

Le pouvoir de l'action face à l'impuissance : *Un changement de paradigme pour l'enseignement*

Qu'est-ce qui relie Sacha, Fabiola, Malik, Antonio, Juan, Salima et Besnik ? Leurs trajectoires de vie semblent différentes, leurs mondes aussi. Ils ne se sont jamais rencontrés et probablement leurs chemins ne se croiseront-ils jamais. Pourtant, ils ont vécu une expérience commune car ces sept élèves se sont vus entraîner dans une procédure d'exclusion définitive pour motifs disciplinaires. Ce chiffre peut paraître dérisoire, mais cache cependant une réalité, celle de processus d'exclusion moins formels qui conduisent des élèves en marge de l'école obligatoire.

Les processus d'exclusion et de marginalisation questionnent profondément les valeurs fondatrices de l'école, dont les racines idéelles proviennent de l'humanisme¹ au XVIII^e siècle et prennent concrètement corps au cours du XIX^e siècle lors de la création des États-nations libéraux et démocratiques. L'école y joue un rôle central, puisque c'est dans ses murs que se joue l'avenir de la nation, elle qui est chargée de former les futurs citoyen·ne·s.

Or, ces citoyen·ne·s sont une création humaniste, instruit·e·s, libres, responsables, autonomes, capables de raisonnement éclairé et donc de voter et de participer à la vie sociale² et civique du pays³, ils/elles défendent les valeurs de solidarité, de paix, de justice et d'égalité⁴.

Pour rendre cette vision universelle et réelle, l'école devient gratuite et obligatoire⁵. L'État crée la profession enseignante, laïque, convaincue de l'éducabilité de chaque enfant et de leur droit inaliénable à l'éducation. Les enseignants ont pour mission de favoriser l'émancipation de

¹ L'humanisme est considéré ici comme une philosophie qui avance que l'Homme cherche à accomplir sa nature, en entrant en communication et en communion avec l'Autre et la culture, en appréciant le Beau, le Vrai et le Bien (Houssaye, 2005, 169-170, 173). La nature de l'Homme serait alors pensante, raisonnée, autonome, libre, physiquement mais aussi spirituellement, et tout cela s'enseigne : "Éduquer, c'est apprendre à sacrifier la jouissance immédiate et facile à ce qui « vaut la peine » qu'on s'y consacre ; c'est apprendre à respecter les droits d'autrui, de la collectivité et enfin les droits de l'homme" (Reboul, 2010, par. 63)

² Hofstetter, 1998, 3-4

³ Notons que cela a également engendré un patriotisme militant contribuant à exacerber les conflits (Condette, 2014, 3)

⁴ Dubet, 2001, 47

⁵ Cela constitue d'ailleurs un paradoxe, l'humanisme préférant la liberté. Mais cela à l'avantage de montrer que l'école est partagée entre plusieurs idéologies parfois contradictoires, notamment l'humanisme, le nationalisme, le capitalisme voire l'idéologie bourgeoise (Hofstetter, 1998, 269 ; Dubet, 2001, 49)

l'enfant, l'émergence du citoyen, et d'offrir à tous⁶ une éducation, cela afin de réduire les inégalités, garantir l'égalité des chances et promouvoir l'ascenseur social et la justice sociale.

Ainsi, dès ses origines, la profession enseignante est profondément empreinte de valeurs humanistes, lesquelles sont renforcées par les deux guerres mondiales, ainsi que par les multiples réformes visant à rendre l'école plus pacifiste, plus humaniste, plus égalitaire. Cette fibre humaniste subsiste aujourd'hui⁷, comme le dénote nombre de codes de déontologie, de cahiers des charges, de lois scolaires ou de déclarations. Or, "Le triomphe des valeurs humanistes et du principe d'éducabilité a entraîné une obligation de résultat qui reporte la pression et l'imputabilité sur celui qui enseigne plus que sur celui qui apprend"⁸. L'existence même de l'échec scolaire met à mal l'idéal humaniste du principe d'éducabilité et d'universalité de l'école, provoquant un sentiment d'impuissance autant chez l'élève qui échoue⁹ que chez les enseignant·e·s qui voient leurs efforts échouer, remettant ainsi en question leur rôle, leurs valeurs, leur identité, bref, le sens de leur travail quotidien.

