances en langue maternelle, en mathématiques et en sciences, en excluant d'autres apprentissages tout aussi importants. Elles ne mesurent donc pas la qualité de l'éducation, ce qui ferait aussi prendre en compte le taux de suicide par exemple dans « les pays à forte pression scolaire », ou encore le refus du racisme, la conscience écologique. La troisième critique débusque un fantasme de transparence et de maîtrise dans le postulat « simpliste » de l'homme comme un produit des systèmes d'apprentissage », alors que l'éducation est l'effet complexe d'un processus d'autoproduction assistée (p. 82). C'est l'élève qui apprend, c'est lui seul qui peut faire ce travail. Seulement il ne le fait que s'il n'est pas abandonné, « cette production de soi-même a besoin d'être assistée » (p. 82).
- 8 Le deuxième discours qui s'arroge aujourd'hui le droit de régir ce qu'il faut faire à l'école, se réclame des neurosciences (chapitre V). L'auteur, retenant trois ouvrages destinés au « grand public », remarque d'abord qu'expliquer les émotions, les apprentissages et même tous les comportements par des processus neurologiques, c'est ignorer tous les travaux sociologiques, c'est aussi ne pas opérer de distinction entre *identifier* ce qui se passe dans le cerveau lors de telle émotion et l'*expliquer* par les propriétés des neurones. Quant aux prescriptions pédagogiques, elles peuvent être pertinentes mais énoncées au nom de la science sans qu'aucun lien avec les résultats de la recherche neurologique ne soit établi ou alors elles se déduisent des données de laboratoire, alors que les expérimentations effectuées sur de sujets isolés ne sont pas transposables comme telles dans une classe de 30 élèves. Notons que Marc Bru, s'attachant au lien entre sciences et pédagogie, a pointé récemment ce paradigme applicationniste dans l'exploitation des neurosciences : « Pourtant, aussi intéressantes soient-elles pour inspirer l'enseignement auprès des élèves, les propositions issues des sciences cognitives et des neurosciences ne peuvent directement et sans étude dédiée se traduire en solutions pédagogiques, ce que pourrait laisser penser le terme

“neuropédagogie” » (2019, p. 89). Il souligne le risque, comme certains neurologues eux-mêmes, qu’un tel transfert suscite « des neuromythes », c’est tout à fait le sens des mises en garde de B.Charlot. Enfin, les énoncés opèrent une réduction neuroanthropologique en évacuant « les questions comme la diversité sociale et culturelle, l’adhésion à des valeurs... » (p. 105). En effet, si les fonctions d’attention et de mémorisation supposent l’activation des neurones, la question reste entière de ce qui va déclencher chez l’enfant cette activation. Autrement dit, comment susciter le désir d’apprendre « qui est pourtant le principal problème que doit résoudre tout enseignant » (p. 105) ? Or ce désir est construit « dans une histoire à la fois sociale et singulière » (p. 107) avant que l’enseignant le construise lui-même par son attitude ainsi que par la vie et les activités de la classe. Le terme de neuroéducation est récusé car aucune recherche ne peut définir des finalités éducatives, elle ne peut qu’« analyser des processus » (p. 110).

