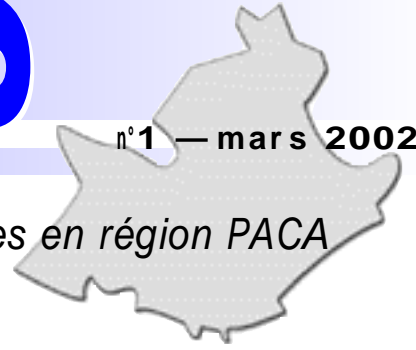


Faire Savoirs

n°1 — mars 2002

Sciences humaines et sociales en région PACA



Sciences Hommes Sociétés

Dossier Toxicomanies

Isabelle Feroni
Thémis Apostolidis

métiers
Journalisme
Scientifique

entretien
Samuel Johsua

travaux
- Feyerabend/relativisme
- République/ethnicité

lectures
- L'expérience sociale
- Marseille/identités

agenda

Sommaire

Edito

2

Entretien

5

- L'école, entre crise et refondation
 - entretien avec *Samuel Johsua*
 - réalisé par *Béatrice Audibert*

11

19

Toxicomanie

Agenda

Dossier

- Drogues et toxicomanies :
Politiques de prévention et usages des drogues à Marseille.
19 *Isabelle Feroni, Thémis Apostolidis*

- La politique de réduction des risques liés à l'usage de drogues à Marseille : Développement et ambiguïtés d'une expérience pilote.
27 *Gwenola Le Naour*

- Le travail de proximité auprès des usagers de drogues.
Nouveaux emplois et nouveaux services.

Table Ronde

- Organisatrice : *Isabelle Feroni*
Participants : *Daniel Barraud, Didier Febvrel, Mylène Frappas, Mansour Hamadi, Mathieu Raboin, Hervé Richaud*
35

- Subutex® : les effets pervers d'une substitution.
Enseignements d'une enquête à Marseille
43 *Vincent Perrin, Alain Paraponaris, Jean-Paul Moatti, Yolande Obadia*

- Le rapport aux drogues chez des jeunes en situations de précarités à Marseille : enjeux pour la prévention.
51 *Thémis Apostolidis, Stéphane Eisenlohr*

Travaux

61

- Feyerabend, pour et contre le relativisme
Jean-Luc Gautero

61

- Modèle républicain et discriminations ethniques : un dilemme français
Jocelyne Streiff-Fénart

69

Lectures

77

Métiers

- L'expérience sociale au quotidien.
Corps, espace, temps
Haicault Monique

85

85

- Plus marseillais que moi tu meurs !
Migrations identités et territoires à Marseille.
Cesari Jocelyne, Moreau Alain, Schleyer-Lindenmann, Alexandra

87

Entretien

L'école, entre crise et refondation

• entretien avec

Samuel Johsua*

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Provence.*

• réalisé par

Béatrice Audibert

*Professeur des écoles, Maître formateur
IUFM d'Aix-Marseille.*

Dans un de ses derniers ouvrages, Samuel Johsua (1999) propose une analyse du système scolaire à partir de son expérience de chercheur en Sciences de l'éducation. Sa réflexion participe d'un vaste débat à la fois scientifique et « citoyen » sur les missions de l'école en tant qu'institution, mais aussi les pratiques enseignantes dans leur technicité et leurs significations sociales : rapport aux savoirs, socialisation et individualisation, statut de la compréhension... Sur toutes ces questions S. Johsua prône un développement de la recherche associant les praticiens au processus d'investigation.

Béatrice Audibert :

Vous montrez dans votre dernier ouvrage que la transformation de l'école relève essentielle-ment de choix politiques et économiques, mais en même temps vous nous dites « qu'une réflexion nouvelle est devenue indispensable, abordant tous les aspects : organisationnels, pédagogiques et didactiques ». Ne pensez-vous pas, en effet, que ce qui pose problème aujourd'hui c'est un manque de vision claire de ce que doit être la mission principale de l'école ?