Pour retrouver le sens de l'action sociale et sauvegarder la fibre humaniste de l'enseignement, la réflexion proposée est de porter un autre regard sur cette problématique en entrant dans une logique de l'action et en partant du pouvoir d'agir des acteurs/trices lors de situations bloquantes. L'approche DPA-PC, proposée par Le Bossé dans le champ du travail social, apporte une vision alternative à ce qui est généralement proposé pour faire face aux situations difficiles. Les échos favorables du champ social questionnent la pertinence de cette approche pour le champ éducatif, réflexions qui furent le centre d'intérêt d'un récent congrès¹⁰.

Pour étayer ce changement de paradigme, ce chapitre s'organise autour de trois grandes questions permettant trois angles d'attaque sur un processus complexe et interactif, la vision et la place de l'autre : la nature de l'organisme, la nature de l'environnement et la nature des interactions entre l'organisme et l'environnement

⁶ Cette universalité reste souvent limitée, emprunte d'ethnocentrisme et de sexisme (Raillon, 2007, 322)

⁷ Houssaye, 2005, 168

⁸ Étienne 2012, 179

⁹ Dubet, 2001, 53

¹⁰ *Agir face au sentiment d'impuissance* est le 3e Congrès international du DPA-PC qui a eu lieu du 13 au 15 février 2019 à la HEP de Lausanne, en collaboration avec la HES·SO, l'AIDPA et l'Association DPA-PC Suisse.

I. Une théorie de la nature de l'organisme

Contrairement à une plante, un animal est obligé d'agir dans et sur son environnement pour maintenir son homéostasie et donc assurer sa survie. La fonction essentielle du système nerveux est par définition l'action¹¹.

Se distanciant de la théorie classique du traitement de l'information en tant qu'input et output, l'approche éactive considère que les régulations d'un organisme sont essentiellement internes, ce qui implique que l'information n'est plus un objet externe à l'organisme, mais constituante du processus de régulations internes du sujet. L'information est donc produite "dans le flux conscient, immédiat et ininterrompu de ses échanges métaboliques avec le monde"¹². Elle est à la fois organisée et organisante. En d'autres termes, les actions des organismes vivants sont à l'origine de perturbations dans leur environnement, perturbations qui peuvent ou non être acceptées et transformées en information par autre organisme en fonction de la significativité de celle-ci pour ce dernier. Au travers de l'action et de la médiation de la structure existante, l'organisme transforme la perturbation en information qui devient connaissance, entendue comme l'intégration d'une information pertinente, ce qui modifie sa structure¹³. Par conséquent, "toute action est connaissance et toute connaissance est action", puisque "toute connaissance est une action accomplie par celui qui connaît"¹⁴ En contextualisant ces propos au quotidien de l'enseignement, nous constatons les limites des pratiques visant à informer et transmettre des savoirs aux élèves, notamment de façon magistrale, considérant que l'information est un phénomène essentiellement interne et qu'il n'est donc fondamentalement pas possible de les informer, mais uniquement de provoquer des perturbations chez ces dernier/ères. En effet, ce que propose l'enseignant·e se résume à des perturbations heurtant le système interne de l'élève (dont sa grille de lecture et de compréhension du monde) qui les transformera en informations à condition qu'elles soient pertinentes pour elle/lui. Ce processus correspond à donner du sens à ses apprentissages afin de les intégrer.