- 9 Le chapitre VI est consacré aux discours épiques que suscite la cyberculture. Celui qui compte sur les seuls outils pour transformer les apprentissages ne tient pas ses promesses pédagogiques, tant au vu de l’usage que les jeunes font des technologies digitales dans leurs loisirs qu’au vu des ratés de l’enseignement à distance. Le rôle de l’enseignant comme organisateur d’un savoir (p. 114) est décisif pour sélectionner les informations, les hiérarchiser, les inscrire dans un réseau de sens et soutenir ainsi la mobilisation pour apprendre. Mais c’est l’annonce d’une humanité améliorée qui intéresse au premier chef B.Charlot. Pour Pierre Lévy (*Cyberculture*, 1997), les technologies digitales favorisent la communication horizontale et l’échange permanent et immédiat de réactions et d’avis entre des individus de tous horizons, elles « produisent une nouvelle forme de présence à soi de l’humanité » (p. 118). Or il s’avère qu’un espace disponible à tout contenu donne lieu à l’expression de l’empathie mais tout autant et bien plus à celle de la haine. Le constat que l’altérité radicale a conduit le plus souvent dans l’histoire à la sujétion d’un des deux protagonistes se vérifie dans le cyberspace : les communautés s’y referment sur elles-mêmes et rejettent tout ce qui les contredit.
- 10 La force de l’analyse est ici de montrer que ces manifestations destructrices sont l’effet logique « de l’ignorance totale de la question anthropologique du désir et de la norme » (p. 122). Tous les désirs peuvent s’exprimer, autant celui de rencontrer autrui que de déverser sa rage et ses frustrations sans qu’aucune norme, en raison de l’anonymat, ne régle le comportement de ces personnes « déresponsabilisées ». Seuls opèrent les critères de traitement des données, selon des choix jamais explicités de la part des codeurs. Faute de contrôle collectif, « le code se fait loi » (p. 130).
- 11 Ces analyses sur les neurosciences et les technologies digitales convergent dans le chapitre VII vers une étude critique du transhumanisme, qui annonce un humain augmenté, voire « une nouvelle espèce, posthumaine ». Au-delà de déficits à pallier, l’ambition est d’augmenter les capacités intellectuelles, physiques et même affectives, et de « transformer le génome de l’espèce humaine » (p. 144). Alors que les discours précédents font silence sur l’éducation, le transhumanisme supprime l’éducation, avec l’idée que des puces implantées dans le cerveau permettraient de faire l’économie des apprentissages. Il « raisonne en ne retenant du monde que deux réalités, l’individu limité dans son corps et les nouvelles possibilités techno-scientifiques » (p. 149), et laisse de côté les problèmes contemporains qui réduisent l’espérance de vie. La vie est conçue comme « un ensemble de processus physiques, chimiques et biologiques

susceptibles d'amélioration » (p. 151). Et dès que le transhumanisme aborde l'organisation de la société, il relègue ceux qui resteraient seulement humains au rang d'« espèce inférieure » (p. 141), ne leur laissant le choix qu'entre l'isolement – c'est l'apartheid – et leur domination. Contrer cet encodage généralisé exige de poser les problèmes en éducation, non aux seuls niveaux de l'individu et de la société, mais dans les rapports de l'espèce humaine avec le monde. C'est l'objet de la troisième partie.

- 12 L'ambition du chapitre VIII est de cerner, d'abord à partir des travaux de Descola, Schaeffer puis Gehlen, la spécificité de cet être qui ne dispose pas de l'équipement sensoriel et organique suffisant pour s'adapter à un milieu : « L'espèce humaine ne peut survivre que par son action dans le monde et sur le monde » (p. 203), comme l'évoque Protagoras dans le dialogue éponyme de Platon. Ouverte à des possibles, elle s'ouvre ainsi à un monde qu'elle produit. D'où trois dimensions de la condition humaine : elle n'est pas une « essence transcendante », elle « se construit au cours de son histoire » et elle se manifeste de manière différenciée selon les lieux et les temps.

- 13 Pour mieux saisir ce propre de l'homme, B. Charlot se tourne vers Heidegger qui part de l'expérience première pour la conscience « de ne pas coïncider ni avec le monde ni avec soi-même ». L'être humain se tient hors de lui-même, faisant « l'expérience qu'il y a autre chose hors de lui, vers quoi il est "ouvert" » (p. 208) : ce que Heidegger appelle « l'ouverture dans l'Être », Charlot l'entend (très « librement ») comme ouverture au monde. Si l'être humain ne coïncide pas avec le monde, « c'est parce que, quand il naît, il est "jeté" dans un monde qui est déjà là, construit avant lui et sans lui, dans lequel il a certes les conditions génétiques pour entrer mais qu'il va devoir apprendre car il n'y est pas génétiquement immédiatement pré-adapté » (p. 209). Plusieurs auteurs inspirés par Heidegger sont alors sollicités pour saisir la situation de l'homme dans le monde contemporain. Arendt estime que ce qui fait de l'homme un être libre, la parole et l'action, qui ont pu s'exercer dans la démocratie athénienne, est empêché dans une société dominée par le travail. Mais elle méconnaît ce que le travail recèle de créativité et de complexité, qui ont contribué au cours de l'histoire à doter l'homme occidental d'un immense pouvoir qui met le monde immédiatement à sa disposition. Seulement, ce pouvoir requérant la maîtrise de codes de plus en plus complexes, le sens de ce monde n'est plus immédiatement disponible. Nous ne pouvons plus adhérer à un sens naïf et absolu, le monde nous devient étranger, il se pose comme problème (Patočka). À l'évidence du rapport au monde succède la *problématicité*.

