

Méthodes actives en France et en Allemagne : Regards croisés en faveur d'une réussite collective

Céline Winnicki

C.U.C.D.B., I.S.F.E.C. Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France

RÉSUMÉ : Le présent article propose une réflexion élargie autour de l'enseignement en France et en Allemagne, à travers deux éléments comparés de pratiques actives : la pédagogie de projet et le *Lernen durch Lehren*. Il s'agira d'appréhender les particularités pédagogiques moins dans le but de les opposer que de démultiplier leurs qualités. L'objectif étant que chacun puisse apprécier des conceptions différentes, qui par ce qu'elles se croisent, peuvent s'enrichir et s'ouvrir dans un objectif commun : l'épanouissement de tous.

Mots-clés : Pédagogie active – *Lernen durch Lehren* / apprendre en enseignant – travail en projet – motivation par les tâches – confiance – autonomie

INTRODUCTION

Lorsqu'on évoque l'étude de pratiques pédagogiques au sein de deux pays différents, on attend souvent une analyse en termes de degrés de succès, illustrée par une approche comparative de résultats chiffrés.

Ainsi, les enquêtes PISA (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*) ou TALIS (*Teaching and Learning international Survey*) menées par l'OCDE (*Organisation de Coopération et de Développement économique*) à intervalles réguliers déploient les résultats d'observations réalisés dans près de 80 pays et offrent une comparaison internationale des systèmes éducatifs. Si cet éclairage - certes nécessaire - permet de proposer un diagnostic, il a pour limite de rester global et relativement fermé, puisque se limitant à confronter des données chiffrées permettant d'établir un classement, mais sans proposer de remédiation : à chaque participant de les utiliser comme base de réflexion et de travail pour progresser et remonter sa position dans le tableau. Un enjeu de taille, tant sociétal que médiatique et politique.

Dès lors, comment, au-delà des chiffres, envisager non plus le seul catalogage de nos différences mais plutôt une perspective horizontale de nos valeurs ajoutées en faveur d'un succès collectif ?

La démarche que nous proposons dans cet article part de la présentation de deux exemples de pratiques pédagogiques actives en Europe et met en relief leurs atouts ; qu'il s'agisse de la pédagogie de projet en France, ou du LdL, (*Lernen durch Lehren – apprendre en enseignant*) en Allemagne, le postulat de départ est identique : l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages et construit ses savoirs à travers une réalisation concrète. L'illustration de leur mise en œuvre offre un panorama de pistes que nous pourrions partager, afin de mener à une réflexion commune autour d'une volonté d'œuvrer à la réussite et à l'épanouissement de chacun.

I. PÉDAGOGIE ACTIVE, ÉLÉMENTS D'ÉCLAIRAGE ET D'UTILISATION EN FRANCE...

La pédagogie active trouve ses fondements théoriques au début du XX^{ème} siècle, initiée par les recherches des psychologues américains John Dewey ou Carl Rogers, relayée en Europe par Jean Piaget. Catherine Reverdy (2013) souligne le caractère tout à fait novateur pour son époque de l'école-laboratoire fondée par John Dewey en 1896, à Chicago : il y expérimente une méthode qu'il nomme *learning by doing*, et qui consiste à acquérir des connaissances par et à travers des activités concrètes répondant au désir inné d'apprendre. Selon lui, l'éducation se doit d'être pragmatique, de partir des centres d'intérêts des élèves et de développer leur autonomie, leur réservant ainsi une place centrale ; le rôle du maître est essentiel, mais il évolue vers une fonction de coordinateur et non plus de seul détenteur du savoir. De nombreux pédagogues du courant d'éducation nouvelle (Ferrière, Freinet, Montessori, Decroly) s'inspireront largement de ces principes dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

La définition même de la méthode active a évolué au fil du temps et des courants de pensée ; Pour Françoise Raynal et Alain Rieunier (2018), elle est caractérisée par la volonté de faire de l'apprenant un acteur à part entière de ses apprentissages, par opposition à la méthode de transmission directe qui part de la théorie (diffusée par le maître) pour aller vers la pratique (l'élève applique).