¹¹ Maturana et Varela, 1994, 22

¹² Penelaud, 2010, 6

¹³ Maturana et Varela ont démontré la transformation permanente de l'unité d'action par ce processus d'information, constat confirmé par les neurosciences (plasticité cérébrale et neurones miroirs).

¹⁴ Maturana et Varela, 1994, 22-23

Or, les normes sociales dans l'institution scolaire restreignent les possibilités d'action (fuite, agressivité) de l'individu et peuvent le laisser dans une situation d'inhibition d'action¹⁵ qui l'empêche d'agir et donc d'apprendre. De ce fait, l'angle d'attaque contre cette impuissance semble être de permettre au sujet de se remettre en mouvement. Les sciences cognitives appuient donc la nécessité d'un changement de paradigme au sein duquel l'élève construit son apprentissage, se l'appropriant au travers de son pouvoir d'agir que l'enseignant·e lui reconnaît et lui permet de développer.

II. Construire les éléments d'une théorie sur l'environnement

Luhmann¹⁶ propose de faire le lien entre les théories de l'énaction et les questions sociales en examinant l'école comme une unité d'action, considérée comme un sous-système de la société qui est directement impliquée dans les mises à l'écart de certain·e·s élèves¹⁷. L'école est donc garante de l'ordre social et de ses normes en définissant la frontière entre le "dedans" et le "dehors" et en protégeant leur existence et leur frontière. Ainsi, en plus des savoirs scolaires (lire, écrire, compter), il existe un ensemble de comportements attendus (obéir, bien se tenir, être respectueux), favorisant la création d'un sentiment d'appartenance sociale et n'étant qu'en partie formalisés¹⁸ : les élèves doivent s'y soumettre et intégrer les normes et valeurs sociales puisque leur non-respect conduit aux sanctions, voire à terme à l'échec ou à l'exclusion scolaires.

Depuis la création de l'école jusqu'au milieu du XX^e siècle, le contrat social démocratique et humaniste attribuait et garantissait à chacun une place dans le monde social, cela indépendamment des parcours scolaires¹⁹. L'exclusion scolaire existait mais restait "dans l'ordre des choses"²⁰, encore socialement acceptée et jugée comme normale, puisqu'il existait d'autres instances de socialisation comme le travail. Ainsi, lorsque le corps enseignant faisait face à une

¹⁵ Laborit, 1985, 166

¹⁶ Ferrarese, 2007, 23

¹⁷ Bourdieu et Passeron (1964, 1970) corroborent ce constat.

¹⁸ Perrenoud (2010, 51) considère que "les aspects les mieux cachés du curriculum touchent moins aux valeurs et aux représentations qu'aux systèmes de pensée ou à l'habitus"

¹⁹ Dubet, 2001, 23

²⁰ Bonnéry, 2004, 81

situation annonciatrice de difficultés scolaires, il pouvait agir à l'aide de dispositifs de cadrage ou de recadrage, augmentant le contrôle social et multipliant les sanctions positives et négatives²¹.

Cependant, le contexte social change drastiquement dans les années quatre-vingt²² et la notion d'exclusion prend une signification sociale. L'émancipation des cadres et des contraintes prédictives s'accompagne d'une incertitude qui s'exprime aussi bien au niveau des groupes qu'à celui de l'individu²³. En effet, il ne devient plus possible de prévoir le devenir des trajectoires des enfants et de leur garantir une place permanente dans la société. En outre, le fait de ne pas réussir à l'école rend l'élève plus fragile par rapport à son insertion future dans la société et dans le monde du travail²⁴. On assiste donc à une antéposition des étapes dans le processus de désaffiliation²⁵ dont l'échec de la scolarité marque désormais le premier palier. Rupture scolaire, échec scolaire et désaffiliation sociale deviennent les étapes successives d'une même trajectoire. Castel, ainsi que De Gaulejac et Taboada Léonetti²⁶ considèrent que la lutte des classes se trouve en conséquence supplantée par la lutte des places.

