

Séminaire doctoral
Journée du 9 Mars 2011
**Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement
actuel. Problèmes méthodologiques et épistémologiques.**

Université d'Artois - Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense
Équipe Récifes (Université d'Artois- EA 4520)
Équipe Crise-École-Terrains sensibles (CREF -EA 1589-UPON)

**Les conditions d'émergence et d'adoption de formes de pratiques
pédagogiques différentes chez des enseignants reconnus comme
innovateurs**

Baptiste BESNIER

1. Présentation de ma recherche

La recherche que je débute s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse en Sciences de l'Éducation. Elle fait suite à mes premières investigations menées lors d'un Master.

Cette recherche vise à étudier les conditions d'émergence et d'adoption de pratiques pédagogiques alternatives, innovantes, par des enseignants reconnus comme tels, c'est-à-dire identifiés comme innovateurs.

Plutôt que de m'intéresser aux raisons qui font que la majorité des enseignants du secondaire a des pratiques pédagogiques dites traditionnelles, je tente de comprendre ce qui peut conduire des enseignants à s'engager dans des pratiques différentes, innovantes, alternatives. Pour affirmer que les pratiques pédagogiques demeurent essentiellement traditionnelles dans l'enseignement secondaire, je m'appuie sur un rapport récent de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale indiquant que les approches traditionnelles seraient aujourd'hui largement majoritaires, notamment dans l'enseignement secondaire et que finalement, les solutions recherchées en réponse aux difficultés d'apprentissage seraient structurelles bien plus que pédagogiques. Les rapporteurs de ce rapport soulignent le poids de la tradition. Le cours magistral perdure et les auteurs évoquent même « l'élitisme discret des enseignants »¹.

J'aborde donc la thématique des pratiques pédagogiques innovantes par un prisme d'entrée qui est celui de la logique d'action des innovateurs. Ainsi, à travers l'étude des conditions d'apparition de pratiques pédagogiques innovantes chez des enseignants du secondaire, ma recherche se fixe pour objectif de savoir comment devient-on enseignant innovateur.

¹ Rapport I.G.E.N. – I.G.A.E.N.R., *Etat des lieux : le système éducatif sous le regard des inspections générales*, Paris, la documentation française, p. 59, 2004.

2. Approche méthodologique : le repérage des enseignants

L'approche envisagée consiste donc à rencontrer des enseignants différents, des enseignants reconnus comme innovateurs, afin de travailler sur leur histoire, leur parcours de vie, leur trajectoire individuelle. Pour cela, j'effectue des entretiens non-directifs type récit de vie.

La question légitime qui en résulte concerne le repérage de ces enseignants innovateurs. Comment repérer ce profil d'enseignant ? A partir de quel moment en effet peut-on étiqueter quelqu'un d'innovateur ? Comment différencier l'enseignant réellement innovant (celui qui invente sans cesse et met en œuvre des projets pédagogiques) de l'innovateur occasionnel ? Et puis, n'existerait-il pas dans bon nombre d'établissements du tout venant ce que nous pouvons nommer des innovateurs discrets, des enseignants qui innoveraient sans pour autant entrer dans des démarches visibles ?

Je ne rentrerai pas dans ces querelles byzantines. J'ai choisi d'interroger des enseignants « différents », étant repérés et reconnus comme tels par l'institution ou les mouvements pédagogiques auxquels ils appartiennent.

Pour cela, j'effectue mes rencontres en ciblant trois profils d'enseignants exerçant dans le secondaire (collège et lycée général) et pouvant être identifiés et repérés comme « innovateurs ».

Le premier profil d'enseignant que je cherche à rencontrer concerne ceux qui exercent dans des établissements répertoriés comme « différents ». Il peut s'agir par exemple du Lycée autogéré à Paris, du collège Decroly à Saint-Mandé, du micro-lycée à Vitry-sur-Seine... . Le second profil concerne des enseignants étiquetés « différents » mais qui exercent dans des établissements scolaires du tout venant. Ces enseignants sont alors référencés innovants pour leur appartenance à des mouvements pédagogiques reconnus (le mouvement Freinet, Pédagogie Institutionnelle...). Enfin, j'ai choisi de rencontrer des enseignants innovants, exerçant dans des établissements classiques, qui n'appartiennent pas forcément à des mouvements pédagogiques référencés mais qui sont tout de même reconnus innovateurs par l'institution. Pour cela, je m'appuie sur la mission « Innovation et Expérimentation »² impulsée par l'académie de Paris, dont l'objectif est d'accompagner, évaluer et valoriser des expérimentations pédagogiques mises en œuvre par les praticiens.