En accordant à l'élève une position centrale, on pose alors différents postulats, qui sont autant de variations autour d'un principe unique : celui-ci comprend et retient mieux le savoir qu'il construit lui-même à travers des expériences concrètes et non plus seulement dans un contexte académique (apprentissage expérientiel), il apprend mieux avec les autres (apprentissage coopératif, collaboratif), il apprend mieux en étant confronté à un problème particulier et en tentant de le résoudre (apprentissage par les problèmes), et enfin il apprend mieux lorsqu'il est impliqué (apprentissage par projet).

A. L'exemple de la pédagogie de projet en France

On commence à intégrer la notion de projet dans l'enseignement à partir des années 70 avec des expérimentations découlant des « 10 % pédagogiques » (développé dans le B.O. n°15 du 12 avril 1973, ce dispositif concernait l'ensemble des élèves des établissements du secondaire, où 10 % des horaires d'enseignement devaient être consacrés à des activités originales, autres que disciplinaires mais en relation avec l'enseignement). Issu des réflexions de la première moitié du XX^{ème} siècle, il avait pour objectif de motiver, de mobiliser et de rendre l'acte éducatif plus efficient.

Lui succéderont le PACTE (Projets d'Actions Culturelles, Techniques et Éducatives, 1979), puis les PAE (Projets d'Action Éducatives, 1981), et le PAC (Projet Artistique et Culturel) ; validés et intégrés aux programmes par le Ministère de l'Éducation Nationale, les projets occupent ainsi une place de choix.

Les dernières réformes les font figurer au cœur des référentiels sous diverses formes, des EPI au collège (B.O. n°6 du 11 février 2016) au futur Grand Oral, grande innovation de la Réforme du Baccalauréat 2021 ((B.O. n°29 du 19 juillet 2018) ; il est donc désormais admis par l'Institution que la pédagogie par projet est un moteur remarquable pour stimuler la motivation et fixer les acquisitions. On plébiscite ainsi des applications multiples et variées de la méthode active, qui offre pour avantages la possibilité de travailler de manière transversale et donc d'abattre les clivages entre disciplines, d'encourager le recours aux nouvelles technologies et à l'innovation, et de mieux préparer nos élèves au monde professionnel en encourageant l'initiative.

Pourtant, si la valeur positive de la pédagogie de projet semble admise, sa mise en œuvre semble rencontrer quelques écueils. En effet, ainsi l'enquête TALIS menée en 2013 et commentée notamment par Florence Lefresne et Yann Fournier (2016), a pu montrer que seuls 22% des enseignants sondés disent « faire travailler les élèves sur des projets qui leur prennent une semaine au moins », la moyenne internationale étant de 27%. Un écart sensible, mais bien réel, qui nous place au même rang que la Roumanie ou la Slovaquie.

B. *Le paradoxe d'une volonté active et d'une tendance passive*

Bien qu'attractive, la pédagogie de projet, illustration de la méthode active, semble délicate à réaliser. Les raisons de la difficile application de principes pourtant plébiscités par la majorité des enseignants s'avèrent complexes : toujours selon les résultats de TALIS 2013, « les enseignants français expriment un fort sentiment d'efficacité professionnelle, (...) s'il pratiquent les méthodes d'enseignement « active ». Mais ils ont tendance à exercer leur activité essentiellement de manière individuelle et selon des schémas assez traditionnels ».

Selon Francine Vaniscotte (2001), qui propose une catégorisation des systèmes éducatifs européens, notre spécificité culturelle française – à l'instar de la culture germanique dont nous parlerons plus loin - pourrait constituer un élément d'éclairage : en France comme dans d'autres pays latins et méditerranéens, le système scolaire serait historiquement basé sur des principes clairement hiérarchisés, qui rendraient moins évident le positionnement de l'élève au centre du processus d'apprentissage : Au pire, cette place serait encore celle du maître ; au mieux, celle du savoir, que nous ferions passer en priorité. Or c'est la mise en situation qui provoque les acquis, pas uniquement l'objectif à atteindre. Focaliser l'enseignement sur celui-ci risquerait de favoriser la mise en compétition des élèves, qui chercheraient davantage à obtenir une validation, une note, qu'à comprendre et assimiler par eux-mêmes les étapes qui les mèneraient au résultat.