III. Aborder certaines questions sur les interactions entre l'organisme et l'environnement

Lorsque l'élève se trouve engagé dans une trajectoire d'exclusion, les moyens d'action prônés s'inscrivent dans le paradigme médical, actuellement à l'œuvre notamment en Suisse. Il s'agit de considérer l'écart à la norme pour proposer des mesures compensatoires (mesures disciplinaires, sanctions, examen psychologique) et de politique d'activation (aménagement didactique, soutien scolaire, intervenants externes), lesquelles demeurent des tentatives d'imposition des normes et des contraintes. Fondé sur "l'hypothèse des carences"²⁷, cela implique que l'enseignant·e tente de comprendre si l'échec de l'élève est potentiellement dû à des causes externes, socioculturelles ou

²¹ Andréo, 2005, 14

²² Notamment suite aux trente glorieuses, aux révolutions culturelles de la fin des années soixante, ou encore des différentes crises économiques et pétrolières.

²³ Ehrenberg, 1995, 17

²⁴ Dubet, 2001, 21

²⁵ Castel (1995, 21-22) propose le concept de désaffiliation, qui permet de mettre en lumière les processus par lesquels les individus perdent progressivement leur place dans la société, laquelle n'est donc plus garantie.

²⁶ De Gaulejac et Taboada Léonetti, 1994, 11

²⁷ Le Bossé, 2012, 100

médicales, ou bien à son manque d'implication dans les apprentissages. Présupposant que l'école garantit l'égalité des chances, le problème et la solution se centrent donc principalement sur l'élève en lui attribuant la responsabilité de ses résultats, difficultés ou échecs. L'élève devient ainsi la source du "problème" ne relevant dès lors pas du fonctionnement du système scolaire²⁸.

Ces types d'interventions comportent au moins quatre risques iatrogènes résultant de la non-prise en compte de leurs effets et surtout du vécu individuel face aux difficultés rencontrées :

1. Une impossibilité pour l'élève de se conformer aux stratégies proposées par les "expert·e·s" et des échecs à répétitions malgré les remédiations ;
2. Une tentative "de résoudre une situation dont [l'élève] n'a pas l'entière maîtrise"²⁹ ne participant pas aux définitions du problème et de sa solution, et une entrée dans une *spirale descendante* délétère ;
3. Une pathologisation de l'élève en cas de non atteinte des résultats attendus dans les remédiations faisant de l'échec une fatalité et une réalité identitaire ;
4. Une externalisation des responsabilités, l'élève n'étant que "l'illustration d'un problème plus large"³⁰ d'ordre structurel de l'école.

Les mesures de cadrage proposées ne conviennent pas au regard de notre fonctionnement cognitif, de leur inefficience et des valeurs de la profession enseignante ; les professionnels les considérant comme inefficaces voir néfastes pour l'élève en le fragilisant d'autant plus³¹. Il devient dès lors essentiel de chercher des alternatives et de proposer un changement de paradigme.

IV. Développement du Pouvoir d'Agir

Le Développement du Pouvoir d'Agir est une approche qui propose de questionner la mise en œuvre de la réponse du/de la professionnel·le qui dépend en partie du paradigme de l'apprentissage dans lequel il/elle s'insère. Différentes percées théoriques ont émergé de ce questionnement.

²⁸ Bonnéry, 2004, 88

²⁹ Op. cit, 85

³⁰ Le Bossé, 2012, 77

³¹ Mauro Amiguet, Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire vaudoise à l'épreuve de la réalité. Rapport pour le FNS. Lausanne, HEP, 2007.

Elles se conjuguent avec les modèles de causalité chers au behaviorisme (Skinner, 1971 ; Watson, 1913), à l'approche de l'apprentissage social (Bandura, 1986), au constructivisme (Bruner, 1966), et à l'école historico-culturelle (Vygotski, 1985 ; Léontiev, 1978) et qui, toujours plus affinés, entrent aussi en jeu dans le cognitivisme (Maturana, 1988 ; Varela, 1996). On retiendra de ces modèles une perspective fondée sur l'action du sujet³².