Samuel Johsua : Notre système éducatif apparaît en effet comme un immense paquebot sans plan de

navigation, sans boussole, voire sans capitaine. On lui

demande de jouer son rôle contre le chômage des jeunes en inculquant les comportements adéquats qui les prépareront à "l'insertion" et à "l'employabilité". On lui demande bien entendu de transmettre les connaissances jugées indispensables. Mais aussi de pourvoir à une "socialisation" à propos de laquelle une fraction croissante de la population est décrétée inadaptée. Comment imaginer par ailleurs que l'école puisse rester sourde aux grands problèmes de

* UFR Psychologie, Sciences de l'Éducation, Université de Provence,
29 Avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence, cedex 1
johsua@up.univ-aix.fr

Note : La Rédaction de Faire savoirs remercie Frédéric Saujat, formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille d'avoir organisé cette rencontre.

société qui nous assaillent ? Et il convient assurément qu'elle forme à la "citoyenneté", comme si l'École en avait l'exclusivité, comme si toute la vertu de la République y avait trouvé refuge. Ainsi, sous la double pression de la prolongation massive des études (qui concernent donc une fraction grandissante de la population, et presque toute sa jeunesse) et de la recherche désespérée d'issues aux difficultés sociales dont on n'aperçoit pas la fin, on n'arrête pas de charger la barque, de soumettre le système éducatif à une masse d'injonctions dont la cohérence ne saute pas aux yeux. Une hiérarchisation de ces demandes, ou mieux, une mise en relation de ces différents niveaux est indispensable.

Pour ma part, je milite pour un recentrage de l'école sur ses missions spécifiques. Il faut, quand on aborde cette question, se défaire d'un sentiment de "naturalité" quant à l'école. Il vaut mieux se poser non seulement la question de ce qu'elle fait, mais de ce qu'elle seule fait. Avancer que l'école "socialise" (et inculque en conséquence un système de normes dominant) n'est jamais inutile. Mais comment le fait-elle ? On pourrait présenter les choses de la manière suivante : l'École organise les conditions de l'étude systématique de savoirs, dont le choix lui est en grande partie extérieur. D'autres institutions qu'elles peuvent le faire, mais elle s'y attache avec une forme particulière (Johsua, 1998). Et la systématisme est ici le point central. On peut contester cette description en montrant que l'École ne fait pas "que ça". Certes. Mais combien de temps pourrait-elle faire ce "en plus" si elle ne s'acquittait pas au moins en partie de ces fonctions ? Tôt ou tard, dans ce débat, il faut se poser la question suivante : en plus de tout "le reste", l'école apprend-elle à lire ? Si la réponse est positive (et elle l'est) comment ne pas en tenir compte dans "la subjectivation" des individus ?

Il y a ainsi un effet socialisateur de l'École par l'établissement de certains rapports aux savoirs. Mais, tout en admettant cette formule, il faut se garder d'en donner une interprétation par trop exclusive, sous peine de laisser dans l'ombre des contradictions puissantes. Si l'acquisition des savoirs par l'École peut "socialiser", c'est d'une manière spécifique, pour des fonctions particulières, sans que cette forme de socialisa-

tion puisse absorber ou dominer les autres. D'autres institutions développent des apprentissages liés à d'autres types de savoir, à d'autres règles de fonctionnement, d'autres équilibres de pouvoir, d'autres relations affectives. Un individu donné participe à une multiplicité d'institutions de ce genre : à sa famille d'origine, mais aussi à celle que l'on se donne par alliance, à une classe sociale, à une nation, une Eglise, un club sportif, une association, un groupe d'amis, à des usagers réguliers du métro, etc. En général, les données d'une institution ne s'imposent pas telles quelles aux autres, et, de plus, cela varie en fonction des situations individuelles et collectives traversées. Si bien que, dans la majorité des cas, un individu donné doit gérer des appartenances diverses, souvent en partie contradictoires. De là surgit d'ailleurs une capacité salutaire de résistance à la domination exclusive de l'une de ces institutions. Mais alors la question à résoudre pour l'École (comme pour toute autre institution sociale) n'est pas de chercher à sacrifier à un fantasme "unitaire", pas plus que de décréter a priori "l'authenticité" plus grande de l'une des appartenances. Il lui faut au contraire à la fois permettre que vive une multiplicité inévitable et en partie contradictoire, sans que cela ne mène à la cassure, et assurer sa fonction spécifique. Cela suppose aussi que toute leur place soit donnée aux espaces politiques globaux, à l'échelle nationale, où ce genre de liaisons et de contradictions puissent être ouvertement discutées en fonction d'une conception (certes évolutive et polémique) du "bien commun". On voit ici, sous une autre forme combien l'évolution libérale et postmoderne, en décrétant obsolète (voire dangereux) tout recours à des choix politiques "communs" (au nom par exemple de l'autonomie du local) rend chaque jour plus délicate la recherche d'équilibres, mêmes instables, entre les instances de socialisation.

