
Travail des rapports au savoir des étudiants

Création et évaluation d'outils pour permettre aux étudiants de bac 1 instituteur primaire d'évoluer dans une logique d'émancipation

Arnaud Cornet*, Anne Schillings **, Céline Dispas, Delphine Boulanger, Michel Renard, Rosalie Speciale

*Haute Ecole Libre Mosane
Mont St-Martin, 41
4000 Liège
Catégorie pédagogique
Institut St-Roch Theux
Marché, 12
4910 Theux
*Responsable de la recherche
a.cornet@helmo.be
**Directrice-Adjointe
a.schillings@helmo.be*

RÉSUMÉ. Les inégalités d'apprentissages à tous les niveaux d'enseignement continuent d'interpeller les pouvoirs politiques et ce malgré les progrès importants de la recherche dans la compréhension des mécanismes qui contribuent à ces inégalités. En formation initiale des enseignants (FIE), l'évolution globale et l'hétérogénéité du recrutement suggèrent une prise en compte adaptée des différences dans une optique d'aide à la réussite. Cerner et prendre en compte ces différences sous l'angle des rapports au savoir nous a semblé porteur tant du point de vue de l'aide à la réussite en FIE que du point de vue de l'égalisation des chances par l'école. Permettre aux futurs instituteurs primaire de faire évoluer leur rapport au savoir, en conscience, dans une logique d'émancipation, est intéressant tant pour leur développement personnel que pour leur engagement dans la prise en compte du rapport au savoir des enfants qui leur seront confiés plus tard. Maîtres-assistants à HELMo, formateurs en BAC 1 instituteurs primaire, nous présentons ici un dispositif, intégré à la formation, qui vise la transformation du rapport au savoir des étudiants en leur donnant accès à celle-ci grâce à un fil rouge constitué d'écrits réflexifs et d'une analyse globale de leur parcours.

MOTS-CLÉS : rapport au savoir, aide à la réussite, émancipation, formation initiale des enseignants, inégalités d'apprentissage, égalisation des chances par l'école.

1. Introduction

La massification de l'enseignement secondaire, l'accès libre à l'enseignement supérieur en Belgique, sa généralisation, l'évolution de l'offre scolaire en un quasi marché, le changement des représentations concernant l'institution scolaire, la dévalorisation du statut d'enseignant et les annonces de pénurie ont sensiblement modifié le recrutement de la formation initiale des enseignants. Les travaux de l'équipe ESCOL¹ proposent de comprendre les parcours des étudiants comme « *des expériences d'individus toujours singuliers, mais ayant néanmoins une origine et une histoire sociale. Il s'agirait de faire place au sujet et aux raisons de ses choix, aux processus à l'œuvre, et ceci toujours dans la relation au savoir* » (Bernardin, 2003, p. 2). Ce rapport au savoir peut être défini comme « *l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir* », ou encore « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1999, p. 3). C'est aussi dans une perspective de réduction des inégalités d'apprentissage à tous niveaux d'enseignement que cette notion de rapport au savoir nous intéresse. Car aujourd'hui encore, et particulièrement en Région Wallonie-Bruxelles, la réussite scolaire reste fortement corrélée à l'origine socio-économique du sujet (Hirtt, 2014). Et le chaînon manquant entre l'origine socio-économique du sujet et l'échec scolaire est bien la composante culturelle, le rapport au savoir, entendu, non comme un manque mais bien comme une différence, une particularité du sujet (Bautier, Charlot et Rochex, 1992).

Le recrutement, les tentatives d'adaptation à celui-ci -sans concession sur la qualité de la formation-, et les questions qu'elles soulèvent ont amené l'équipe de formateurs de HELMo Saint-Roch à creuser cette problématique des rapports au savoir des étudiants, dès l'entrée en formation. S'y adjoint la volonté de former des professionnels qui prendront eux-mêmes en compte les singularités des enfants qui leurs seront confiés plus tard. Cette visée émancipatrice est seule capable de nous donner une certaine légitimité au moment de tenter d'agir sur les valeurs des étudiants et/ou des enfants. Il ne s'agit pas tant de vouloir formater le rapport au savoir des étudiants que de favoriser l'émergence de certaines postures propices à l'apprentissage et au développement autonome. En effet, certains travers de la forme scolaire combinés à des histoires singulières peuvent entraîner des dispositions qu'il s'agira de déconstruire ou d'infléchir.

L'intention de la présente recherche, menée par quelques formateurs mandatés par l'équipe, est de construire, d'adapter en fonction des résultats, puis de formaliser un dispositif de formation, des outils, des pratiques, susceptibles de permettre aux étudiants de faire évoluer leur rapport au savoir en leur donnant accès à leur transformation. La question à laquelle nous tentons de répondre par le dispositif que nous vous présentons dans cet article et à laquelle nous tenterons de répondre, à terme, en analysant les effets de formation obtenus et en essayant de les modéliser est la suivante : dans une formation professionnalisante, encore organisée largement sur le modèle des disciplines et/ou disciplines scolaires, avec une liberté pédagogique importante des formateurs dont les conceptions épistémologiques sont variées ; comment travailler explicitement, dans une logique émancipatrice et dans une perspective d'aide à la réussite, les rapports au savoir des étudiants de BAC 1 instituteurs ?

Nous avons choisi de nous centrer sur le travail des postures dans la perspective d'une affiliation au « métier » d'étudiant avant celui d'instituteur² même si nous pensons que les deux actions sont fortement liées. Dans le cadre de la recherche, nous travaillons de façon transversale en évitant de nous situer en périphérie de la formation, travers habituels des dispositifs d'aide à la réussite (Romainville et Michaut, 2012). Ce choix de transversalité s'appuie sur plusieurs travaux (Buysse, 2009 ; Gagnon, 2011) et sur le postulat que ces activités transversales recèlent un potentiel intéressant en tant qu'organisation apprenante³ pour l'équipe des formateurs dont le propre rapport au savoir peut conditionner celui des étudiants ; le rapport au savoir peut, en effet, être le rapport au savoir d'un *groupe* humain, au sens où *un individu abstrait représentatif de ce groupe* entretiendrait telle ou telle relation avec le savoir du fait de la position de ce groupe dans l'espace social (Charlot, 1997).

1. Equipe de recherche de Paris VIII fondée par Bauthier et Charlot : *Education, Socialisation et Collectivités locales*.