L'action de l'acteur/trice n'est pas dépendante uniquement de sa volonté, bien au contraire. La capacité de l'élève à se mettre en mouvement, capacité qui n'est pas intrinsèque ou encore liée à une discipline particulière. Elle relève des expériences vécues, parfois de l'acquisition de compétences disciplinaires et sa capacité à agir dépend prioritairement de facteurs personnels et contextuels affectant son fonctionnement cognitif, son estime de soi et donc ses possibilités d'apprentissage.

Pour appréhender le pouvoir d'agir des élèves, il s'agit de réfléchir tout d'abord à la posture de l'enseignant·e. Dans le champ du travail social, Le Bossé identifie quatre postures que l'on retrouve d'ailleurs dans le champ éducatif, celles du policier, du sauveur, du militant et du passeur. L'auteur privilégie la dernière posture pour proposer un accompagnement au sein duquel la personne et son pouvoir d'agir sont au centre du dispositif de questionnement et d'analyse. Se distanciant de l'*empowerment*, tout en reconnaissant son apport dans "la reconnaissance des savoirs détenus par les personnes dans une collectivité donnée"³³, l'auteur propose de considérer l'approche du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) comme une "démarche d'affranchissement à l'égard d'obstacles aux changements qui sont importants pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie"³⁴excluant toute logique prescriptive³⁵. Il n'est donc question ni d'obligation d'agir, ni du pouvoir d'agir que chacun a plus ou moins, "mais bien de celui que requiert le dépassement de l'obstacle ponctuel qui bloque la démarche de changement visée"³⁶. Entendu comme "un mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat"³⁷

³² El Hage et Reynaud, 2014, 9

³³ Chamberland et Le Bossé, 2014, 5

³⁴ Le Bossé, 2012, 243

³⁵ Le Bossé, 2008, 21

³⁶ Op. cit, 20

³⁷ Le Bossé, 2012, 221

et “un processus qui se développe dans l’intersubjectivité”³⁸, cette approche questionne la répartition des pouvoirs en place, le rôle que s’attribue les intervenant·e·s, ainsi que les causes et conséquences d’un dysfonctionnement, ce qui peut tout à fait être questionné dans le champ éducatif au regard de la relation asymétrique entre enseignant·e et élèves.

Plus spécifiquement, le développement du pouvoir d’agir constitue une remise en question pragmatique des pratiques sociales, ne se limitant pas à un recadrage cognitif qui viserait à considérer les éléments sous un autre angle d’analyse pour que le problème disparaisse, et passe par un nouveau “rapport à l’action” des personnes accompagnées. Le pouvoir d’agir, en tant que “possibilité de poursuivre un objectif”³⁹ au travers d’une action efficiente, exclut donc toute conception en termes de manque ou de carence à combler au travers d’un processus d’intervention conduit par un spécialiste. En effet, il s’agit de “partir de ce qui existe pour créer de nouvelles opportunités”⁴⁰ en prenant donc en compte le contexte et ce qui est important “ici-et-maintenant”⁴¹ pour la personne, ainsi qu’en valorisant son expertise sur sa propre situation, ses besoins, ses compétences personnelles, ses capacités⁴² et les changements qu’elle vise. En proposant de construire un objectif ensemble au regard d’un problème que les parties prenantes définissent également ensemble, autrement dit en collectivisant le problème, il s’agit d’entrer dans une démarche d’apprentissage expérientiel au sein de laquelle les personnes peuvent tirer leurs propres enseignements de cette expérience, au travers d’un processus de conscientisation de leurs capacités de résolution, en vue de développer leur pouvoir d’agir⁴³ tant du côté des bénéficiaires que des intervenant·e·s.