Maintenant, cela ne permettra pas de disposer ipso facto d'un choix clair sur les finalités de l'école. Comme vous l'avez rappelé dans votre question, un tel choix dépend fortement de positionnements politiques. Ainsi, pour moi, le projet d'une école pour tous, et donc de la construction scolaire d'une "culture commune" est consubstantiel à toute visée démocratique.

Même camouflée derrière “la République”, l’élitisme reste réactionnaire. Evidemment aussi – sauf à revenir sur la scolarité obligatoire à seize ans – le maintien d’un projet de “collège unique” rejaillit nécessairement sur l’école élémentaire. Celle-ci, dès lors, n’est plus en charge de dispenser un “viatique” pour la vie, mais a une fonction “propédeutique”. Voilà pour les principes. Généreux certes, mais sont-ils réalistes? Enseigne-t-on la même chose dans les quartiers bourgeois et dans les ZEP? Sauf à verser dans l’hypocrisie, la réponse à cette question est négative. On peut même l’étendre jusqu’à l’affirmation que, sans doute, on ne peut pas y parvenir complètement. Et alors? Faut-il pour autant instituer ces différences, avec des programmes différents, et, inévitablement, des ambitions différentes? Ce raisonnement reviendrait en cohérence à une remise en cause de toutes ces lois de la République qui, proclamant une égalité formelle dans un domaine donné, ne trouvent pas à l’attester empiriquement dans la vie réelle. Ainsi par exemple de l’égalité des hommes et des femmes. Faut-il, sous prétexte que les secondes gagnent un tiers de moins que les premiers, rendre “visible” cette inégalité par la loi? Quel est le cadre qui convient le mieux aux classes dominées, celui qui affirme leur inégalité constitutive, ou celui qui, affirmant leur égalité de principe, ouvre un champ permanent de lutte pour progresser en ce sens?

B. A. : *A plusieurs moments dans votre ouvrage vous parlez de l’évolution historique qui a fait passer dans les pratiques enseignantes de la logique de la restitution à celle de la compréhension. Vous insistez en disant que cette évolution accroît « la somme d’ambiguïtés qu’un élève doit traiter », et que cela peut se révéler profondément différenciateur.*

Vous posez, de mon point de vue les bonnes questions : comment assurer pour tous les élèves le passage d’une logique à l’autre... sans tomber dans un instrumentalisme borné? Que convient-il d’étudier, comment? Et, surtout, comment traiter les inévitables différences entre les catégories d’élèves sans transformer ces différences en inégalités?

Vaste programme, mais vous nous laissez un peu sur notre faim quant aux réponses à appor-

ter! Pouvez-vous être plus explicite?