J'ai choisi de constituer un échantillon composé d'enseignants issus de ces trois catégories afin d'obtenir un recueil de données le plus précis possible. Ce choix, à mon sens, garantit au chercheur de rencontrer des enseignants différents. En effet, seuls des modes de pratiques pédagogiques innovants peuvent être à la base d'une appartenance à l'un de ces trois groupes.

3. L'accès au sujet à interroger : quelques repères stratégiques

3.1. Une difficulté d'ordre général en sciences humaines

Je souhaiterais à présent mettre en lumière, autant sur un plan théorique que pragmatique, une étape de la recherche pour laquelle il n'est souvent accordé que peu d'attention : cette étape concerne la rencontre du

² http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp2_69425/innovation-et-experimentation

chercheur avec l'enseignant, et plus précisément les modalités d'accès au sujet que l'on souhaite interviewer.

Très souvent dans les écrits traitant des démarches qualitatives il est question soit de l'entretien lui-même (sa conduite, la posture du chercheur à adopter, les possibles types de relances...) soit des techniques d'analyse pouvant s'appliquer aux données recueillies. Très rarement en fin de compte il est fait mention de cette phase d'accès aux sujets : Comment les rencontrer ? Quelles stratégies adopter ? Quels sont les écueils à éviter ?...

Mes premières investigations, d'abord en Master puis au cours de ces premiers mois de doctorat m'ont pourtant montré que cette phase d'accès à l'enseignant n'était pas chose gagnée d'avance pour le chercheur. C'est en ce sens qu'elle mérite une véritable réflexion.

En préambule, je voudrais rappeler quelques évidences en évoquant le fait que les difficultés pour accéder aux sujets à interviewer semblent inhérentes à l'enquête de terrain en général, quel que soit le milieu auquel on s'adresse. Quand le chercheur arrive sur un terrain, quel qu'il soit, il doit se faire accepter. En règle générale, la difficulté de rencontre est présente car le chercheur n'est pas toujours attendu sur le terrain, son arrivée étant même parfois vécue comme une intrusion. Cette méfiance vis-à-vis d'un chercheur qui vient de l'extérieur, est valable pour toutes les populations enquêtées, surtout s'il ne s'agit pas d'une demande de recherche collaborative.

La recherche que je mène s'inscrit en extériorité : je travaille en effet « sur » des enseignants et non pas « avec » des enseignants et donc, d'une certaine manière, je possède mes propres intérêts de recherche. Dans ces conditions, il est aisé de percevoir les enjeux pour le chercheur, recueillir des données sur des enquêtés, en revanche on ne situe pas toujours ceux des populations interviewées. Qu'ont-elles à gagner finalement à accepter une rencontre ? Un regard empreint de suspicion peut être adopté, les sujets pouvant se demander qui est ce chercheur ? Par qui est-il envoyé ? Pourquoi est-ce que c'est moi qui aie été choisi ? A qui et à quoi vont servir les résultats issus de la recherche ?... .

3.2. Le rapport chercheur et praticien en éducation : un fossé infranchissable ?

S'agissant des enseignants exerçant dans le secondaire, il convient de s'interroger sur la façon dont s'exprime cette difficulté d'accès aux sujets. Traditionnellement, on peut dire que les relations entre praticiens et chercheurs en éducation ne sont pas toujours évidentes. D'après certains auteurs, Monique Linard par exemple, cette question des rapports entre praticiens et chercheurs s'avère être une question lancinante depuis la création de la discipline des Sciences de l'Éducation en 1969. La discipline se situerait en effet dans cet espace d'entre-deux avec d'un côté ce souci de répondre en termes opératoires aux questions concernant l'exercice du métier (le comment faire), et de l'autre le devoir de théoriser en termes académiques³.

D'autres auteurs affirment que les relations entre théoriciens de l'éducation et les praticiens ne semblent pas aller de soi dans la mesure où leurs champs d'activités apparaissent cloisonnés. Pour Chris Argyris et Donald A.

³ LINARD M., Les relations entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ?, *Recherches et Éducatives*, n°8, 2004.