En conséquence, cette approche favorise non seulement la prise de distance par rapport à la situation, afin de l’analyser dans toute sa complexité, mais surtout la prise en compte des besoins et ressources des acteurs/trices par eux-mêmes et non par des expert·e·s, principalement pour la

³⁸ Chamberland et Le Bossé, 2014, 8

³⁹ Le Bossé, 2012, 254

⁴⁰ Op. cit, 258. Ne niant pas l’importance du cadre d’intervention sur lequel les acteurs/trices n’ont pas de prise ou presque (*invariant structurel*). Par contre, dans ce cadre, il est possible de travailler dans une perspective de réaffiliation scolaire en permettant à l’élève en difficulté de renouer des liens avec l’institution en développant son pouvoir d’agir.

⁴¹ Op. cit, 254

⁴² Naussbaum, 2012

⁴³ Le Bossé, 2008, 20

personne en souffrance vivant une situation d'impuissance. Au travers d'une telle démarche, l'élève va être donc amené·e concrètement à définir lui/elle-même les différents éléments présents dans la situation et à proposer des alternatives, ce qui ne va que renforcer son pouvoir d'agir, contribuer à son estime de soi et asseoir une relation de confiance avec l'enseignant·e qui devient dès lors une personne-ressource, à l'écoute et faisant preuve de sollicitude⁴⁴, autrement dit un *porteur*, et non un·e expert·e des solutions.

Il a été possible de conscientiser la portée de cette approche au travers de trois Congrès internationaux consacrés au DPA-PC qui se sont déroulés au Québec (2012), à Bordeaux (2015) et à Lausanne (2019). En effet, ces Congrès, “reflet de la diversité et de l'intérêt des expériences menées”, ont regroupé des professionnel·le·s provenant majoritairement du champ du Travail social et ayant témoigné de leur expérience, de leur changement de posture et des bénéfices qu'ils en ont retirés en termes personnels et professionnels, ainsi que quelques bénéficiaires ayant développé leur pouvoir d'agir grâce à cette approche. Comme le résume ces quatre professionnelles, “Le DPA nous réoxygène, nous apporte un deuxième souffle. Dans l'accompagnement collectif comme dans la relation individuelle, il donne à chacun une place plus égalitaire. Il devient possible de continuer le chemin d'une nouvelle façon, se sentir en congruence, passer de l'impuissance à l'espoir. Et sur le plan purement pragmatique, nous constatons ses effets rapides et concrets”⁴⁵

Dans la continuité du second Congrès, l'ouvrage collectif de Portal, Desomer et Dutrieux (2017) regroupe seize expériences de professionnel·le·s mobilisant cette approche dans des contextes variés (milieu hospitalier, centre médico-social, maison départementale, école de travail social). Sur le plan expérientiel, l'approche stratégique semble permettre aux professionnel·le·s de retrouver du sens dans leurs pratiques, tout en leur donnant le sentiment de contribuer à une société plus juste, même si le manque de personnel et de temps sont parfois considérés comme des freins. En effet, au travers de cette posture de porteur, ne remettant pas en question leur expertise, la co-expertise permet d'appréhender la réalité dans toutes ses dimensions et de se situer à l'intersection entre les personnes et les institutions. Des changements visibles au niveau des personnes accompagnées sont également relevés par les professionnel·le·s, tels qu'une plus grande disponibilité à analyser leur

⁴⁴ La sollicitude se caractérise par “une attention prévenante aux sollicitations d'autrui” (Dupeyron, 2015, 40) qui se joue concrètement dans la “dimension relationnelle d'une sensibilité qui identifie les sollicitations et leur attribue une égale considération” (Laugier, 2009, 161). Elle s'intègre dans une éthique du *care* tendant vers une conception relationnelle de l'humain (Paperman et Molinier, 2011).

