

Bruno Robbes

*Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise/ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507*

Mon propos s'organisera autour d'un constat – le métier d'enseignant est en mutation –, et d'une perspective – la différenciation pédagogique et l'appropriation des savoirs sont les principaux axes du travail de l'enseignant pour les élèves.

Le métier d'enseignant est en mutation

Mes recherches sur l'autorité enseignante m'ont conduit à constater que le métier d'enseignant était en mutation, une mutation qui ne fait que commencer (Robbes, 2014). Malgré la réforme de la formation des enseignants fondée sur le postulat qu'enseigner est un métier qui s'apprend, une conception persiste chez les professionnels de l'école comme dans la société, qui affirme qu'un « bon » professeur est doté d'une autorité qui s'impose d'elle-même, du seul fait qu'il possède le savoir *a priori* et le transmet, comme s'il lui suffisait d'être savant pour savoir faire apprendre des élèves conformes à ses attentes.

Or, les mutations sociétales du statut du savoir ne sont pas sans répercussions sur les savoirs scolaires et l'autorité professorale. Aujourd'hui plus qu'hier, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. L'école enseigne une sélection de savoirs produits au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, selon des méthodologies scientifiques, en l'état actuel des connaissances qui, dans certains domaines, se renouvellent plus rapidement que les générations. De plus, ces savoirs scolaires rencontrent des individus plus enclins qu'autrefois à les contester au nom de leur liberté, de leur autonomie ou d'autres normes. Ceci peut expliquer les difficultés persistantes du politique à s'accorder sur les finalités que la société assigne actuellement à l'école et sur les contenus de savoirs qu'elle doit enseigner. À cela s'ajoutent les mises en questions de la légitimité du savoir que l'école transmet au regard de son utilité sociale, puisque l'abondance de certains diplômes en déprécie la valeur. Observons encore qu'avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des savoirs plus vérifiables et diversifiés. Mais plus encore, le projet d'une « société de la connaissance »¹ tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires, en assimilant la science à la connaissance et en la réduisant à une information dépendante des technologies. Une première conséquence en éducation est le risque que le « processus de la connaissance » ne se réduise « à un traitement de l'information » (Breton, 2005, p. 51), alors que les savoirs scolaires visent à permettre l'édification et l'émancipation de femmes et d'hommes par la compréhension du monde contemporain, en les inscrivant dans les cultures qui les ont précédées. La « société de la connaissance » s'intéresse à la création et à la diffusion des connaissances, traitées comme des informations utiles au développement économique. Les savoirs sont regardés pour leur valeur pragmatique : ils doivent permettre d'agir efficacement dans le monde. D'où le développement des

¹ Ce concept opérationnel et d'autres qui lui sont proches (« société de l'information », « économie de la connaissance », « économie du savoir ») sont intégrés aux programmes des grands organismes internationaux (Union européenne, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Organisation des Nations Unies...).

compétences dans l'entreprise « en opposition à la notion de qualification » (Rey, 2009, p. 107), dans une perspective d'employabilité². Il en résulte une seconde conséquence en éducation, où les savoirs de l'école ne sont plus regardés comme pertinents. Ainsi fondamentalement, deux conceptions de la vérité du savoir s'opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s'il produit des effets immédiats tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique (quelque chose est vrai s'il a été démontré à l'aide d'un raisonnement scientifique). Ce sont bien deux conceptions du savoir qui se télescopent, ce qui explique le paradoxe de la dévaluation des savoirs scolaires et la désacralisation des institutions chargées de les transmettre dans les « sociétés de la connaissance ».

Ainsi, soutenir que l'autorité professorale est fondée exclusivement sur la détention et la transmission du savoir, notamment en sacralisant sa parole, pourrait signer à terme la fin du professeur, remplacé au mieux par un support documentaire, au pire par des enseignements dispensés par des communautés affiliées à une religion ou à une secte, situant les convictions ou les croyances qu'elles transmettent sur le même plan et en concurrence directe avec les savoirs enseignés à l'école.

Une mutation de l'exercice du métier d'enseignant semble bel et bien à l'œuvre, où pour fonder et légitimer son autorité, le professeur va désormais devoir permettre à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value résidera dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitimeront son autorité et par là même le savoir transmis. L'enseignant est donc celui qui crée les conditions pédagogiques et didactiques permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait que le détenteur de l'autorité statutaire l'énonce. Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves, tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage. La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient alors un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur.