Schön⁴, on aurait d'une part les praticiens et leurs problèmes, et d'autre part les théoriciens et leur expertise en termes de savoir. Françoise Clerc et Serge Tomamichel relèvent également cette tension entre chercheurs et praticiens en considérant que ces derniers seraient peu enclins à « consommer » les productions issues de la recherche et se montreraient critiques à l'égard des chercheurs qu'ils accuseraient de juger le terrain dont ils méconnaîtraient les exigences et les difficultés. Enfin, quand il aborde cette thématique, M. Soëtard considère que les activités du chercheur et du praticien ne s'entrecroisent que très peu finalement. La pratique représenterait pour le pédagogue le lieu où son idée, ses intentions, son projet s'incarnent essentiellement. Il apparaît dès lors difficile pour lui d'entrer dans la logique de la recherche, synonyme d'arrêt de l'action. Finalement d'après l'auteur, les difficultés relationnelles entre chercheurs et praticiens s'enracineraient sur un malentendu, sur une demande paradoxale du praticien au chercheur qui serait de l'ordre : « répondez donc au problème que je me pose... mais de toute façon, vous ne pouvez pas y répondre car vous vivez dans un autre monde, qui n'est pas celui de mon action... »⁵. Ainsi, entre l'expérience des praticiens et les constructions théoriques des chercheurs il y aurait, pour l'auteur une sorte de « fossé infranchissable ».

3.3. Premiers contacts avec les enseignants sollicités : une approche favorable

Concernant mes premières investigations, je dois dire que je n'ai pas été confronté à cette réalité. Pour une grande partie de l'échantillon sollicité en effet, le rapport entre chercheur en éducation et praticien de terrain ne s'est pas révélé problématique ou douloureux.

Pour le moment, j'ai effectué seize entretiens avec des enseignants étiquetés différents : huit exercent dans des établissements différents, nombreux appartenant à la F.E.S.P.I., cinq appartiennent à des mouvements pédagogiques comme le mouvement Pédagogie Institutionnelle ou Freinet et enfin trois sont repérés par l'institution via le dispositif Innovation et Expérimentation de l'Académie de Paris. Concernant ces premières rencontres effectuées, je n'ai pas eu le sentiment d'avoir eu à faire face à une méfiance exacerbée des enquêtés envers le chercheur.

Plusieurs éléments, à mon avis, ont pu favoriser l'entrée en contact avec ces enseignants innovateurs.

3.3.1. Un intérêt affiché pour la théorie

Le premier élément favorable, je pense, réside dans la proximité des enseignants innovateurs avec le savoir théorique. De nombreux enseignants exerçant dans des établissements référencés F.E.S.P.I. par exemple, m'ont paru très ouverts, dès la prise de contact, aux réflexions développées sur les innovations à l'école. Cette ouverture et cet intérêt manifestés envers la thématique dans laquelle je suis engagé ont sans aucun doute contribué à favoriser leur acceptation d'une rencontre.

⁴ ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratiques*. Editions de Boeck, p. 61, 2002.

⁵ SOËTARD M., *Pratiques éducatives et recherche. Mais pourquoi faudrait-il unir ce que Dieu a séparé ?*, *Recherches et Educations*, n°8, 2004.

Ainsi, je fais ce premier constat que si j'ai pu accéder à quelques enseignants innovateurs, c'est certainement parce que je me suis présenté sur un terrain favorable, c'est-à-dire à des sujets ouverts et intéressés au développement du savoir théorique dans le champ de recherche en question.

Mais cela, bien qu'utile, n'a certainement pas été suffisant pour amorcer l'entretien. En effet, j'ai très vite compris que les enseignants sollicités, qu'ils exercent dans des Etablissements Scolaires Publics Innovants ou qu'ils appartiennent à des mouvements pédagogiques, étaient intéressés pour entrer en relation avec le chercheur notamment s'ils pouvaient participer conjointement à la construction de l'objet de recherche en question, c'est-à-dire s'il avait été question d'une recherche de type collaborative.

Or, me concernant je le répète, il s'agit plutôt d'une recherche en extériorité. Si leur intérêt pour la recherche portant sur les innovations à l'école m'a permis d'entrer en contact avec eux, j'ai vite perçu que l'acceptation d'un entretien, type récit de vie, n'irait pas de soi. En effet, dès le premier contact, beaucoup m'ont offert la possibilité de venir visiter leur site, leurs productions pédagogiques...mais m'ont manifesté plus de réticence lors de ma demande de réalisation d'un entretien biographique.

Mon thème de recherche m'a donc permis d'accéder aux sujets, ces derniers acceptent volontiers de me rencontrer, mais ensuite se prêter au jeu de l'entretien et livrer sa vie à un chercheur peut sembler plus problématique.