⁴⁵ Conseil départemental de la Gironde, 2015, 6

propre situation et un changement de posture au travers d'une remise en mouvement des personnes, ainsi qu'un sentiment de valorisation de soi favorisé par des décisions assumées ou encore des actions réussies. Au niveau structurel, une majorité des situations évoquées relève que "l'approche DPA amène à questionner le sens du projet institutionnel, partenarial, pédagogique et conduit à des transformations concrètes"⁴⁶ notamment sur les relations au sein des équipes ou encore la mise en exergue de freins institutionnels.

Au regard de notre questionnement et de ces expériences, l'approche du développement du pouvoir d'agir proposée par Le Bossé dans le champ du Travail Social semble féconde pour permettre aux acteurs/trices du champ scolaire de surmonter l'inhibition d'action au travers d'une transformation de leurs pratiques, en adoptant une posture sollicitude envers l'élève, en prenant en compte ses besoins, ses compétences, ses capacités et ses potentialités, pour qu'il/elle se remette en mouvement en dépassant le sentiment d'impuissance dans une situation bloquée ou bloquante. Elle permet plus spécifiquement à l'élève de développer ses habiletés, d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle et de développer une conscience critique au travers de l'expérience de son pouvoir d'agir au niveau personnel et social, autrement dit dans la relation à l'Autre.

Cette posture alternative amène l'enseignant·e à réinvestir les valeurs humanistes qui fondent sa profession, puisqu'avec le DPA-PC, il/elle favorise concrètement l'émancipation de ses élèves par le développement de leur autonomie et de leur responsabilité, ce qui participe à la formation de citoyen·nes responsables. L'enseignant·e est également amené·e à renouveler ses conceptions et possibilités d'actions relatives au soutien et à la relation pédagogique, lui donnant des outils concrets pour lutter efficacement contre l'échec et la désaffiliation scolaires et ainsi participer à la réalisation de l'école inclusive, qui donne corps au postulat d'éducabilité.

V. Bibliographie

Mauro Amiguet, Les déterminants de l'intégration sociale dans l'école obligatoire vaudoise à l'épreuve de la réalité. Rapport pour le FNS. Lausanne, HEP, 2007.

Christophe Andréo, Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, 2005.

Stéphane Bonnéry, Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ?, in : Revue internationale d'éducation de Sèvres 35 (2004), 81-88, doi: 10.4000/ries.1734

⁴⁶ Portal, Desomer et Dutrieux, 2017, 320

Pierre Bourdieu/Jean-Pierre Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

Pierre Bourdieu/Jean-Pierre Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Editions de Minuit, 1964.

Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

Manon Chamberland/Yann Le Bossé, *Des pratiques propices au vivre-ensemble avec des femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires*, in: *Service social* 60 (2014) 1, 100-118, available at <https://doi.org/10.7202/1025136ar>

Jean-François Condette, *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières XVII^e siècle-XX^e siècle*. Paris, Septentrion, 2014

Conseil départemental de la Gironde, *Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) : Une nouvelle approche de l'intervention sociale : pour quels effets ?*, in: *Axiales*, 63 (2015), 4-6, available at <https://www.gironde.fr/sites/default/files/2017-06/axiales-63.pdf>

François Dubet, *L'école et l'exclusion*, in : *Education et société* 5 (2001), 43-57

Jean-François Dupeyron, *L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants*, in: Laura Weiss/Sandra Pellanda Dieci/Anne Monnier (coord.), *Éthique et déontologie professionnelle des enseignants : Formation et pratiques d'enseignement en questions* 20 (2015), 39-56, available at www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-03.pdf

Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Pluriel Hachette, 1995.

Fadi El Hage/Christian Reynaud, *L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant »*, in: *Éducation et socialisation* 36 (2014), doi: 10.4000/edso.1048

Richard Étienne, *Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative*, in : Julie Desjardins, Marguerite Altet, Richard Etienne, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.) *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck, 2012, 179-195.