Si ces réponses ont leur pertinence dans une conception classique des savoirs scolaires, elles se heurtent aux conséquences des développements de la « société de la connaissance » que j'ai évoquées plus haut, où le problème posé ne consiste pas tant à distinguer le savoir de l'opinion ou de la croyance qu'à contester le statut du savoir lui-même à travers sa valeur et ses finalités, culturelles et émancipatrices *versus* utilitaires et efficaces. En ce sens, les propos de Philippe Meirieu (2005) qui suivent peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité", mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité » (p. 5, 6). Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice (Meirieu, 2008, juillet). D'autres travaux pédagogiques (Mazet, 2015 ; De Vecchi, 2016 ; Favre, 2016) et le

² Il s'agit « que les sujets non seulement puissent accéder à l'emploi (employabilité d'accès) mais aussi restent employés au cours de leur vie active (*lifelong employability* lié au *lifelong learning*) » (Banadusi, L. (2008). Compétence et employabilité. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 75-79). Paris : PUF, p. 77).

Ministère de l'Éducation nationale lui-même s'efforcent aujourd'hui de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Paris : ESF.

Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.

Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.

<http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html> ; <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

La différenciation pédagogique et l'appropriation des savoirs sont les principaux axes du travail de l'enseignant pour les élèves

Différenciation pédagogique

Faire travailler ensemble – et j'insiste sur le terme « ensemble » – des élèves de niveaux différents reste l'un des objectifs fondamentaux de l'école. En effet, l'une de ses fonctions essentielles est de permettre à l'enfant ou à l'adolescent de connaître d'autres modes de relation à l'autre que des relations exclusivement familiales régies par les affects ou culturelles basées sur l'endogamie – relations nécessaires dans un premier temps pour grandir et acquérir une confiance suffisante en soi, mais qui peuvent aussi s'avérer nocives au plan éducatif lorsqu'elles maintiennent l'éduqué dans l'entre soi, lorsqu'elles fonctionnent sur les registres du chantage affectif ou de la violence. Tout en reconnaissant l'importance des référents familiaux et culturels pour la construction identitaire d'un jeune, l'école a pour fonction de l'aider à les dépasser en l'incitant à développer des relations sociales, où il apprendra à vivre avec l'autre différent de soi.

Or, cette finalité est aujourd'hui remise en question par une demande des catégories sociales moyennes-supérieures et supérieures, bien plus tournée vers l'individualisation et la compétition (« permettez-moi d'apprendre seul, sans les autres, pour être meilleur qu'eux ») que vers la différenciation et le projet collectif (« chacun peut apprendre et réussir à son rythme ; on apprend toujours grâce à d'autres ; on apprend aussi en coopérant et en réalisant des projets, à certaines conditions et dans certaines situations »). Nous observons une évolution de notre système scolaire vers un double mouvement d'externalisation-individualisation des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire (Robbes, 2012). Cette idéologie de l'individualisation se traduit par des discours politiques d'orientation précoce des élèves en échec, de justification d'une école toujours plus sélective alors que la plupart des pays développés s'efforcent au contraire de donner un niveau minimum de culture générale à tous. Le développement des écoles en équipements numériques semble aussi concourir à renforcer les discours incantatoires, sous forme de pensée magique, que ces technologies vont désormais donner aux enseignants les moyens de résoudre les difficultés chroniques de leurs élèves, et par là même d'améliorer les performances de notre école. Pourtant dans ces domaines, les recherches de sciences de l'éducation ne cessent de démontrer que l'usage des technologies de l'information et de la communication à l'école pose avant tout des questions d'ordre pédagogique, que les modalités d'apprentissage les plus efficaces sont

celles qui combinent temps à distance et temps en présentiel, que c'est d'abord l'intérêt intrinsèque de l'activité qui favorise les apprentissages des élèves et non pas le jeu ou la technologie (Thibert, 2012).