3.3.2. La nécessité d'un intermédiaire pour impliquer le sujet sollicité

Diverses stratégies complémentaires me semblent alors nécessaires à mettre en œuvre. Tout d'abord, le recours à un intermédiaire est apparu bien souvent comme une nécessité pour accéder aux enseignants certes, mais aussi pour les impliquer dans ma requête. Gérard Mauger, qui, dans ses enquêtes sur les milieux populaires s'est intéressé à cette question cruciale du contact avec les populations enquêtées, insiste sur la nécessité de ce qu'il nomme un intermédiaire en vue d'accéder aux interviewés⁶. Ces intermédiaires, nommés parfois introducteurs, sont alors marqués par une double appartenance : ils sont liés au chercheur mais aussi au sujet interrogé. Ils apparaissent donc aux yeux de l'enquêté, comme des alliés de l'enquêteur. Pour Gérard Mauger il y aurait, et je le perçois bien dans la réalisation de mes premières investigations, cette nécessité « d'être recommandé »⁷ par une tierce personne. Le crédit et l'autorité que le sujet interrogé peut reconnaître à l'intermédiaire sont alors transposés sur le chercheur qui devient le dépositaire de cette confiance. Comme l'a montré Hélène Bézille, l'interviewé tend à se faire une représentation de l'interviewer relative à celle qu'il a de la personne ayant joué le rôle d'intermédiaire pour la prise de contact⁸.

Ce premier repère stratégique à propos de ce rôle d'intermédiaire laisse transparaître toutefois quelques biais. Le fait, par exemple, d'être recommandé peut contraindre, à mon sens, l'enseignant sollicité à une forme d'obligation d'acceptation de la rencontre. Ce dernier, lié à l'intermédiaire, ne veut ou ne peut le décevoir, il doit donc accepter la rencontre avec le chercheur. Bien que des

⁶ MAUGER G., Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, n°6, 1991, pp.125-143.

⁷ Ibid, pp.125-143.

⁸ BEZILLE H., in BLANCHET A., *Dire et faire dire l'entretien*, Armand Colin, 1991, p.150.

auteurs, tels Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot considèrent la recommandation comme indispensable en vue de l'acceptation du principe de l'entretien⁹, je crois pour ma part que cette forme d'obligation peut s'avérer contradictoire avec les modalités d'une forme d'entretien inspiré du récit de vie. Comment en effet se livrer réellement à cet inconnu qu'est le chercheur et que l'on doit rencontrer par obligation ? Le chercheur n'encoure-t-il pas alors le risque de se retrouver face à un interviewé qui simulera la scène de l'entretien ?

3.3.3. La mise en confiance des enseignants sollicités

Si ce rôle d'intermédiaire est certes nécessaire pour entrer en contact avec les enseignants innovants et les impliquer dans ma démarche, j'ai vite perçu qu'il me faudrait jouer sur un autre paramètre : la mise en confiance du sujet sollicité. Il apparaît important en effet de positionner les sujets sollicités dans un climat de confiance. Accepter ou refuser de s'engager dans un entretien n'est certainement pas le résultat d'une quelconque coïncidence mais résulterait plutôt de la perception par le sujet des éventuels pertes et profits symboliques pouvant survenir. Selon Erving Goffman, les enquêtés n'accepteraient de se prêter au jeu de l'entretien que s'ils pensent être en mesure d'y « revendiquer un moi acceptable »¹⁰.

C'est ainsi que, dès la prise de contact, j'ai toujours cherché à afficher une certaine admiration vis-à-vis des convictions et valeurs éducatives prônées par les innovateurs. Cette admiration sincère peut permettre à l'interviewé de se mettre en valeur vis-à-vis du chercheur et de satisfaire son éventuelle attente de reconnaissance. Cette recherche de rétributions, qu'elles soient matérielles ou symboliques, expliquerait pour une part toute forme d'engagement militant d'après F. Sulibeau¹¹.

3.3.4. La présentation de soi

Alain Blanchet nous indique également que cette mise en confiance ne peut s'établir que si l'interviewer donne de lui une image claire, précise et nette. Il est indispensable que l'interviewé ait un minimum d'indices réels de la situation objective du chercheur¹². En effet, pour brouiller la voie de l'accession au sujet à interviewer, ou susciter son inquiétude, il n'y aurait pas pire usage pour le chercheur que d'offrir une image trop floue de ce qu'il est.