Estelle Ferrarese, Niklas Luhmann une introduction, Paris, La Découverte, 2007

Vincent De Gaulejac/Isabelle Taboada Léonetti, *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

Rita Hofstetter, *Les lumières de la démocratie, histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*, Bern, Peter Lang, 1998.

Jean Houssaye, L'humanisme, théorie et pratique du masque en éducation, in : Christiane Gohier/Denis Jeffrey (Eds), Enseigner et former à l'éthique, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 167- 190.

Henri Laborit, L'inhibition de l'action. Biologie comportementale et physio-pathologie (2nd ed.). Paris, Elsevier Masson, 1985.

Sandra Laugier, Le sujet du care: vulnérabilité et expression ordinaire, in: Pascale Molinier/Sandra Laugier/Patricia Paperman (dir.), Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, Paris, Cités 2009, 159-200.

Yann Le Bossé, Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Tome 1 : Fondements et cadres conceptuels), Québec, Ardis, 2012.

Yann Le Bossé, L'empowerment. De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien, in: Nouvelles pratiques sociales 21 (2008) 1, 137-149, available at <https://doi.org/10.7202/019363ar>

Humberto Romesín Maturana/Francisco Javier Varela, L'arbre de la connaissance, Paris, Ed. Addison-Wesley France, 1994.

Martha Nussbaum, Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?, Paris, Climats, 2012.

Patricia Paperman/Pascale Molinier, L'éthique du care comme pensée de l'égalité, in: Travail, genre et sociétés 26 (2011) 2, 189-193, doi:10.3917/tgs.026.0189

Olivier Peneloux, Le paradigme de l'énaction aujourd'hui : Apports et limites d'une théorie cognitive « révolutionnaire », in: Plastir 18 (2010) 1, available at Retrieved from <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf>

Philippe Perrenoud (dir.), Curriculum réel et travail scolaire, in: La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, 2010, 227-258, available at <https://www.cairn.info/la-fabrication-de-l-excellence-scolaire--9782600014847-page-227.htm>

Brigitte Portal/Valérie Desomer/Bernard Dutrieux, Changer le monde au quotidien, L'approche DPA-PC : récits d'expériences, analyses et regards critiques, Namur, UVCW, 2017.

Louis Raillon, L'Education nouvelle a-t-elle existé ? In Ohayon, A. Ottavi, D. Savoye A (éds) l'Education nouvelle, histoire présence et devenir, 317-327. Bern, Peter Lang, 2007.

Olivier Reboul, La philosophie de l'éducation. Presses Universitaires de France, 2010.

Auteur·e·s

Dr. Mauro Amiguet

Professeur HEP ordinaire à la HEP Vaud (www.hepl.ch)

Unité d'enseignement et de recherche AGIRS

Avenue des Bains 21, 1014 Lausanne, Suisse

mauro.amiguet@hepl.ch

Direct : +41 21 316 05 38

Portable : +41 79 467 77 67

Thèmes de recherche :

1. Relation pédagogique et pouvoir d'agir
2. Santé à l'école

Mme Florie Bonvin

Assistante diplômée à la HEP Vaud (www.hepl.ch)

Unité d'enseignement et de recherche AGIRS

Avenue des Bains 21, 1014 Lausanne, Suisse

florie.bonvin@hepl.ch

Portable : 078 762 59 09

Thème de recherche :

1. Relation pédagogique et pouvoir d'agir
2. Politique de la diversité, diversité des élèves et construction de l'identité professionnelle

M. Joaquim Sieber

Assistant diplômé à la HEP Vaud (www.hepl.ch)

Unité d'enseignement et de recherche AGIRS

Avenue des Bains 21, 1014 Lausanne, Suisse

joaquim.sieber@hepl.ch

Portable : 078 613 40 29

Thèmes de recherche :

1. Relation pédagogique et pouvoir d'agir
2. Innovation pédagogique à l'école