S. J. : Rude question, puisque c’est justement le genre de domaines où l’analyse critique est plus aisée que la proposition de solutions. Revenons d’abord sur le problème. La demande portée sur l’École est, de tous les points de vue, considérablement plus exigeante qu’auparavant. Il ne suffit plus par exemple de savoir résoudre un exercice de mathématiques, il faut “l’avoir compris”. Que l’on compare le degré nouveau de difficulté qui peut séparer le fait d’avoir à reproduire “par cœur” une leçon d’histoire, et celui d’avoir à analyser, traiter, synthétiser des données “nouvelles” sur le moment (tableaux, diagrammes, etc.). On va souhaiter que le travail du savoir par les élèves se traduise par des signes tangibles de “compréhension”, dépassant les traits de surface et la correspondance formelle de la restitution. Le “copier-déchiffrer” sera considéré comme dépassé, ou insuffisant. Il va falloir désormais “rédiger-comprendre”. A son tour, la “compréhension” devrait avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d’innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans des situations nouvelles, de forger et de manifester son “autonomie”. Et c’est beaucoup plus délicat. Ceci ne se comprend pas si on ne saisit pas tout ce que le terme de “compréhension” porte d’ambiguïté. Celle-ci existait en fait déjà dans la logique de la restitution : peut-on être toujours absolument sûr de ce qui doit être restitué? Mais elle est ici très nettement augmentée. A quel niveau s’arrête, par exemple, la “compréhension” d’un exercice élémentaire d’arithmétique comportant une addition? Aux règles de calcul? Aux types de problèmes qui relèvent de ces règles? C’est le souhait général, mais jusqu’où va la “compréhension”, même celle de l’enseignant lui-même : comment distinguer, par exemple, l’addition de deux pommes (qui donne alors deux pommes), de celle de deux liquides miscibles – qui n’en font alors qu’un –, l’addition de deux vitesses (qui donne un vecteur vitesse résultant) de “l’addition” d’une vitesse et d’une accélération, opération induite en physique, mais très couramment pratiquée par les élèves? La compréhension s’étend-elle à la théorie des groupes (les entiers relatifs forment

un groupe commutatif pour l'addition), à l'axiomatique de Peano ou des ensembles qui sous-tendent une réflexion sur les nombres et leur combinaison? Mais, problème supplémentaire, toute augmentation de la somme d'ambiguïtés qu'un élève doit traiter peut se révéler profondément différenciatrice. On s'appuie de fait, quoi qu'on en dise, sur une proximité culturelle suffisante pour que les échanges puissent continuer entre maître et élèves, comme entre ces derniers, et ceci bien que les éléments de savoir, et les techniques afférentes, ne soient pas (ou soient moins) explicitement présents. Comme cette proximité à la culture scolaire est variable, on comprend alors que tout traitement qui serait "indifférent à ces différences" prend le risque de les accentuer.

Il y a un courant international qui, en conséquence, estime qu'il serait plus simple de renoncer à la "logique de la compréhension". C'est le cas du mouvement, porté à l'origine par les partisans de Reagan et Thatcher qu'on appelle "back to basics", dont l'équivalent pourrait être le "lire-écrire-compter". Mais on ne peut y souscrire sans questionnement majeur puisqu'il y a bien aussi, dans la rupture avec "la restitution" quelque chose qui correspond à la demande, démocratique, d'un enseignement émancipateur. Je pense quant à moi qu'il faudrait maintenir ce cap, mais en se gardant "d'écraser les moyens sur le but à atteindre". Dans cette optique que je conteste, comme l'on souhaite produire des élèves autonomes, il faudrait renforcer les pratiques pédagogiques qui manifestent immédiatement et explicitement cette autonomie. Au lieu que l'autonomie soit conçue comme le résultat d'un enseignement, et d'une organisation des conditions de l'étude, sur le moyen terme, elle sera considérée comme le résultat d'une simple volonté libératoire. Dans cette acception, l'École sera considérée d'abord comme un appareil, peut-être inévitable, mais qui empêche ou freine l'émergence de l'autonomie, bien plus que comme une aide pour entrer dans l'étude des savoirs. Au risque d'aboutir à ce paradoxe: des exigences nouvelles et plus difficiles d'accès se combinent ici avec un soutien moins fort, une responsabilité plus faible prise par l'institution.

On aurait au contraire grand bénéfice à étudier

de plus près ce qui a fait dans le passé le succès des filières "secondaires" populaires: Primaire supérieur, Cours Complémentaires, CEG. Petits établissements, encadrement serré, collectivités fortes, effort de mise en activité réelle des élèves et disponibilité enseignante aux difficultés techniques des apprentissages (même quand elles ne relevaient pas d'une discipline au sens strict), centration sur l'étude de savoirs bien délimités (et non sur "l'élève"), en étaient sans doute à la racine. Il est vrai que les populations qui en ont bénéficié, plutôt issues des basses couches moyennes et du sommet des salariés qualifiés, correspondent à celles qui ne réussissent pas si mal dans le collège d'aujourd'hui, plutôt qu'à celles, plus défavorisées, pour lesquelles se posent les problèmes les plus délicats. Mais – c'est une thèse proposée par l'historien Claude Lelièvre – on peut se demander si la progression de la scolarisation ne pose pas à "sa frontière" des problèmes somme toute comparables à travers le siècle.