Autre difficulté dans la mise en œuvre : le temps. D'après Catherine Reverdy (2013), les enseignants se sentiraient trop souvent soumis à la pression du programme à clôturer, et peineraient à s'engager dans un projet qui leur semble trop gourmand en séances, puisque celui-ci fait appel à une démarche d'expérience menée par des élèves aux représentations personnelles et différentes : C'est leur cheminement qui impose le rythme et ce rythme est aléatoire pour être intégré à une progression.

Outre Rhin, les conceptions sont différentes. Et le contexte également.

II. ... ET EN ALLEMAGNE

A. *Aspects civilisationnels*

En Allemagne l'école se conçoit comme un prolongement de l'espace privé (*Lebensraum*), où l'élève va s'épanouir à travers l'acquisition de connaissances qui l'aideront à confirmer les compétences qu'il possède intrinsèquement et dont il fera profiter son entourage. Francine Vaniscotte parle de « pays de type germanique », comme l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays Bas, qui aborderaient l'individu comme personnellement responsable de ses actes (et par là même de sa formation et de la nécessité de se cultiver) ; en œuvrant lui-même à s'approprier des savoirs, à cultiver et partager des talents innés, il participe à la construction d'un idéal d'éducation et de culture (*Bildungsideal*), fédérateur et moteur de l'essor d'une société.

À l'école, faire ses propres expériences est donc non seulement utile mais également nécessaire au développement de l'élève, comme le souligne Anémone Geiger-Jaillet (2016). En Allemagne, l'approche de travail par la mise en projet (*Projektarbeit*), est un pilier de l'enseignement. Tout comme l'interdisciplinarité, qui est une pratique spontanée du fait de la bi- voire trivalence des enseignants. Le travail collaboratif est facilité par des aménagements horaires qui permettent l'organisation de multiples rencontres par, autour, ou au-delà du travail scolaire. En classe, on favorise l'oralité et la participation spontanée, les échanges sont constants et prioritaires sur l'écrit, qui en France remplit une large part dans les enseignements.

La méthode active est devenue un élément essentiel de l'enseignement en Allemagne, et se pratique du primaire au baccalauréat (*Abitur*). L'une de ses illustrations la plus parlante est le *Lernen durch Lehren*, plus brièvement dénommé *LdL*.

B. *Apprendre en enseignant / Lernen durch Lehren*

"Apprendre en enseignant" ; cette terminologie apparaît aux États-Unis sous le terme *Learning by teaching*, dans un ouvrage d'Alan Gartner (1971), enseignant chercheur en Sciences de l'Éducation, consacré à la pédagogie active. Ses principes sont bientôt repris en Allemagne par Rudolf Krüger (1975), mais c'est Jean-Pol Martin (1983), qui en établira les bases théoriques actuellement répandues et pratiquées dans les établissements des seize Länder.

Jean-Pol Martin est de nationalité française ; il a fait ses études en France mais il s'est installé en Allemagne dès les années 70. En 1980, alors enseignant de français langue étrangère à l'Université d'Eichstätt-Ingolstadt, en Allemagne, et partant de son expérimentation en cours de langue vivante étrangère, il met au point une méthode d'enseignement particulière qui permet d'apprendre les uns par les autres : le *Lernen durch Lehren*. Il s'agit d'un travail mutuel entre élèves ; on pourrait parler de méthode INTERactive, par extension à la méthode active. Concrètement, l'idée est que les élèves se font cours et apprennent mutuellement, sous le contrôle indirect de l'enseignant.

Le principe de mise en œuvre est le suivant : l'enseignant partage les contenus du manuel de la classe en petites parties et il les répartit entre élèves (généralement, par binômes) ; Chaque groupe est ensuite informé de la notion qu'il doit travailler et présenter au reste de ses camarades. Ils ont toute liberté pour la forme de leur transmission. Ils se confrontent ainsi en permanence au sujet et développent des stratégies pour atteindre un objectif de façon autonome mais en lien constant avec les autres ; L'enseignant reste très actif, il guide, et surtout il observe afin de proposer une remédiation individuelle en temps réel, au fil de la tâche et à l'issue de la restitution. Selon Jean-Pol Martin, cette méthode permet aux élèves de se sentir bien davantage impliqués que dans un cours traditionnel, et de mieux assimiler les contenus. La priorité est donnée sur la co-construction du savoir, et non sur sa réalisation.