2. Cette décision fait écho aux résultats publiés par Degraef, Mertens, Rodriguez, Franssen et Van Campenhoudt (2012).

3. « *Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés* » (Ellul, 2001, p.1).

Penser quelques modules de formation risque en effet d'être bien insuffisant s'ils ne constituent pas des références pour tous les formateurs et si leur construction n'a pas permis que chaque formateur s'interroge sur ses propres rapports au savoir. Ainsi, ces modules doivent être intégrés et suffisamment représentatifs de l'ensemble de la formation. Ils devront permettre de nous interroger en équipe de formateurs autant qu'ils devront interpeller les étudiants et faire référence dans la formation. Faire participer l'équipe à la recherche et échanger, autant que possible, sur la problématique et les dispositifs suscitent le questionnement collectif et concourent à une acculturation spontanée, à un travail et un rapprochement des représentations épistémologiques de chacun. Le rapport au savoir étant un probable facteur d'organisation de la pratique enseignante (Bru, Pastré et Vinatier, 2007), cette acculturation serait un gage d'une transmission accrue, vers les étudiants, de nos postures par rapport au savoir et par rapport aux inégalités d'apprentissage.

Permettre aux étudiants d'être acteurs de leur transformation en prenant conscience de cette transformation, des leviers du changement et des bénéfices engendrés, devrait contribuer favorablement à rendre possible un transfert de la démarche vécue par les étudiants vers leurs futurs élèves. La mise à l'épreuve de cette hypothèse constituera une suite dans la recherche.

2. Présentation globale du dispositif de formation

Nous choisissons d'impliquer les étudiants dès le démarrage grâce à la (co)évaluation diagnostique et l'explicitation de nos intentions de (trans)formation. Ceci permet l'élaboration des projets personnels de développement qui prendront appui sur les stratégies de formations que nous proposons et explicitons aux étudiants. Comment faire autrement que de traiter l'étudiant comme un sujet si nous voulons qu'il devienne sujet, c'est-à-dire acteur, auteur, chercheur, co-constructeur et plus tard médiateur en tant qu'enseignant. Un impératif évident à cette recherche d'authenticité, de libre construction et d'investissement personnel, est l'absence d'évaluation certificative de la part des médiateurs (formateurs).

Notre action est composée de **trois modules interdisciplinaires**, sélectionnés, développés et intégrés dans la formation. Chacun d'eux existait à l'école normale et nous semblait déjà faire évoluer le rapport au savoir des étudiants ; nous disposions d'un certain recul par rapport à ceux-ci. Ils ont été particulièrement retravaillés dans l'optique d'une spécificité accrue et d'une complémentarité plus importante pour une transformation progressive du rapport au savoir des étudiants.

En tout début de formation nous proposons aux étudiants un Q-sort (voir ci- après) pour **appréhender leurs motifs d'engagement en formation**. Ces informations permettent de cerner les rapports au savoir des étudiants et de construire des modules susceptibles de les engager davantage. En outre cela constitue une trace pour les étudiants.

Le 1^{er} module (**info/doc**) nous permet d'identifier les façons dont les étudiants rentrent dans une tâche scolaire, cherchent et traitent l'information. Ce module nous permet aussi, après diagnostic, de discuter avec les étudiants leurs façons de faire, de rechercher ensemble des démarches plus porteuses et aussi de poser explicitement nos attentes pour toute la formation. Nous travaillons sur **le rapport aux savoirs de l'information et le rapport aux savoirs scolaires ou savoirs établis**. Le 2^e module (**module discussion à visée philosophique**) permet aux étudiants de vivre des pratiques de discussion à visée philosophique, puis d'en analyser les enjeux, avant d'en mener eux-mêmes en école primaire, dans un espace protégé. Ce sont les **rapports aux autres, à soi-même et au langage** qui sont travaillés. Le 3^e module (**module missions, 4 jours en résidentiel**) propose aux étudiants de choisir une mission concrète par groupe de quatre. Cette mission va les conduire sur le terrain (étude du milieu), pour observer, se questionner, rencontrer des témoins ou visiter des expositions en vue de résoudre un problème posé. Les résultats de leur mission et les savoirs construits durant celle-ci, dans un va-et-vient entre le terrain, les témoins et « les livres » seront communiqués à d'autres via une présentation orale le dernier jour. Ici, c'est plus le **rapport au monde** qui est exploré comme une autre facette du rapport au savoir.

Ces dispositifs sont complémentaires dans l'optique du travail du rapport au savoir des étudiants. Ils s'inscrivent en rupture de la norme scolaire, surtout les modules 2 et 3. Ils sont donc aussi plutôt en rupture des postures des étudiants en général. Cette rupture est dosée et progressive, le module mission étant davantage intégrateur puisque le sujet confronté à la nécessité d'apprendre est simultanément en relation aux autres, aux savoirs établis et au monde.

Le **tableau 1**, ci-après, donne une vue d'ensemble du dispositif au lecteur qui pourra s'y référer au fur et à mesure de sa lecture. Il est explicité plus bas dans le texte.

Vue globale du dispositif		
<i>Activité</i>	<i>Programmation</i>	<i>Visée(s) principale(s) pour l'étudiant</i>
Présentation de la démarche aux étudiants et écrit 0	1 ^{ère} semaine, BAC 1	L'étudiant découvre le concept de "rapport au savoir" et prend connaissance de la démarche de (trans)formation proposée. Il répond à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? ».
Q-Sort, motifs d'engagement en formation	1 ^{ère} semaine	L'étudiant prend conscience de ses motivations, apprend à mieux se connaître comme étudiant (base pour changer son rapport à soi).
Module 1 : info/doc	Filé, de septembre à décembre	L'étudiant réfléchit sur ses stratégies de recherche d'information et leurs enjeux. Il les confronte avec les exigences explicites des professeurs.
Ecrit 1	Fin décembre	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec la recherche d'information. Il questionne son rapport à soi-même et au savoir constitué.
Module 2 : discussion à visée philosophique (DVP)	Janvier	L'étudiant prend une place active en respectant les autres lors d'une discussion philosophique. Il réfléchit au cadre d'une DVP et à ses enjeux.
Ecrit 2	Fin janvier	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec les discussions à visée philosophique ; il questionne son rapport aux autres.
Module 3 : missions	Mai	Les étudiants se posent des questions, cherchent à comprendre un objet d'étude et à réaliser une « mission » par groupes sur le terrain ; ils réfléchissent à la place du réel dans ce processus.
Ecrit 3	Fin mai	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec le module « missions » ; il questionne son rapport au monde et au savoir en général (visée intégrative).
Ecrit final	Septembre, BAC 2	L'étudiant analyse ses écrits, prend conscience de sa (trans)formation en cours et tente d'en devenir auteur (perspective).