- 14 En complément de l'analyse philosophique, la paléoanthropologie et la primatologie (chapitre IX) peuvent faire comprendre comment cette spécificité a émergé au cours de l'évolution au sein du genre *Homo*, dont Sapiens reste le seul représentant. L'examen des formes qui ont surgi au cours de l'évolution, à savoir la bipédie, l'usage d'outils, le langage, montre qu'elles s'inscrivent dans la continuité de la vie puisqu'elles se manifestent aussi chez d'autres espèces, mais sans donner lieu à un saut qualitatif qui ne s'est produit que pour l'espèce humaine et qui conduit à « deux figures du propre de l'homme » (p. 288) : un génome et un monde humain. La production de ce dernier est « locale, donc diversifiée » (p. 291), sa culture est cumulative (avec des objets fabriqués ainsi que des outils qui restent) et « autocatalytique » (les techniques et idées déjà construites en produisant de nouvelles dans une réaction sans fin). Or si le génome rend possible le genre humain, tel mode de vie d'un groupe donné peut favoriser une mutation génétique qui lui permet de se maintenir : l'activité humaine se répercute sur la constitution même du génome. La plasticité qui exprime la génétique n'est pas

seulement la cause mais aussi l'effet de la production tout au long de l'histoire d'un monde technique, social et culturel.

- 15 En conclusion, B. Charlot propose des repères pour l'éducation. En premier lieu, le rapport au savoir ne peut être satisfaisant pour celui qui apprend que si ce n'est pas un rapport aliéné (ce qui est enseigné lui reste étranger) ou un rapport d'utilité (d'ordre seulement instrumental) mais un rapport de sens qui lui permet de se construire comme être humain dans un monde confronté à trois mutations culturelles. D'abord, les bases naturelles du monde sont menacées par l'homme lui-même ; ensuite l'homme peut manipuler son propre génome ; enfin, « les techniques et les langages prennent des formes radicalement nouvelles » (p. 311). Parmi les choix possibles auxquels donne lieu cette nouvelle configuration, l'auteur prend le parti d'« assumer ce monde comme étant le nôtre et nous en occuper enfin, et d'une autre façon que nous ne l'avons fait depuis des siècles » (p. 315), rejoignant Arendt qui table, dans « Qu'est-ce que l'autorité ? », sur « la capacité humaine de construire, préserver et prendre à cœur un monde qui puisse nous survivre et demeurer un lieu vivable pour ceux qui viennent après nous » (Arendt, 1972, p. 126). Signalons que, si Charlot avait discuté, outre *Condition de l'homme moderne*, cet article tout comme « La crise de l'éducation », il n'aurait peut-être pas associé la philosophie aux autres auteurs étudiés sur le constat d'un « silence étonnant » sur l'enfant et l'éducation. Seul Sloterdijk en traite mais selon une conception problématique de l'éducation comme « apprivoisement ».
- 16 Un tel choix implique pour une « anthropo-pédagogie contemporaine » de substituer à la logique de la concurrence qui domine à l'école – dictature de la note qui hiérarchise, course au temps – la centration sur trois problèmes qui sont autant de défis. D'abord comment débattre du désir à l'école, de ses diverses manifestations et de ses modes de régulation, en incluant les questions de bioéthique pour ne pas les laisser à la discrétion de groupes religieux ? Ensuite, déterminer ce qu'il est important que le jeune s'approprie car ce qui a sens pour lui le mobilise intellectuellement et le plaisir qu'il en retire (« non pas le plaisir de la facilité mais celui de l'humanité ») conforte la dynamique de l'apprendre. Enfin, quelle place accorder à la technique pour que l'élève en comprenne les principes de base et puisse ainsi « occuper avec humanité un monde technique » (p. 323) ?
- 17 L'ouvrage *Éducation ou barbarie* est d'une telle ampleur par les références majeures mobilisées, les champs de savoirs investigués et les types de discours soumis à l'examen critique, qu'inévitablement le lecteur attendrait de certains passages des développements plus conséquents. Par exemple, sur le cas précis de l'enseignement à distance, si l'auteur en reconnaît l'intérêt et énonce les conditions de sa pertinence (changement de posture de l'enseignant), il passe vite aux échecs, certes indéniables. C'est assez étonnant car dans le monde technique où le jeune évolue et que l'auteur invite à prendre en compte, les dispositifs mis en place auraient pu retenir davantage son attention, lorsqu'ils procèdent d'une réflexion sur le rapport entre le distanciel et les différentes formes de présentiel. C'est ce que se proposent, parmi bien d'autres ouvrages, *Le tutorat en formation à distance* (Depover, De Lièvre, Peraya *et al.*, 2011) tout comme des revues, explorant les modalités du suivi à distance propices à l'engagement intellectuel de l'étudiant.
- 18 Néanmoins, ces remarques critiques, à être trop développées, manqueraient la démarche même de l'auteur. De même qu'il reconnaît la fonction diagnostique et régulatrice de l'évaluation, il distingue soigneusement neurosciences et