Au plan pédagogique, l'essor de l'idéologie de l'individualisation va de pair avec les difficultés persistantes des enseignants à mettre en place une différenciation pédagogique dans leur classe, ce qui demeure à l'évidence une tâche extrêmement difficile³. Mais s'appuie-t-on sur les savoirs pédagogiques accumulés sur cette question pour les y former ? (Robbes, 2009) Apprend-on suffisamment aux enseignants à analyser les contenus de savoirs qu'ils doivent faire apprendre aux élèves (l'épistémologie des savoirs et les problèmes auxquels ils répondent dans un rapport à une culture, les concepts qu'ils recèlent et les objectifs-obstacles qu'ils contiennent) ? (Astolfi, 2008 ; Barth, 2013 ; Bernardin, 2013) Savent-ils distinguer la tâche prévue de la situation d'apprentissage proposée ou de l'activité effective des élèves ? Sont-ils entraînés à varier les situations d'apprentissage, à articuler dans le temps scolaire ordinaire et en classe entière les temps de travail individuel avec les activités coopératives et la pédagogie de projet ? (Connac, 2012) Savent-ils à quelles conditions un groupe d'apprentissage est efficace ? (Meirieu, 1984) Savent-ils aussi que l'on apprend mieux dans des situations complexes que simples ; qu'un élève donne sens aux savoirs scolaires lorsqu'il peut les relier à son expérience et les appréhender dans un projet, où il en percevra les fonctionnalités en contexte et les usages ultérieurs, ce qui lui permettra de transférer ces apprentissages ?

Appropriation des savoirs

À cet égard, les travaux des chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL de l'Université Paris 8 Saint-Denis (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier, Crinon & Rochex, 2011) ont une fonction salutaire d'interpellation des pédagogies quant à la complexité des processus d'acquisition des savoirs, mais sans remettre en question les théories socio-constructivistes qui correspondent à l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage (Astolfi, 2008, p. 125-135). Parmi ces questionnements nécessaires, j'en retiendrai quatre.

Premièrement, la présence de « malentendus » (dont les termes doivent être identifiés) – pas toujours perçus comme tels par les enseignants et sources d'inégalités devant les objets d'apprentissage – est un problème didactico-pédagogique. Concrètement, on se demandera, comment un enseignant s'y prend pour expliquer à un élève, donner ses consignes et s'assurer qu'il les comprend ? Qu'est-ce que cet élève entend, comprend de ce que lui dit l'enseignant ? La situation et les consignes présentées lui permettent-elles d'identifier, derrière la tâche, les visées cognitives de l'activité d'apprentissage, les objectifs d'acquisition de savoirs ? Quelles situations d'apprentissage et quelles modalités d'explication alternatives mettre en œuvre avec des élèves en difficulté de compréhension ?

Deuxièmement, il ne suffit pas d'être en activité pour apprendre et toute situation pédagogique n'est pas auto-apprenante. On apprend lorsqu'on réfléchit à ce qu'on fait,

³ Dans l'académie de Versailles l'année dernière, une inspectrice d'allemand m'a demandé d'intervenir sur la pédagogie différenciée auprès d'une quinzaine de professeurs qui, à son initiative, expérimentent la différenciation pédagogique. Ces professeurs souhaitaient analyser et mettre en commun leurs pratiques, dont ils avaient rédigé des compte rendus détaillés. Plutôt que de faire une conférence, j'ai préféré réagir avec précision à leurs compte rendus d'expériences puis échanger avec eux. J'ai observé une richesse et une grande diversité de pratiques de différenciation, dont certaines semblaient très maîtrisées. Les échanges nous ont permis de mettre en évidence des remarques et des points de vigilance à propos de la différenciation pédagogique. J'ai pu apporter des précisions terminologiques ; rappeler à quelles conditions le travail de groupe peut être efficace ; aborder la métacognition, la question des types de rapport aux savoirs et l'évaluation. Cet échange collaboratif est disponible sur le site de l'académie de Versailles (<http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique54>).

lorsqu'on prend conscience des propriétés de l'activité (d'après Cèbe, in Bautier & Rayou, 2009, p. 148), pas seulement lorsqu'on restitue mécaniquement des connaissances factuelles (même s'il est aussi des situations où la mémorisation est indispensable). L'utilisation d'un langage référé aux savoirs socialement et culturellement reconnus pour penser et fixer des connaissances est alors indispensable.

Troisièmement, par-delà le faire (mise en situation, participation orale...) ou la mise en présence de contenus de savoir, ce sont les enjeux cognitifs et langagiers des tâches (modes de raisonnement, opérations mentales de traitement des connaissances et des savoirs) qui comptent pour qu'il y ait apprentissage. D'où l'importance de déterminer l'objectif-obstacle à dépasser (Meirieu, 1993), l'objectif d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011, p. 27), les savoirs à enseigner (*ibid.*, p. 28) référés à leur épistémologie (Bachelard, 1983. 1^{ère} édition 1938) et d'identifier des critères de réussite. D'où aussi la nécessité d'apporter des ressources, un étayage adapté aux difficultés préalablement identifiées de chaque élève. Selon Jacques Crinon, « les aides efficaces sont [...] celles qui permettent de comprendre, de systématiser, d'abstraire, d'organiser les savoirs les uns par rapport aux autres, d'acquérir des procédures générales, d'autoréguler son activité cognitive, de comprendre comment s'y prendre pour réussir telle ou telle activité cognitive » (Rochex & Crinon, *ibid.*, p. 75). Plutôt que de proposer des activités simplifiées, l'aide apportée à l'élève doit se situer dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1985). Par conséquent, les enseignants doivent pouvoir identifier et analyser les erreurs des élèves, en observant leur activité effective.