Tableau 1. *Vue d'ensemble du dispositif*

Enfin ces 3 dispositifs sont traversés par un **fil rouge** constitué d'écrits réflexifs. Il a pour but de lier les dispositifs entre eux, de permettre à l'étudiant de construire du sens et surtout de prendre du recul et d'analyser son parcours pour en devenir plus acteur. Il travaille aussi son **rapport au langage écrit**.

3. Q-Sort⁴ et modèle de Carré, les motifs d'engagement en formation

Pour prendre en compte les rapports au savoir des étudiants, il nous a paru essentiel de tenter de les cerner notamment via leurs motifs d'engagement en formation. Selon la technique du Q-Sort, nous avons présenté à chaque étudiant une liste de 20 propositions, conçues sur base du modèle de Carré (Carré, 2001), à trier selon le

4. « Méthode statistique pour analyser la distribution et l'interrelation d'attitudes individuelles dans l'évaluation par un groupe d'une situation donnée » ; M. Seltner, 1980, cité par Abrecht, 1991, p. 85.

degré d'adhérence : +3 (x2), +2 (x4), 0 (x8), -2 (x4) ou -3(x2). Le cadre et la formulation des propositions étaient pensés de façon à limiter les effets de désirabilité. L'obligation pour l'étudiant d'effectuer des choix nous a permis de dégager des tendances. Le modèle de Carré identifie 10 motifs possibles classés selon une double distinction : motifs d'engagement intrinsèques ou extrinsèques⁵ et motifs d'engagement liés à l'apprentissage ou à la participation⁶. La combinaison de ces deux axes permet d'inscrire tous les motifs d'engagement en formation dans quatre « quadrants » spécifiques : intrinsèque de participation⁷, intrinsèque d'apprentissage⁸, extrinsèque de participation⁹ et extrinsèque d'apprentissage¹⁰.

Les données recueillies (**figure 1**) auprès de 54 étudiants montrent que le quadrant le plus plébiscité par ceux-ci est sans conteste l'intrinsèque de participation (+3,90) alors que celui qui est le plus souvent rejeté, clairement et fortement, est l'extrinsèque de participation (-6,08). Les quadrants centrés sur l'apprentissage sont tous deux retenus assez modérément.

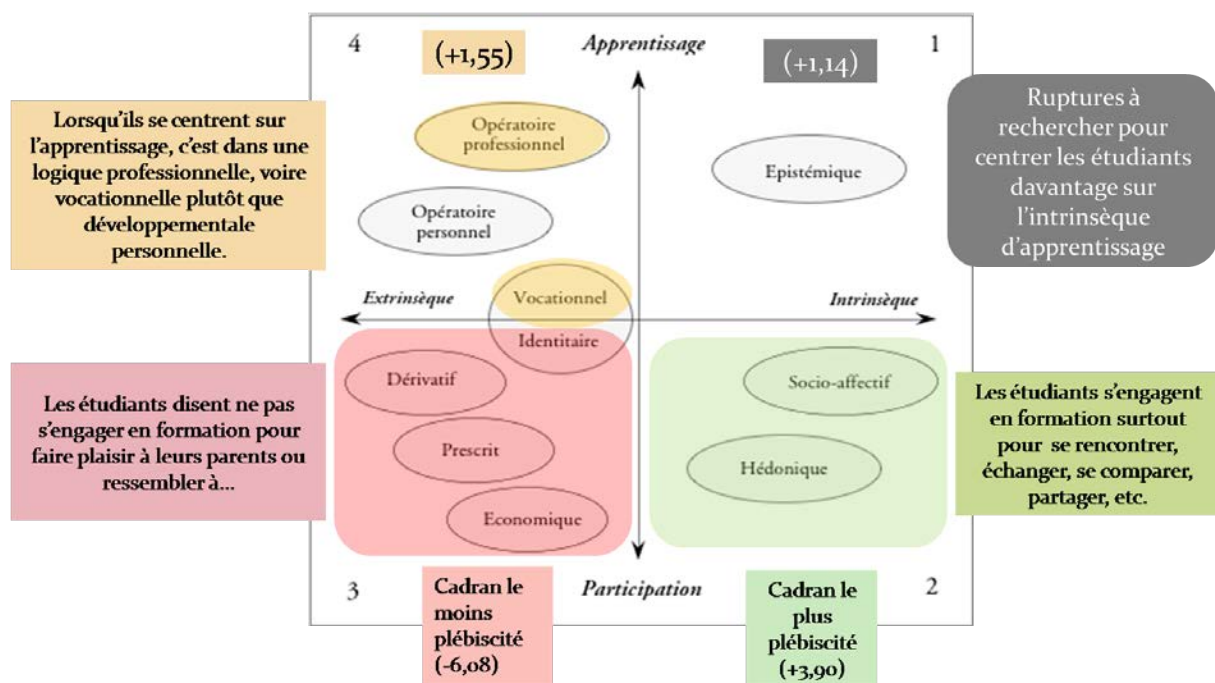


Figure 1. Motifs d'engagement en formation des étudiants présentés à partir du modèle de Carré.

Les aspects socio-affectifs seraient donc plus importants pour les étudiants que les apprentissages. Ils s'engageraient en formation principalement pour rencontrer d'autres personnes, se comparer, partager, échanger mais absolument pas pour des motifs externes : volonté de leurs parents, échapper à une réalité autre, ressembler à..., etc. Lorsqu'ils se centrent sur l'apprentissage, les étudiants sont plus dans une logique professionnelle, voire vocationnelle (+1,55), que dans une logique développementale personnelle (+1,14) (être en formation pour le plaisir d'apprendre). Quand les étudiants se centrent sur les motifs intrinsèques, ils sont tout autant, voire plus,

5. Selon la centration des étudiants directement sur la formation ou plutôt sur les avantages indirects qu'ils peuvent en retirer.