neuroéducation, technologies digitales et cyberspace, biotechnologies et transhumanisme. Il prend en compte les avancées scientifiques et les innovations technologiques « pour penser la société contemporaine » (p. 168) mais l'enjeu est de démonter la rhétorique des discours et représentations qui prétendent s'appuyer sur celles-ci pour imposer leur logique au champ éducatif. C'est pourquoi il n'évoque que brièvement les tenants des pédagogies nouvelles à l'école et, dans le cyberspace, des communautés qui se régulent, qui ne seront que des îlots de résistance tant que ne sera pas traitée « la question fondamentale », qui décide de la possibilité d'une pédagogie contemporaine, celle de la régulation entre désir et norme. Régulation que les deux courants pédagogiques n'ont pas pensée comme dialectique, d'où leurs limites, et sur laquelle les discours contemporains font l'impasse, d'où leurs effets délétères.

- 19 En l'absence d'une telle pédagogie, la logique de la performance et de la concurrence structure l'école en fonction d'une compétition exacerbée entre l'élite qui en sort victorieuse et ceux qui sont éliminés progressivement et parfois précocement des filières sélectives donnant accès aux statuts socio-professionnels supérieurs. La distance qui s'établit entre les vainqueurs, vite perçus comme arrogants une fois qu'ils occupent les positions de pouvoir, et les vaincus, qui se sentent dépréciés ou humiliés, fragilise la démocratie, comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat dans *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* (2020). En s'intéressant « à ce que perdent les moins instruits » (p. 16), ils montrent que l'école en France a une responsabilité dans la tentation autoritaire comme dans la défiance et la colère à l'égard des institutions démocratiques de la partie de la population la moins diplômée pour qui l'école qui prône l'égalité des chances n'a pas tenu ses promesses. Eux aussi pensent que la question essentielle pour l'école, « si peu encline à s'interroger sur le sens de ce qu'elle propose à la jeunesse de notre pays » (p. 221), n'est pas d'ordre purement quantitatif – nombre de diplômes, positionnement international –, elle « est bien celle de l'adulte qu'on veut former, inconditionnellement, sans considération de classement, de sélection et de mérite » (p. 222).
- 20 Cette convergence de vues, confortée par exemple par A. D. Robert et F. Carraud qui appellent les professeurs des écoles à la « clarification d'une philosophie éducative, indispensable dans la construction d'une école voulue réellement inclusive pour tous » (2018, p. 208), souligne toute la portée des « considérations pédagogiques » de l'auteur pour opposer à l'emprise de la concurrence celle de la solidarité. Les propositions argumentées de l'ouvrage ouvrent des pistes pour surmonter des résistances tant d'ordre corporatiste que de la part des institutions dont la tendance à traiter tout problème par l'accumulation des missions brouille l'identité professionnelle des jeunes enseignants (Thémines & Tavignot, 2019) et condamne les parents à la débrouillardise et à un réalisme résigné. À ce titre, *Éducation ou barbarie* est une contribution majeure pour inciter enseignants, parents et adultes inquiets des nouvelles formes de barbarie à concevoir une pédagogie contemporaine fondée sur ce que les hommes partagent en commun et en prise avec les enjeux cruciaux de notre monde afin de le rendre plus habitable pour eux-mêmes et pour chacun de ceux qu'ils ont la charge d'y introduire.

BIBLIOGRAPHIE

ARENDT H. ([1961] 1972). « Qu'est-ce que l'autorité ? ». In *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, p. 121-185.

BRU M. (2019). « De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 1, p. 79-101.

DEPOVER C., DE LIÈVRE B., PERAYA D., QUINTIN J.-J. & JAILLET A. (dir.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Paris : Éd du Seuil.

ROBERT A. D. & CARRAUD F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

THÉMINES J.-F. & TAVIGNOT P. (dir.) (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

AUTEURS

JEAN-YVES BODERGAT

Université de Caen Normandie