Quatrièmement, l'évaluation par compétences permet de s'assurer qu'un élève qui apprend dispose de connaissances, les sélectionne puis les combine pour les mobiliser en situation. Elle ne peut donc occulter l'activité réflexive à la base de l'acte d'apprentissage, au profit d'une logique exclusivement utilitaire. Elle ne peut non plus faire l'impasse sur les spécificités des disciplines et leur logique de construction. Enfin, elle ne peut mesurer toute la culture que l'école transmet (Bruner, 1996).

La pédagogie explicite : une réponse partielle et controversée

Face aux difficultés identifiées ci-dessus, la « pédagogie explicite » émerge actuellement comme LA réponse « miracle », portée par des courants de recherche aux orientations scientifiques différentes, dont certaines sont controversées (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; voir les analyses de Bergeron, 2016 ; Demers, 2016 ; Rey, O., 2016a-d).

Au plan didactico-pédagogique, la question fondamentale concerne ce qui s'explique, dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages. Expliquer le pourquoi (finalités de la tâche, c'est-à-dire apprentissages visés) et le comment (procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche) importe mais prend du temps et oblige l'enseignant à recourir à un usage scolaire du langage, qui n'a rien d'évident pour les élèves en difficulté. « Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux (« Qui explicite quoi à qui, quand et comment ? », Centre Alain Savary, 2016, p. 5) et pose des problèmes d'organisation complexe de conduite de classe.

Au plan pédagogique, je formulerai cinq questions.

Premièrement, *pour qui l'enseignement doit-il être explicite ?* Que l'enseignant ait préparé une séance aussi claire que possible à ses yeux est bien sûr souhaitable, mais c'est d'abord pour les élèves que cette séance doit être claire. Ainsi, un enseignant ne peut faire l'économie des formulations approximatives des élèves à propos d'un contenu de

savoir et c'est à partir de ce que les élèves comprennent ou pas qu'il peut intervenir efficacement.

Deuxièmement, demandons-nous aussi *qu'est-ce qu'on explicite ?* Sur quoi porte l'explicitation ? Sur quel niveau taxonomique ? Sur quelle opération mentale ? Sur quel concept ou notion ?

Troisièmement, il convient d'examiner *comment l'enseignant s'y prend ?* S'appuie-t-il sur des productions d'élèves ? Recourt-il à ses collègues, ce qui démultiplie les types de gestes professionnels disponibles ? Et *comment conjugue-t-il pédagogie explicite et différenciation pédagogique dans son organisation de classe ?* À cette question redoutable, la pédagogie apporte des réponses précieuses.

Quatrièmement, il importe, au cours de l'apprentissage, de *choisir le moment où l'explicitation est nécessaire et optimale*. À cet égard, Sylvain Connac a attiré mon attention sur le caractère problématique des propos suivants de Roland Goigoux (2011) : « La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures » (p. 24). Si l'enseignant place des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte après des phases d'enseignement déclaratif ou de résolution guidée, une pédagogie active est de peu d'intérêt.

Cinquièmement, *l'explicitation a aussi des limites*. Cette notion renferme en effet une conception sous-jacente du sujet, être rationnel auquel il suffirait de parler des contenus de savoir autrement pour qu'il comprenne (« faire de la pédagogie », au sens des responsables politiques). Observant des classes fonctionnant en pédagogie coopérative et institutionnelle, je me suis souvent demandé ce qui permettait à des élèves en difficulté d'apprentissage d'accéder avec succès aux savoirs, alors même que leurs enseignants utilisaient des supports didactiques loin d'être à la pointe des recherches en ce domaine. De nombreuses monographies relatent ces évolutions d'élèves, surprenantes d'un point de vue strictement didactique. J'en déduis que l'environnement didactique n'est pas à lui seul une condition suffisante pour qu'un élève acquière du savoir. Les pédagogies coopérative et institutionnelle font ainsi l'hypothèse de l'influence prépondérante d'un milieu structuré, installé et entretenu par l'enseignant sur le désir de savoir de l'élève – dont le rôle est moteur dans l'apprentissage – afin qu'il accomplisse selon son rythme d'acquisition de "vrais" travaux auxquels il puisse donner sens (voir aussi Boimare, 1999, 2008 ; Landoeuer & Pesce, 2013a, 2013b). Ainsi, des variables moins rationnelles déterminent aussi la réussite d'un apprentissage : l'intérêt pour l'objet de savoir, le désir d'apprendre et de grandir, la volonté d'exister et de se faire sa place dans le groupe-classe, la reconnaissance par les autres de ce que l'on fait et de ce que l'on est.