6. Selon la centration des étudiants sur l'apprentissage ou sur les dispositifs (aspects psycho-affectifs), les relations avec les autres (pairs, famille, amis, personnes auxquelles ils s'identifient) et eux-mêmes (vocation, projet de vie).

7. Selon la centration des étudiants sur les incitants situationnels à la participation (dispositif, estime de soi, relations).

8. Selon la centration des étudiants sur les apprentissages en eux-mêmes (sens premier).

9. Selon la centration des étudiants sur les incitants externes à la participation (relation avec les parents, les personnes extérieures à la formation auxquelles ils s'identifient, bourse d'étude, etc.).

10. Selon la centration des étudiants sur les avantages indirects qu'ils croient pouvoir retirer de la formation (accès à une profession, valorisation personnelle ou sociale liée aux apprentissages, etc.).

attirés par le plaisir lié au dispositif (motif hédonique) ou aux relations interpersonnelles (motif socio-affectif) que par celui lié aux savoirs en jeu.

Les étudiants ont été informés des résultats, sans jugement. Ils ont pu prendre mieux conscience des motifs de leur engagement en comparaison de ceux des autres, tout en pesant les avantages et les inconvénients des différents motifs par rapport à l'apprentissage, sans pour autant tomber dans le piège de la normativité. Cela constitue pour eux une trace pour, plus tard, prendre conscience du chemin parcouru.

4. Module 1 : « info/doc »

Ce premier module se déroule d'octobre à décembre et consiste en quatre tâches suivies chacune d'un entretien avec un enseignant. Il est clairement annoncé aux étudiants que ce module fait partie d'une démarche plus large, un fil de la formation, visant l'explicitation et le questionnement de leur rapport au savoir. Ces tâches démarrent toutes par une question d'enfant que les étudiants doivent choisir parmi un lot de questions que nous leur proposons. Celles-ci sont variées, complexes et interdisciplinaires sans pour autant être trop difficiles.

Les étudiants y répondent, après recherche, dans un écrit destiné à un adulte. Après chaque tâche, l'étudiant rencontre un formateur pour un entretien semi-directif. Cet entretien poursuit toujours les deux objectifs principaux : l'identification de la posture face au savoir et la prise de conscience par les étudiants de leur fonctionnement. Entre l'entretien 3 et la tâche 4, les étudiants comparent leur travail avec des modèles théoriques issus de la littérature.

Le **tableau 2** montre les transformations espérées pour les étudiants au cours de ce 1^{er} module. En effet, celui-ci vise à faire prendre conscience aux étudiants que certaines attitudes fréquentes sont moins porteuses pour la richesse de leurs apprentissages et que d'autres sont souvent plus bénéfiques pour aborder les savoirs.

Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module	
<i>Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées</i>	<i>Attitudes espérées, favorisées et explicitées</i>
Centration sur le produit	Centration sur le processus
Centration sur la mémorisation, la restitution	Posture d'acteur
Travail impersonnel, posture de neutralité	Posture de sujet, d'auteur, engagement personnel
Posture positive	Posture critique

Tableau 2. Déplacements visés dans le module info/doc

4.1. Tâche 1 et déroulement de l'entretien

Pour la première tâche, chaque étudiant choisit une question d'enfant assez simple, pour laquelle la réponse peut être trouvée par une démarche de recherche élémentaire. Exemple : *Pourquoi le ciel est-il bleu ?* L'entretien porte principalement sur la façon dont les étudiants entrent dans une tâche scolaire. Nous nous intéressons plus au processus qu'au produit de la recherche. Cela désarçonne souvent les étudiants, majoritairement centrés sur la production. Cet entretien avec l'étudiant est semi-directif : à ce stade, tous les formateurs participent aux entretiens à l'aide d'un formulaire reprenant quelques questions-type. Lors de ces échanges, nous essayons d'identifier les postures adoptées par les étudiants dans la réalisation de cette première tâche, en prenant comme repères trois postures, régulièrement engendrées par certains travers de la forme scolaire et identifiées par la recherche¹¹.

Celles-ci empêchent l'apprentissage, ne permettent pas à l'apprenant d'entrer dans une tâche scolaire avec suffisamment d'engagement et de décentration pour envisager les apprentissages qui s'y cachent et la façon de les atteindre :

- **La posture d'exécutant** (comportementalisme, exécution sans penser).
- **La posture de restituant** (accent mis sur la mémorisation de la bonne réponse).
- **La posture de stratège** (rétribution par la note chiffrée à rétribution externe).

Dans le but de rendre les étudiants acteurs de leur transformation, nous construisons avec eux le sens de cette tâche. Il importe que chacun prenne conscience de *comment* il cherche et traite l'information et *pourquoi* il le fait de cette manière ; nous explicitons les attentes de la HE. Il s'agit que l'étudiant prenne progressivement conscience des différents enjeux derrière les procédures qu'il adopte. A la fin de l'entretien, l'étudiant compare son autoévaluation à celle du formateur. Il synthétise enfin ses découvertes sous la forme d'un document « boîte à outils », document écrit consultable à la fin du parcours, trace pour l'analyse réflexive de son évolution.

L'analyse des notes prises par les formateurs lors des entretiens montre que les trois postures évoquées plus haut sont largement présentes. Elles sont parfois inextricablement enchevêtrées comme chez cet étudiant qui a choisi sa question parce qu'il en connaissait déjà la réponse (ou croyait la connaître). Cette stratégie est clairement économique (efforts faibles/produit sûr). Elle révèle aussi une tendance à la restitution ; *du moment qu'on a la réponse, c'est le plus important*. Et elle relève d'une tendance à l'exécution : quand on lui demande, à son avis, le sens de la démarche, on voit bien que l'étudiant n'y a jamais réfléchi ou en tout cas qu'il n'a aucune piste à proposer. Les postures sont parfois spécifiquement détectées, comme chez cet étudiant qui pense que le sens profond de la tâche qu'on lui propose est de pouvoir plus tard répondre aux questions d'enfants. Il s'agirait en quelque sorte d'améliorer sa culture générale en accumulant les bonnes réponses. Cette tendance relève de la posture de **restituant**. C'est celle-ci qui est la plus marquée chez les étudiants. Une grande majorité des étudiants pense qu'il y a une et une seule réponse à trouver et qu'avoir la bonne réponse est le plus important. Ils pensent que l'objectif est l'accumulation de connaissances. Beaucoup d'étudiants ont aussi été **stratégiques**, ils ont vu un sens à la tâche, mais ont compté leurs efforts au vu de l'absence de rétribution en points. Cette tendance, si elle a joué souvent, n'a jamais été fortement ressentie. Malgré l'absence de rétribution chiffrée, les étudiants ont montré de l'entrain et souhaité faire bonne impression en ce début d'année (autre forme de rétribution !). Enfin, si une majorité d'étudiants a vu un sens à cette tâche (pour améliorer la culture générale, pour améliorer la production écrite), relativement peu ont vu le sens que nous y mettions. Un quart des étudiants a eu beaucoup de mal à trouver un sens à la tâche et 3 étudiants l'ont **exécutée**, semblerait-il, sans même y chercher un sens. Les indices étaient pourtant suffisants pour en trouver (inférence).