B. A.: *En tant que formateur de terrain j'ai été très intéressée par le point de vue que vous développez sur l'aspect collectif de l'apprentissage. Cela va à l'encontre de la tendance forte vers une individualisation de plus en plus importante. Comme si individualiser toujours plus autour d'un élève particulier un savoir calibré pour lui, pouvait résoudre tous les problèmes! Ça semble être le Graal, et les jeunes professeurs des écoles avec lesquels je travaille se désespèrent de ne pouvoir jamais assez s'intéresser à chaque élève en particulier! Pouvez-vous revenir sur cet aspect de l'apprentissage?*

S. J.: Le rêve de chaque parent est que tout le système éducatif s'intéresse à "son" enfant en particulier. La référence implicite est alors celle du préceptorat. Cela pose bien entendu immédiatement une question d'impossibilité matérielle, et c'est celle sur laquelle butent les enseignants. D'où une revendication constante de moyens pour s'en approcher, sans qu'on puisse jamais y parvenir, et d'où aussi les inévitables frustrations qui en découlent. Mais le projet lui-même, est-il le bon? Adapter l'enseignement aux élèves, est-ce d'abord l'adapter à chaque élève?

C'est une opinion largement répandue, mais qui se discute. En premier, il faut rappeler la forte liaison entre la montée du thème de "l'individualisation" et l'individualisme tout court, surtout en plein triomphe du libéralisme. On affirme qu'il s'agit de s'adapter au rythme de chacun, puis/et à ses goûts, tout en conservant un but commun. Il y a du bon sens dans ce positionnement. Mais si parallèlement on diminue les aspects collectifs des activités, le même bon sens devrait conduire à comprendre que ce sont les buts eux-mêmes qui deviennent différents, et c'est ce que confirment les recherches (Bautier & Rochex, 1998). D'un autre côté, on fait comme si l'aspect collectif n'était là que comme une contrainte matérielle (on ne peut mettre un PE pour chaque élève). C'est le débat en fait majeur. L'activité d'apprentissage est au contraire collective ("sociale") de bout en bout. Cela concerne évidemment la nature des apprentissages visés, dont le choix est extérieur aux élèves. Surtout, comme le dit Yves Chevillard dans une formule saisissante, "on apprend en tribu". C'est un collectif qui, mobilisé en ce sens, soutient ce difficile projet d'entrer dans l'étude. Plus : la nature même de cette étude comprend des éléments coopératifs et publics (écrire pour soi, mais aussi pour être compris par les autres). Une très importante partie de la réflexion didactique contemporaine porte sur la manière de mettre en œuvre ces formes d'étude, où l'aspect collectif soit considéré non comme un pis aller, mais comme une condition majeure. Avec une optique toute différente, c'était aussi la position de Freinet, dont on n'a retenu, à tort, que "l'autonomie" du travail de chaque élève. Enfin, rehausser l'aspect collectif des apprentissages poserait d'une manière différente la question de "l'échec scolaire", des différences de niveau entre élèves d'une même classe. A la métaphore de la course individuelle (un cent mètres, où l'objectif est d'arriver soit devant les autres — version compétitive — soit "chacun à son rythme" — version compassionnelle —, mais où l'échec, relatif, s'inscrit inévitablement dans l'acte même), on pourrait utilement opposer la métaphore d'un sport collectif (un match de basket, où, malgré les différences de compétences des uns et des autres, le succès et l'échec dans l'entreprise sont

d'abord collectifs).