A titre d'exemple et pour illustrer ce propos, citons le témoignage d'Ursula Schönberg-Hertel, enseignante de français à l'école Peter-Vischer de Nüremberg, diffusé en 2008 sur la page « Plurilinguisme – langues sans frontières » du site internet de l'Institut Goethe (présent dans 93 pays, cette organisation à but non lucratif a pour objectif la promotion, la diffusion de la langue et de la culture allemande, et de favoriser la coopération internationale). On y présente une séance de français en classe de sixième, pendant laquelle est abordée la notion de verbes pronominaux. Au tableau, une élève présente le déroulement du cours, pendant que sa camarade distribue un exercice sous forme de texte à trous au reste de la classe. La présentation orale est spontanée, mais elle a été préparée et pré-correctée - de même que l'exercice lacunaire - avec l'enseignante. Celle-ci est assise sur le côté mais elle intervient pour corriger les fautes de syntaxe, de prononciation ou de tout élément qui pourrait gêner la compréhension par les autres élèves, ou en cas de mise en difficulté des deux jeunes intervenantes. Son rôle est essentiel. Il ne s'agit pas d'un simple exposé, mais bel et bien d'un partage de compétences. Ursula Hertel-Schönberg emploie cette méthode depuis 1982. Elle constate notamment que « *les enfants ont le sentiment de pouvoir chaque jour s'aider eux-mêmes. Ils apprennent des stratégies pour atteindre un objectif de manière autonome. Ainsi, l'individualisme et le sens de l'initiative sont stimulés* ». Outre les avantages pour l'apprenant, elle apprécie également le bénéfice pour l'enseignant qui grâce aux moments de préparation et d'observation des interventions, peut se concentrer sur les difficultés individuelles et proposer des remédiations mieux adaptées aux besoins de chacun.

Jean-Pol Martin (2004) souligne toutefois les limites de cette méthode. Bien qu'ancrée dans les pratiques, elle nécessite deux conditions incontournables qui reposent en partie sur l'enseignant : tout d'abord la cohésion et la tolérance du groupe. Plus elle est introduite tôt, dès l'école primaire (il n'y a pas d'école maternelle en Allemagne, les enfants commencent la première classe à l'âge de 6 ans), plus le risque de conflit ou de jugement est minimisé. Le rôle qui incombe au professeur n'est donc pas seulement de veiller à ce que les présentations soient efficaces, mais également à leur réception par les autres élèves, en instaurant le calme et en garantissant la bienveillance. Par ailleurs, sa disponibilité : tout au long de la tâche il doit s'investir et s'impliquer auprès de chacun – des intervenants comme des apprenants- et ce de la phase de préparation à la phase de restitution. Il n'y a pas de temps de globalité sauf pour la conclusion (sous forme de reformulation), et ce n'est pas un hasard si la méthode est née dans des cours de langue où les effectifs étaient réduits. Il est peut-être plus difficile d'imaginer sa concrétisation dans une classe de plus de 30 élèves, bien que Jean-Pol Martin l'envisage comme une approche transversale et fédératrice dont les principes peuvent se calquer sur toutes les matières.

III. PERSPECTIVES COMMUNES

Entreprendre une démarche active, en France, en Allemagne où ailleurs, impose de se questionner sur la représentation même de ce que sous-entend apprendre, qui peut varier selon les contextes culturels. Si la recette était universelle, il y a fort à parier que les enquêtes PISA et TALIS ne démontreraient pas autant de disparités en la matière, au sein même de pays aussi proches que l'Allemagne et la France. Certes on retrouve des principes communs : approche pluridisciplinaire, expérientielle, méthodologie groupale. Mais force est de constater que leur application n'est pas toujours évidente dans la réalité de la classe.