4.2. Tâche 2 et 3 et déroulement des entretiens

Les questions de départ pour la 2^e tâche sont différentes de la tâche 1. Elles comportent une part de jugement, d'opinion personnelle. A ce stade, suite au 1^{er} entretien et à la construction commune du sens de la tâche, nous espérons que l'étudiant choisisse sa question en fonction d'un intérêt réel pour le champ qu'elle couvre et nous essayons de stimuler son engagement vis-à-vis de la problématique soulevée. Chaque question oblige toujours à une recherche mais, même après celle-ci, il est difficile de donner une réponse qui ait valeur de vérité absolue. Il

¹¹ . Lecture personnelle de certains travaux (les termes ne viennent pas tels quels de ces recherches mais correspondent à ce que ces recherches décrivent), voir par exemple Bautier et Rayou, 2010 ; Bernardin, 2003 ; Bonnery, 2008.

y a clairement place pour un avis personnel. Pour la 3^e tâche, les étudiants gardent la même question que pour la tâche 2, mais font évoluer leur réponse en fonction des prises de conscience ayant émergé lors de l'entretien 2.

Lors des entretiens 2 et 3, c'est toujours le processus de traitement de l'information qui fait l'objet de la discussion. L'objectif est de faire évoluer les étudiants d'un traitement standard vers un traitement expert (Astolfi, 2010). À l'issue de ces entretiens, chaque étudiant complète sa « boîte à outils ».

À ce stade, une séance est prévue pour structurer les découvertes des étudiants. Ils lisent deux articles issus de la littérature ainsi qu'un tableau synthétique que nous avons réalisé afin de mettre en évidence certains leviers susceptibles de les aider dans l'analyse de leur rapport au savoir. Le premier texte envisage certains travers de la forme scolaire et leur incidence sur le rapport au savoir, il distingue les 3 postures qui contribuent fortement aux inégalités d'apprentissage : exécutant, restituant et stratège. Grâce à ce texte, nous voulons faire prendre conscience aux étudiants à quel point ces postures existent chez eux et affectent leur apprentissage. Le deuxième identifie les savoirs de l'information en comparant le traitement standard au traitement expert de l'information (Astolfi, 2010). Il a pour but de permettre aux étudiants de s'approprier des outils, des leviers, afin d'évoluer dans leur rapport au savoir. En effet, les postures/attitudes à privilégier pour accéder au savoir de l'information y sont clairement mises en évidence. Par exemple, l'auteur montre qu'il est préférable de chercher ce qui modifie son point de vue, ce qui l'enrichit, plutôt que ce qui le conforte ; il propose de privilégier la mise en relation des nouvelles données avec les anciennes plutôt que d'opérer de manière séquentielle sans établir de liens entre les savoirs. Lorsque les étudiants se sont approprié le modèle comparatif du traitement de l'information (standard-expert), ils reçoivent leur évaluation globale, issue des entretiens précédents, mise en parallèle avec ce modèle. Celle-ci est uniquement formative et n'entraîne aucun jugement de la part des formateurs. À l'aide de cette évaluation –sans se reposer exclusivement sur celle-ci – l'étudiant doit communiquer par écrit un *appel à l'aide et une offre de service*.

4.3. Tâche 4 et déroulement de l'entretien

Les étudiants reprennent leur dernier écrit (issu de la tâche 3) et l'améliorent par une nouvelle recherche en utilisant leur fiche « boîte à outils », en tenant compte de leur évaluation et du modèle théorique. Chacun doit mettre en œuvre toutes ses compétences pour produire un document « chef d'œuvre » destiné à un adulte. L'entretien, plus libre, met en évidence les progrès de l'étudiant ainsi que les éventuels obstacles qui l'empêchent de progresser dans son rapport au savoir. Il est aussi destiné à faire prendre conscience à l'étudiant que le questionnement, la recherche et le traitement de l'information procèdent par boucles successives et que le tâtonnement, l'exploration des fausses pistes font partie intégrante de ce processus. Par la même occasion, ce dernier entretien sert à expliciter, après l'avoir vécu, le fait que l'écriture est un moyen d'appropriation supplémentaire.

5. Module 2 : « discussions à visée philosophique » (DVP)

Dans ce module, de quatre matinées, on apprend à philosopher ensemble. La démarche diffère totalement d'un cours de philosophie classique.

Selon Socrate, la philosophie est « *une activité critique, mettant à l'épreuve les savoirs (ou pseudo-savoirs) existants sans forcément en proposer un nouveau* » (Galichet, 2007). La discussion philosophique serait donc, dans ce sens, l'occasion de critiquer, de revisiter sa pensée grâce aux interventions des autres membres du groupe, adultes ou même enfants. Montaigne confirme cette possibilité de faire philosopher des enfants dans « De l'institution des enfants »¹². Ces dernières années les pratiques visant à « faire philosopher » se sont diversifiées et développées que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes¹³. Le protocole de notre discussion philosophique s'inspire essentiellement de deux sources : la **communauté de recherche philosophique** de Matthew Lipman (Sasseville et Gagnon, 2011 ; Daniel, 2007) et la **discussion à visée philosophique (DVP)** de Michel Tozzi (2007), dont nous avons gardé l'appellation.