B. A. : *Vous affirmez dans votre chapitre « Le sens des activités scolaires » que le sens doit être trouvé dans l'activité elle-même et non au-delà d'elle. Vous recentrez le débat du sens sur l'étude. Vous dites que c'est un processus qui demande du temps et qui est contraire donc à la logique de l'immédiateté.*

Pouvez-vous nous dire s'il existe des recherches sur les gestes de l'étude tant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève ? Faut-il en formation initiale — et en sommes-nous capables aujourd'hui — apprendre des "gestes techniques" suffisamment génériques, ou cela doit-il rester du domaine de l'apprentissage personnel "sur le terrain", "les mains dans le cambouis" de chaque enseignant ?

Cela ouvre aussi le fameux débat sur l'alternance dans la formation des enseignants, entre les temps de formation plus théorique dans les IUFM et les temps de stages sur le terrain ? Qu'en pensez-vous ?

S. J. : Une précision tout d'abord. Le terme "gestes techniques" que vous utilisez heurte parfois la sensibilité des enseignants comme des parents, car il paraît gommer la spécificité des relations humaines. Mais il faut bien comprendre que l'activité d'enseignement est largement déterminée par l'instrumentation et les "gestes" qui l'accompagnent. Prenons un exemple. Une des marques des rapports didactiques est la profusion de "fausses questions". Si un professeur demande la valeur de "x" dans une équation, ce n'est pas parce qu'il ne connaît pas la réponse, dont l'intérêt mathématique est de plus épuisé depuis longtemps. Et l'élève lui-même sait que le professeur sait... Ce "geste" si spécifique (manipuler les "fausses questions") doit bien s'apprendre pour former au métier. Il ne s'agit pas là d'une simple métaphore, mais bien de la volonté d'en finir avec un mythe idéaliste incroyable qui fait de la gestion du rapport éducatif le résultat d'un "don" donné par nature (ou pas, cf. Clot & Soubiran, 1998 ; Saujat, 2001). Cette question est centrale à mes yeux, et concernant à la fois la recherche "pure" et la formation des enseignants, elle va occuper la prochaine génération de travaux en éducation. Elle peut se divi-

ser en deux aspects.

Le premier est celui de “l’apprentissage sur le tas”. Il est très souvent opposé aux études formelles (et alors valorisé ou déconsidéré). Je pense au contraire que toute spécialisation professionnelle comporte une part variable des deux formations. Ceci parce que l’aide à l’étude que donnent les écoles (“formelles”) ne porte, inévitablement, que sur quelques aspects de la pratique. L’action au travail déborde, de tous côtés, ces contenus, limités en nombre et en qualité. La “compétence” (il faudrait, en toute rigueur n’en parler jamais qu’au pluriel, les compétences) se forme sur le tas. Mais si elle ne se formait que là, on ne voit pas en quoi une école se justifierait. Si l’on prend l’exemple de professions socialement plus valorisées que celle d’enseignant, celle de chirurgien par exemple, on voit bien que la compétence que lui attribue un patient est liée dans son esprit à une solide formation académique alliée à une bonne expérience. En fait, dans la majorité des cas, il faut les deux. Ceci parce que le savoir académique, bien que rarement mobilisé explicitement dans la pratique répétitive quotidienne, ne peut se construire sur le moment pour résoudre un problème dès qu’il est un peu compliqué. Et, pour un débutant, beaucoup de situations apparaissent telles, vu le faible degré d’expérience pratique.

Le second aspect de la question porte sur la formation académique elle-même. Professionnelle, elle devrait porter sur les gestes principaux du métier, et non seulement sur les disciplines qui permettent de mettre ces gestes en perspective. On ne comprendrait pas qu’un chirurgien soit formé seulement à la psychologie du malade ou à l’épistémologie de la médecine, bien que ce soit nécessaire. Quels gestes techniques lui sont montrés/enseignés? Là, concernant les enseignants, le problème est que nous ne disposons pas de la même connaissance de la “technicité” professorale. Tellement de pédagogues, de sociologues, de psychologues nous en éloignent même, en négligeant ce volet technique, voire en s’en méfiant comme le fondement d’une vision attentatoire à l’autonomie des élèves comme de la liberté des enseignants. Mais ce faisant, ils renvoient de fait cette partie des