De manière générale, les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants s'articulent autour d'éléments tels que le rapport au temps, le rapport à l'espace, et le rapport aux autres. Le temps accordé à l'activité, à sa préparation, à son suivi, à son évaluation (en d'autres termes, quand l'activité commence-t-elle et quand s'arrête-t-elle ? A-t-on vraiment toute liberté en ce domaine ou est-on tenu à une contrainte ?) ; L'espace où se déroule l'activité (dispose-t-on du matériel suffisant et nécessaire à expérience scientifique ? Doit-on restreindre l'activité à la salle de classe ou au contraire envisager de changer de lieu ?) ; Et enfin le rapport aux autres, le plus important puisqu'il n'y a pas de démarche active sans altérité, sans échange, sans communication (activité en groupe ? Individuelle ? En classe entière ? Quelle place pour l'enseignant ?).

De la France à l'Allemagne, et même si les aspirations sont les mêmes, la mise en œuvre est sensiblement différente. Bien sûr on peut appuyer sur ce qui ne va pas. Mais on risque alors de stigmatiser les dysfonctionnements et de provoquer des erreurs d'appréciations : Par exemple en France, ne pas prendre le risque de se lancer dans un projet par crainte de ne pas terminer le programme alors qu'un examen approche ; ou en Allemagne, se retrouver totalement dépassé par l'énergie des élèves, perdre le contrôle de la séquence et passer à côté de leurs difficultés. Mais on peut aussi envisager une approche positive et faire le constat des succès, si minimes soient-ils : Avoir pu fédérer, avoir provoqué la curiosité et donc la motivation. Avoir eu l'occasion de voir les élèves sous un autre angle, apprécier l'émergence de qualités certaines, ou tout simplement prendre plaisir à faire son métier...

Pour construire efficacement, peut-être faudrait-il commencer par déconstruire nos propres représentations de l'enseignement. Souvent guidé par sa propre expérience, par le cadre institutionnel, par son environnement professionnel, l'enseignant est tenté de croire que pour que ses élèves puissent apprendre, il lui suffit de leur énoncer clairement et progressivement un contenu, et de leur proposer une activité en rapport avec celui-ci. En tenant compte de cette seule conception, on enseigne, certes, mais en se tenant au modèle empirique. Or une véritable pédagogie active implique que l'enseignant se fonde et s'adapte au même processus que l'élève. Il s'agit d'une forme de partenariat qui ne se limite pas à des travaux ponctuels tels que des jeux de rôle. Un partenariat sous-tendu par un contrat implicite entre l'élève qui en est le cœur - et à qui il doit être permis de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre - et l'enseignant. Celui-ci doit avant tout être capable de relativiser ses propres convictions, pouvoir faire preuve de flexibilité et savoir se mettre en retrait pour mieux guider ; il doit être capable de poser un cadre souple, nécessaire mais modulable en fonction des représentations, des attentes et des progrès des élèves, tout en restant en lien avec les référentiels imposés par l'Institution ; Une véritable pédagogie active implique en somme qu'il s'adapte au même processus que l'élève (créativité, autonomie, collaboration, distance critique, respect) afin d'œuvrer à ses côtés à une co-construction du savoir.

Plus que tout, il est indispensable de créer un climat de confiance mutuelle qui permettra de surmonter le quant-à-soi et la tendance naturelle au jugement. Gagner cette confiance ne va pas de soi. Cela sous-entend une phase préalable de dialogue menée de part et d'autre autour des objectifs et des moyens que chacun peut déployer pour les atteindre. Elle permet de mesurer les possibles obstacles, de chercher les moyens pour les surmonter, et par là même de rassurer. Elle permet également un positionnement plus objectif et un changement dans l'échelle des valeurs relationnelles. Reconduite aussi souvent que nécessaire, elle implique de ne plus penser l'efficacité de la réussite en termes de rapport aux éléments, mais plutôt de rapport à l'autre.