12. Montaigne, 1572, chap. 26, cité par Galichet, 2007.

13. Voir les travaux de M-F Daniel (2007), Sasseville et Gagnon (2011, 2012) ou encore M. Tozzi (1999, 2007).

La communauté de recherche philosophique « *C'est une organisation de la classe qui, à partir d'un questionnement dévolu aux élèves et qu'ils partagent, sur une énigme à résoudre, un problème posé par la nature ou la condition humaine (enjeu intellectuel ou existentiel), les met individuellement et collectivement en recherche pour tenter d'y répondre* » (Tozzi, 2009, para. 4). **Une DVP** est un dispositif avec une double visée. Une visée « *démocratique, par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle* » et une visée « *philosophique, par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille, par son type d'animation, le professeur : le questionnement, la problématisation et la conceptualisation* » (Tozzi, 2011, para. 2).

Dans ce module les étudiants auront la possibilité de vivre six DVP. Les premiers essais permettent de construire un référent sur les conditions d'une bonne DVP. Cela mène entre autres à l'intérêt de distribuer des rôles aux participants : le président distribue la parole, le reformulateur essaye de formuler autrement ce qui a été dit, le synthétiseur tente de synthétiser l'apport des dernières interventions, etc.

La 4^e discussion est centrée sur les apports au niveau de la pensée. Les étudiants devront construire des habiletés de pensée (exemple et contre-exemple, critère, argument, définition, présupposé, etc.) (Sasseville et Gagnon, 2012), c'est-à-dire être capables de les reconnaître, les définir et les mobiliser, voire de les solliciter. Ces habiletés sont essentielles pour développer trois processus de pensée que nous visons avec les étudiants et qu'ils viseront avec les enfants : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi M. , 1999).

Les étudiants sont invités à se repérer l'apport spécifique d'une DVP et les raisons de cet apport. On compare alors les réponses obtenues avant et après les discussions. Cela met en évidence la conservation d'une diversité mais aussi un enrichissement individuel conséquent. La prise de conscience que pensée évolue grâce aux autres, et qu'elle reste singulière et personnelle, est une étape essentielle ; on construit un climat d'écoute, de bienveillance et de réflexion.

Un diaporama sur les origines de ce type de discussions à partir des travaux de Lipman (Sasseville et Gagnon, 2011 ; Daniel, 2007) et Tozzi (2007) et une vidéo sur l'évolution de la pensée d'enfants de 5 ans qui ont pratiqué la DVP durant une année scolaire (Daniel, 2007) permettent de poser un cadre théorique. La fin du module propose une réflexion sur cette vidéo puis analyse une DVP dans des classes du primaire à partir d'une vidéo d'enfants en action. Les étudiants préparent ensuite leur future animation d'une DVP dans une classe du primaire (volet professionnel).

Notre intention principale est de travailler avec les étudiants leur relation aux autres et à eux-mêmes face à la nécessité d'apprendre. Ce module nous semblait essentiel en regard de l'expérience des étudiants de l'école et de la société. En effet, en sus d'une société hyper compétitive, les étudiants vivent aussi une école compétitive, particulièrement en fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – filiarisations hiérarchisées précoces et taux de redoublement parmi les plus importants d'Europe (Hirtt, 2014). Ils ont davantage l'expérience des échanges en mode démonstration (argumenter pour avoir raison contre l'autre) qu'en mode élucidation (argumenter pour voir plus clair ensemble). Or la recherche¹⁴ montre bien à quel point un contexte de concurrence, dans lequel l'autre représente une menace pour sa propre compétence, est contre-productif pour l'apprentissage (Abrami et al., 1996). Et, « *dans un contexte où les étudiants perçoivent clairement la fonction sélective de l'université, il semble difficile d'introduire une réelle coopération en changeant à minima la structure d'enseignement* » (Buchs, 2011, p. 97). D'où l'intérêt des DVP dont le cadre est particulièrement bien construit et pensé pour être conditionnant, et dont la nouveauté pour les étudiants convoque probablement moins d'habitudes scolaires.

L'autre intention est de travailler la relation au langage des étudiants. Dans ce module les étudiants ne sont pas dans la connivence ni dans l'immédiateté du dire mais échangent sur des « objets » distants en partant d'expériences inconnues des uns et des autres. Le langage permet donc la distanciation, il construit une nouvelle intelligibilité du monde. Il ne leur sert plus non plus à manifester leur identité mais plutôt à la construire dans la pluralité des cultures. Le module favoriserait donc certaines ruptures en termes de *rapport au langage*. Ce qui amène parfois un peu de frustration chez certains étudiants peu habitués à devoir attendre avant d'avoir la parole. D'autant que souvent ce qu'ils voulaient dire ne peut plus s'insérer aussi bien quelques échanges plus tard, ce qui favorise d'ailleurs le dialogique au dialogué, le général au particulier, le « pensé » au « dit ».

14. Newmann et Thomson, 1987 ; Johnson et Johnson, 1993, cités par Abrami et al., 1996.

Le **tableau 3** ci-dessous montre les prises de conscience et les transformations espérées pour les étudiants au cours de ce 2^e module.

Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module	
<i>Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées</i>	<i>Attitudes espérées, favorisées et explicitées</i>
Logique de démonstration (avoir raison contre les autres)	Logique d'élucidation (voir plus clair ensemble)
Centration sur le produit (savoirs nouveaux et extérieurs)	Centration sur le processus (habiletés de pensées, compétences relationnelles)
Restituant, exécutant	Acteur et sujet
Langage pour et dans la connivence	Langage comme moyen de prendre de la distance
Langage pour désigner	Langage pour changer sa vision du monde
Langage pour manifester son identité	Langage pour élaborer, affiner son identité

Tableau 3. Déplacements visés dans le module DVP

6. Module 3 : les missions

Ce module se déroule sur 4 journées consécutives, en résidentiel. Les étudiants reçoivent une mission qui consiste à découvrir l'environnement au sens large du terme. Celle-ci leur propose un problème concret (ex : vérifier quelle est la côte la plus difficile entre le Stokeu et la Haute-levée¹⁵) qu'ils devront tenter de dépasser en croisant des informations issues d'expérimentations, de rencontres et de recherches en info documentation. Les étudiants travaillent par groupes de 3 ou 4. Les recherches des différents groupes font l'objet de communications aux autres. Celles-ci comprennent des informations sur les résultats, une description des démarches entreprises et une autoévaluation de l'efficacité du groupe par rapport à l'objectif visé et par rapport à son fonctionnement. L'exploitation pédagogique et transversale du module se fait au retour à l'école. Ce module est à la fois complémentaire aux autres et intégrateur, il cible le rapport au monde des étudiants tout en revisitant le rapport aux autres et le rapport aux savoirs constitués (abordés dans les 2 modules précédents).