contenus à maîtriser au strict domaine de l’apprentissage sur le tas, sapant l’intérêt le plus profond d’une institution académique aidant à cette formation. Encore faudrait-il pouvoir montrer que ces “gestes professionnels” sont suffisamment généraux (ou, au moins que les problèmes à régler sont suffisamment génériques, mêmes s’ils donnent naissance à une palette diverse de techniques). C’est le cas en réalité, pour peu que l’on accepte de donner du sens à des gestes devenus transparents. Comment régler l’avancée du temps didactique (à quel moment on accepte d’abandonner le traitement d’une question)? Comment, dans la gestion d’une question, régler le passage de la responsabilité professorale à celles des élèves, et vice versa? Quelles sont les fonctions de cette vénérable institution qu’est “le tableau noir” (qui s’est imposé depuis deux siècles) dans la possibilité de montrer “des techniques en train de se faire”, donc dans la construction d’un espace commun de significations (Mercier, Rouchier & Lemoine, 2001)? Finalement, les “gestes” en question peuvent aussi s’aborder du point de vue des élèves: quels sont les “gestes de l’étude” efficaces (Félix & Johsua, 2001)? Sont-ils également distribués? Sont-ils universels ou dépendent-ils de la matière à aborder (la poésie, les mathématiques, l’histoire), dans une institution donnée, à une époque historique donnée (et donc en fonction d’attentes institutionnelles données)?

Les recherches à ce propos sont très présentes chez les chercheurs en didactique de l’Académie d’Aix-Marseille, mais rejoignent aussi des trajectoires issues de champs très différents: travaux de l’équipe ESCOL de Paris 8 (Charlot, Bautier & Rochex, 1993); ceux du sociologue Bernard Lahire à Lyon (Lahire, 1998) etc. Elles sont encore débutantes, mais vraiment riches de promesses.

B. A.: *Voilà beaucoup de questions sur lesquelles réfléchir. Comme praticienne, je m’interroge alors sur la place que peut prendre, entre pessimisme et volontarisme, un enseignant de terrain, comme citoyen ou comme professionnel, dans cette transformation dont vous affirmez qu’elle est la “meilleure défense” de l’école...*

S. J. : Laissons de côté l'aspect "citoyen", qui, dans sa généralité, gomme la spécificité de l'enseignant en question. Il s'agit bien au contraire d'une place à prendre en tant que praticien. J'ai partagé longtemps le point de vue un peu prétentieux que la recherche était "en surplomb" par rapport à la pratique enseignante. J'ai changé d'avis. Non pour basculer dans une vision démagogique selon laquelle "le terrain" serait l'alpha et l'oméga de la vérité. Mais parce que, par définition, la recherche n'est performante que dans le domaine restreint qu'elle s'est taillé à sa mesure. Or, les

points à soumettre à la réflexion pour avancer vers une école plus démocratique dépassent, de tous côtés, les possibilités de la recherche. Finalement, pour peu que l'on accepte de considérer "l'expert" dans le praticien, on voit que ses pratiques, et les connaissances dont il dispose sur ses pratiques sont incontournables. Le mieux, évidemment, est que puissent se tisser des liens entre ces "experts" et la recherche, avec des praticiens informés des problématiques en œuvre dans la recherche, voire chercheurs eux-mêmes.



Références

- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1998). L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification? Paris: Armand colin.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1993). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). "Prendre la classe": une question de style? Société Française, n° 12-13, 78-88.
- Félix, C., & Johsua, S. (2001). Le "travail à la maison": une analyse didactique comparée. Congrès AECSE, Lille.
- Johsua, S. (1998). Des "savoirs" et de leur étude: vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. Année de la Recherche en Education, 79-97.
- Johsua, S. (1999). L'école entre crise et refondation. Paris: La Dispute.
- Lahire, B. (1998). Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation.. Recherche et Formation, 27, 15-28.
- Mercier, A., Rouchier, A., & Lemoyne, G. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques. In A.Mercier, G. Lemoyne, & A. Rouchier (Eds), Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement (pp. 233-250). Ville: Editeur
- Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. Education Permanente, n°146, 124-130.