Réflexions sur la structure des savoirs et leur acquisition

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner sens aux savoirs*. Paris : Retz.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : de Boeck.

Hugon, M.-A., Robbes, B. (2016). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*. Nancy : PUN Éditions Universitaires de Lorraine.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner sens aux savoirs*. Paris : Retz.

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Bautier, É., Crinon, J., & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex & J. Crinon. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible learning* par un statisticien. *Mc Gill Journal of education*, 2 (51), 935-945. [En ligne]. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9394/7129> (page consultée le 8 mai 2017).

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : de Boeck.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 45-57.

Centre Alain Savary (2016). « Enseigner plus explicitement ». Un dossier ressource. Université de Lyon, Ifé, ENS de Lyon. *Site de l'Institut Français de l'Éducation*. 1-20. [en ligne]. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> (page consultée le mars 2016).

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Mc Gill Journal of education*, 2 (51), 961-971. [En ligne]. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9404/7131> (page consultée le 8 mai 2017).

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin d'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 22-30.

Hugon, M.-A., Robbes, B. (2016). *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*. Nancy : PUN Éditions Universitaires de Lorraine.

Landoeuer, F., & Pesce, S. (2013a). Contre le décrochage scolaire et les violences : un détour par la culture. In B. Robbes (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (pp. 159-162). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

- Landoeuer, F., & Pesce, S. (2013b). *Socrate dans la Cité*. Coffret 2 DVD. Egreville & Malay-le-Grand : Association Semiosis Recherche et Formation/Studios de la Vanne.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2005, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (Page consultée le 6 janvier 2006).
- Meirieu, P. (2008, 9-10 février). *L'école mise au pas*. Conférence lors du Forum des Psys, « Quelle politique de civilisation ? « Réhumaniser » la société : comment ? Cognitivism ou psychanalyse, vivre sous Sarkozy » (pp. 1-8). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/colloque_psys.pdf (Page consultée le 1^{er} avril 2008).
- Meirieu, P. (2008, juillet). Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone (pp. 1-14). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf (page consulté le 11 juin 2009).
- Rey, B. (2009). Autour des mots. « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-106.
- Rey, O. (2016a, 2 novembre). John Hattie et le Saint Graal de l'enseignement. *Éducveille*. [En ligne]. <https://educveille.hypotheses.org/8285> (page consultée le 17 mai 2017).
- Rey, O. (2016b, 2 novembre). Quand trop de données tue l'information : les limites des méta-analyses. *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8302> (page consultée le 17 mai 2017).
- Rey, O. (2016c, 2 novembre). Des données pas si probantes que cela... *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8310> (page consultée le 17 mai 2017).
- Rey, O. (2016d, 2 novembre). Qu'apporte finalement *Visible Learning* ? *Éducveille*. [En ligne]. <http://educveille.hypotheses.org/8314> (page consultée le 17 mai 2017).
- Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (pp. 1-34). *Site de Philippe Meirieu* [En ligne]. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (Page consultée le 26 janvier 2009).
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Robbes, B. (2012). Pédagogie et transmission des savoirs : les termes d'un débat en voie de dépassement ? (pp. 1-16). *Site de l'université de Cergy-Pontoise* [En ligne]. <http://www.u-cergy.fr/fr/recherche-et-valorisation/iea/archives---2006-a-2010/les-semestres-2010/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain.html> (page consultée le 11 mai 2012).
- Robbes, D. (coord.) (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques (Repères pour agir).
- Robbes, B. (2014). Mutations, potentiels de mutation et « autorité éducative ». In P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet, M.-L. Elalouf, M. Meskel-Cresta & J.-F. Nordmann (dir.). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (pp. 187-195). Bruxelles : de Boeck.

Thibert, R. (2012, novembre). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 79, 1-22. [En ligne]. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf> (Page consultée le 2 décembre 2012).

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées « différents »*. Paris : PUF.