¹⁵. Côtes mythiques de la classique cycliste Liège-Bastogne-Liège

Le **tableau 3** montre les (trans)formations spécifiques visées pour les étudiants au terme de ce module. Elles sont formulées en termes de ruptures, de déplacement ou d'ouvertures visées.

<i>Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module</i>	
Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées	Attitudes espérées, favorisées et explicitées
Partir du savoir constitué	Partir du réel, du concret
Partir du simple et progresser	Partir du complexe et élucider, petit à petit
Démarche instinctive ou déductive	Démarche inductive et déductive croisées
Attitude de fermeture, apporter une réponse à un problème en le simplifiant	Attitude de questionnement, plus on avance, plus il y a de questions à ouverture
Tenter de résoudre	Tenter de problématiser
Se centrer sur la bonne réponse	Cultiver le doute
Envisager disciplines et ressources comme juxtaposées	Les envisager de façon intégrée
Envisager le savoir comme un donné	Envisager le savoir comme un construit

Tableau 4. *Déplacements visés dans le module « missions »*

7. Le fil rouge réflexif

Ce fil rouge est constitué d'écrits réflexifs, il est destiné à relier les 3 modules, à faire les liens avec l'ensemble de la formation et surtout à permettre à l'étudiant d'avoir accès à sa transformation. Ainsi, à chaque étape du fil rouge, l'étudiant est invité à relire son vécu, à partir des traces constituées au fur et à mesure. Il y a un moment d'écriture début d'année, un autre après chaque module et un dernier à la fin du processus.

Dans un premier écrit, en début d'année, chaque étudiant explicite ses représentations de l'apprendre (volet plus cognitif). Cette trace complète son résultat personnel au Q-sort (volet plus affectif). Dans un second écrit, en décembre, l'étudiant est invité à épingler les moments forts de sa formation. Par ailleurs, il consigne, dans un écrit réflexif, les apports, pour lui-même, du module info/doc ainsi que les modifications de ses représentations de l'*apprendre*. La même démarche est adoptée pour les écrits « fil rouge » qui suivent les modules « DVP » et « missions ».

L'écrit réflexif final de l'étudiant consiste en une analyse globale de son parcours, il s'appuie sur 3 types de supports : **des traces, des évaluations formatives et des modèles**. **Les traces** sont des écrits témoignant des conceptions et des rapports à certains aspects du savoir, à un moment donné de la formation, ce sont les travaux des étudiants. **Les (auto)évaluations**, formatives, sont les perceptions des médiateurs, des pairs ou des étudiants eux-mêmes concernant leurs façons de faire et leurs postures. **Les modèles**, comme leur nom l'indique, représentent des idéaux intelligibles et reconnus. C'est l'analyse de ses écrits antérieurs qui est censée faciliter l'accès de l'étudiant à sa propre (trans)formation : il s'agit d'une **médiation contrôlante** (Buysse, 2009), soit une façon d'aider l'étudiant à devenir auteur de son évolution dans sa relation au savoir.

Ces écrits nous donnent aussi accès à la transformation des étudiants dans la perspective de faire évoluer nos dispositifs en fonction d'effets de formation souhaitables. Si des analyses partielles des écrits des étudiants ont déjà été menées, l'analyse globale des écrits avec la réflexion finale est en cours ; avec comme perspective d'appréhender les parcours singuliers des étudiants et d'identifier éventuellement des tendances en termes de déplacements des rapports au savoir, déplacement que l'on pourrait qualifier d'effets de formation. Une analyse plus rigoureuse de ces écrits avec des grilles de lecture (Vanhulle, 2009) est en cours.

8. Discussion

Nous souhaitons nous attarder sur quelques leviers de la transformation des étudiants. Les dispositifs permettent de mieux cerner les étudiants et de prendre en compte les différences pour toute la formation. Cela nous a été utile pour adapter nos 3 modules afin qu'ils engagent davantage les étudiants et pour penser les ruptures nécessaires à la (trans)formation de leurs rapports au savoir : 1) chaque module engage l'apprenant, le motive ; 2) fait rupture au niveau des représentations ; 3) l'entraîne à mieux cerner l'importance de ce qu'il ne voyait pas. Le dispositif contribue à un raffinement des conceptions épistémologiques des étudiants, les ouvre à d'autres croyances concernant le savoir, fait évoluer leur relation au savoir. Et cela n'est possible, selon nous, qu'en partant de ce qui les motive (ce qui fait sens) avec l'idée de déplacer leur motivation (construire un sens nouveau).

Les données du Q-Sort montrent que lorsque les étudiants se centrent sur les apprentissages en formation c'est davantage dans une logique professionnelle. Ceci contredit une option que nous avons prise : travailler d'abord sur le métier d'étudiant¹⁶. Nous pensons aujourd'hui avoir trop misé sur la logique développementale (métier d'étudiant). Dès l'année prochaine nous prendrons appui sur la logique professionnelle, mettant en avant le lien étroit entre apprendre (logique développementale) et faire apprendre (logique professionnelle). Dans les 3 modules précités, l'un propose déjà les deux versants (module DVP), les deux autres proposent des démarches dont le transfert vers l'enfant était jusqu'ici laissé à l'initiative de l'étudiant. Ce transfert présente un intérêt élevé dont nous sommes conscients.

Lorsque les étudiants se centrent sur les motifs intrinsèques, ils sont tout autant, voire plus, attirés par le plaisir lié au dispositif (motif hédonique) ou aux relations interpersonnelles (motif socio-affectif) que par celui lié aux savoirs en jeu. Ce point devrait nous inciter à être vigilants à la secondarisation¹⁷ (Bautier et Goigoux, 2004) dans nos dispositifs ; que l'étudiant prenne du plaisir avec ses pairs ou dans l'activité est plutôt positif en soi mais cela ne doit pas l'empêcher de s'en décentrer pour atteindre les apprentissages visés. Ainsi, dans le module DVP, la convivialité des discussions ne devrait pas empêcher les étudiants d'en dégager la finalité, la construction du savoir.