CONCLUSION

De la même façon qu'on peut avoir une vision tronquée de la culture d'un pays en n'y passant qu'une semaine de vacances, on ne peut tirer de conclusions hâtives sur un système éducatif à la seule lecture de données chiffrées sans se pencher sur les spécificités qui la composent. Comparer une pratique pédagogique dans deux pays n'a de sens que si cet exercice prend en compte les éléments socio-culturels qui les constituent ; Le modèle du Ldl, pourtant attractif, ne serait pas simple à mettre en œuvre en France, sans doute trop éloigné de nos habitudes de fonctionnement en tant qu'enseignant ou en tant qu'apprenant : il impose de se libérer de contraintes imposées par notre environnement (institutionnel, matériel, professionnel, personnel) ; Parallèlement, le modèle de la pédagogie de projet proposé en France – qui convainc la plupart des enseignants, même s'ils ont du mal à la mettre en œuvre – serait difficile à transposer tel qu'il est en Allemagne, où les rythmes ainsi que le cadre scolaire est bien différent du nôtre.

Dresser un catalogue international de pratiques pour chaque type d'enseignement serait une tâche immense et nécessiterait des moyens gigantesques. Il s'agirait d'un travail vain si l'on se contentait d'y piocher « ce qui fonctionne », en tentant d'uniformiser les conceptions pédagogiques inhérentes à chaque culture. En revanche, il serait intéressant d'élargir notre vision en créant un véritable laboratoire de réflexion, multiple et ouvert. Changer notre positionnement, accepter de dépasser nos représentations, analyser nos difficultés et chercher ensemble, avec empathie, des solutions de remédiation. Sans attendre que l'Institution ne s'en charge, il est possible d'agir en transposant les principes de la pédagogie active au-delà de la classe, à l'échelle des établissements, au sein même des équipes où les conceptions éducatives sont riches parce que différentes. Cultiver la diversité afin de créer des synergies.

Jean-Jacques Rousseau (1762) a dit « *Donnez le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne* ». Ajoutons-y que donner ce désir passe également par le plaisir d'enseigner et de construire à partir de valeurs communes et universelles, un environnement où chaque acteur de l'apprentissage doit pouvoir s'épanouir pleinement.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Romain Bernard Mignot pour ses précieux conseils, mes collègues étrangers pour leurs témoignages, et Mme Gabriele Padberg-Jeanjean, Maître de Conférence et chercheur.

REFERENCES :

Circulaire n°21-104 du 14 juin 2001, *Les classes à projet artistique et culturel*, B.O. n°24 du 14 juin 2001.

Circulaire n°73-168 du 27 mars 1973, *Formation professionnelle dispensée dans les établissements d'éducation spéciale*, B.O. n°15 du 12 avril 1973.

Circulaire n°81-305 du 24 août 1981, *Les projets d'action éducative*, B.O. n°27 du 9 juillet 1981.

Circulaire n°89-279 du 8 septembre 1979, *Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles*, B.O. n°32 du 14 septembre 1989.

Gartner, A. (1971), *Children Teach Children – Learning by Teaching*, New York, Harper & Row Publisher.

Geiger-Jaillet A. (2016), *Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France-Allemagne*, Strasbourg, Synergie Pays Germanophones n°9, p. 13-31.

Krüger R. (1975), *Projekt Lernen durch Lehren : Schüler als Tutoren von Mitschülern*, Bad Heilbronn, Klinkhardt.

Lefresne F. Fournier Y. (2016), *L'Europe de l'éducation en chiffres*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Martin, J.P. (1983), *Aktive Schüler lernen besser – Neue Wege im Französischunterricht*, München, München-Grünwald., FWU.

Martin, J.P. (2004). « *Lernen durch Lehren* » : quand les apprenants font la classe, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII n°1, p. 45-56.

Raynal, F et Rieunier, A. (2018), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF Sciences humaines.

Reverdy C. (2013), *Des projets pour mieux apprendre ?*, Dossier d'actualité Veille et Analyses n°82, <http://ife.ens.lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

Rousseau, J-J (1762), *L'Émile ou de l'éducation*, Livre II

TALIS 2013 – *Enseignants en France : un métier solitaire ?* (2014), Note d'information n°23, juin 2014, <http://www.education.gouv.fr>

Vaniscotte, F. (2001), *Une comparaison européenne des structures et des contenus*, In : J.C. Ruano-B., « *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* » p. 403-409, Paris, Éditions Sciences Humaines.