L'adhésion des étudiants sur l'ensemble du module info/doc a été bonne. Nous pensons qu'une des raisons se trouve dans le fait que nous leur accordons du temps, individuellement, ce qui n'est pas si fréquent dans l'enseignement en général. Ainsi, cette dynamique relationnelle particulière contribue à l'affiliation des étudiants à leur école. Nous apprenons à nous connaître, ce que ne permet pas toujours la dynamique des cours. Un peu de lassitude est apparue chez les étudiants lors de la 3^e tâche, probablement due à une certaine répétitivité. Mais l'implication des étudiants a surtout été contrariée par l'accumulation du travail à ce moment de l'année. Cette difficulté nous semble relever d'une problématique plus large et récurrente dans l'enseignement, au vu de la forme et des normes scolaires : la concurrence des tâches. Face à celle-ci, chacun s'investit selon l'apport en points possible. Les données récoltées lors du premier entretien semi-directif y trouvent écho : les étudiants rentrent souvent dans une tâche scolaire avec une logique stratégique, nécessaire mais parfois aussi contre-productive en termes de formation. La programmation des activités a donc été particulièrement réfléchie pour limiter la concurrence déloyale entre les moments formatifs et les certificatifs.

Les questions du module info/doc où il y avait la plus grande part de jugement étaient de loin les moins plébiscitées, les étudiants pensent qu'ils doivent absolument rester neutre (ce qui a priori est impossible) et restituer fidèlement les bonnes réponses. Ils se voudraient les bénéficiaires d'un processus dont ils ne se sentent pas le droit d'être acteurs et encore moins celui d'être auteurs. Cela corrobore les résultats du 1^{er} entretien semi-directif qui indiquent des postures de restituant et d'exécutant chez les étudiants.

Le module DVP est un module à vivre. Nous voulons (trans)former les étudiants et ce qui fait vraiment changer, c'est le vécu. Et ce module est bien vécu par les étudiants, comme le montrent leurs écrits. La première raison nous semble trouver sa source dans le fait que les étudiants savent dès le départ qu'ils devront mettre cette activité en pratique avec des enfants, rencontrant en ça leur projet de développement professionnel. La 2^e raison est aussi liée aux motifs d'entrée en formation des étudiants : les aspects socio-affectifs sont plus importants pour eux que les apprentissages. Ils s'engagent en formation principalement pour rencontrer d'autres personnes, se comparer, partager et échanger. Or le module fait la part belle à cet aspect des choses. Dans leurs écrits

16. Décision faisant écho aux résultats publiés par Degraef et al. (2012).

17. Le processus de secondarisation peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, consistant à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique (Bautier et Goigoux, 2004).

réflexifs ils pointent en effet particulièrement les discussions en elles-mêmes et la conception des activités pour les enfants comme sources de motivation. Ce module fait référence pour l'équipe des formateurs et est représentatif d'une conception de l'apprentissage en groupe fortement valorisée par cette équipe. Elle a clairement l'ambition d'une éducation à l'apprentissage collaboratif, et cet apprentissage ne s'arrête pas à la fin du module.

Le module « missions » est aussi un module à vivre. Mais ici ce ne sont pas seulement les étudiants qui le vivent, ce sont les étudiants et les formateurs réunis en communauté de recherche. L'aspect résidentiel, à l'écart de l'école et des familles, contribue encore un peu plus à l'identité particulière de cette communauté. En vivant et en travaillant ensemble pendant 4 jours complets, il est plus facile d'être authentique, on finit par se révéler aux autres tel que l'on est et on est obligé de trouver des solutions ensemble, on doit s'adapter. On ne peut pas attendre que ça passe et puis rentrer chez soi et retrouver ses bonnes vieilles habitudes : l'effet transformateur peut être plus fort !

Ce module est aussi à l'image de nos conceptions de l'apprentissage. Les formateurs, notamment en éveil (histoire, géographie et sciences), mènent souvent des apprentissages en groupe sur le terrain. La dimension de groupe ou de communauté d'apprentissage est pour nous essentielle : les changements et les caractéristiques culturelles désirables sont nécessairement incarnés par des personnes. Que ce soit les pairs, les étudiants des années supérieures via le tutorat ou les enseignants, tous peuvent jouer un rôle dans la transformation les uns des autres. Nous réfléchissons donc à favoriser la construction d'une identité, d'un groupe fort d'apprentissage, ce qui passe autant par la convivialité que par la relation pédagogique ou l'éducation au travail collaboratif. Nous croyons fortement en l'isomorphisme : des enseignants-chercheurs et médiateurs sont un gage d'étudiants, futurs instituteurs, chercheurs et médiateurs, gages, eux-mêmes, d'enfants chercheurs plus tard. Cela forme un système.

Nous terminons en citant Paulo Freire (1996/2001) cité par Chambat (2006, p. 52) qui résume bien notre façon de concevoir la formation : « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ».

Références bibliographiques

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appolonia, S., et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie* 148, 89-100.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2010). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris: L'Harmattan.
- Bernardin, J. (2003). Le rapport au savoir, nouveau handicap? *Echec à l'échec 160 (revue de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique)*, 2-3.
- Bonnery, S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La dispute.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Editions de minuit.
- Bru, M., Pastré, P., et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de la pratique enseignante, perspectives croisées. *Recherche et formation* 56, 5-14.
- Buchs, C. (2011). Interactions dans des duos lors d'un travail coopératif sur des textes à l'université selon la distribution des informations: un zoom sur les confrontations de points de vue. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff, *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 83-97). Paris: Presses universitaires de Paris ouest.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Chambat, G. (2006). La pédagogie des opprimés de Paulo Freire. *N'autre école* 12, 51-53.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.

- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* (p. 123-135). Bruxelles: De Boeck.
- Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Ellul, F. (2001). L'organisation apprenante. *La lettre du CEDIP - En lignes*, 16 , 1-4.
- Gagnon, M., (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique: la revue du CREUM* , 30-42.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris: Milan.
- Hirtt, N. (2014). *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ?* Récupéré le 15 Février 2014 du site <http://www.skolo.org/>
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De boeck.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique: applications et enjeux*. Québec: PUL.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec: PUL.
- Tozzi, M. (2011). *Animer une discussion à visée philosophique en classe*. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>.
- Tozzi, M. (2009). *Instituer une communauté de recherche philosophique en classe*. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* Bruxelles: De boeck.
- Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Lyon: Chronique sociale.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel: Peter Lang.