Concernant les contacts que j'ai pus établir, j'ai toujours mis en avant mon double statut de jeune chercheur et de jeune enseignant. Cela a sans doute constitué un bon passeport dans l'approche de ces professionnels de terrain. Le peu d'expérience généralement attribué à mon double statut pouvait positionner les praticiens rencontrés dans un sentiment de domination. Reconnus ou se définissant tels des experts pédagogiques, il est alors sans doute plus aisé pour eux d'accepter d'échanger avec un chercheur et enseignant encore peu

⁹ PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif, *Genèses*, 3, 1991, pp.120-133.

¹⁰ GOFFMAN E., *Les Rites d'interactions*, Paris, Minuit, 1974, p.94.

¹¹ SULIBEAU F., Le militantisme dans les partis politiques sous la Vème République : état des travaux en langue française, *Revue française de science politique*, n°5-6, octobre-décembre 1981, p.1042, in VIAUD M-L., *Des collèges et des lycées différents*, PUF, 2005, p.109.

¹² BLANCHET A. et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, 1985, p.126.

expérimenté et donc au regard encore peu suspicieux et donc moins à même de venir juger leur pratique professionnelle.

3.3.5. Le développement de son réseau social

Enfin, le dernier point stratégique sur lequel je tente de prendre appui concerne le développement de mon capital social appliqué au domaine de recherche en question. Ce concept de capital social est défini par Pierre Bourdieu comme « l'ensemble des ressources actuelles ou ponctuelles d'un agent qui sont liés à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisés d'interconnaissance et d'interreconnaissance¹³. Dans sa définition, Pierre Bourdieu distingue deux formes de retombées du réseau de contacts : l'interconnaissance (il s'agit d'acteurs connus au premier niveau du réseau) et l'interreconnaissance (il s'agit des individus accessibles par une tierce personne qui elle appartient aux deux réseaux et qui sont à l'extérieur du réseau premier).

Dans les faits, à l'issue d'un entretien, je sollicite l'enseignant interviewé afin d'obtenir les coordonnées précises d'un autre enseignant innovateur et appartenant au réseau du sujet interrogé. L'expérience montre que l'interconnaissance est plus facile à entretenir que l'interreconnaissance. En effet, lorsque le contact est direct il apparaît plus aisé de maintenir la relation.

4. Regard critique

4.1. Une tendance à rencontrer principalement les experts

Lorsque j'appose un regard critique sur les entretiens que j'ai pu réaliser, je me rends compte que finalement j'interviewe plutôt des enseignants qui se situent comme des experts dans le champ des innovations à l'école, experts dans le sens où ils seraient davantage médiatisés que d'autres enseignants innovateurs. Certains auteurs, comme H. Chamboredon, F. Pavis, M. Surdez et L. Willemez¹⁴ considèrent qu'il peut être plus pertinent et plus aisé, dans ce type de démarches méthodologiques, de rencontrer des agents experts et reconnus : ces derniers seraient plus disponibles et habitués à donner leur parole et exprimer ce qu'ils sont et ce qu'ils représentent.

Cette analyse doit toutefois être nuancée dans la mesure où interviewer des experts peut néanmoins comporter des biais. Selon Sophie Duchesne par exemple, le type d'entretien non-directif ne serait pas des plus adaptés pour ces sujets¹⁵. Ces derniers, souvent habitués à élaborer un discours public, doivent soudain renoncer à la domination dans l'échange que leur procure habituellement leur sûreté d'expression.

C'est pour ces raisons qu'il devient important pour moi de dépasser, lors de mes rencontres, cette catégorie d'enseignants innovateurs pour rencontrer d'autres sujets moins médiatisés mais pourtant reconnus comme innovateurs.

¹³ BOURDIEU P., *Le capital social, Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, p.2-3.

¹⁴ CHAMBOREDON H, PAVIS F., SURDEZ M. et WILLEMEZ L., S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien, *Genèses*, 16, 1994, pp. 114-132.

¹⁵ DUCHESNE S., Pratique de l'entretien non-directif en sociologie, dans BACHIR M., *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, P.U.F., 2000.

4.2. Quelques difficultés rencontrées dans ma quête d'accession aux enseignants innovateurs

Après avoir précisé les conditions d'acceptation des entretiens que j'ai pu réaliser, je souhaiterais conclure en évoquant et en analysant les refus auxquels j'ai été confrontés.

Je n'ai pas réussi à entrer en contact pour le moment avec deux établissements étiquetés différents : le Lycée Autogéré de Paris et l'École de la Neuville. Les contacts établis n'ont apporté aucune réponse malgré de multiples relances. J'ose faire l'hypothèse, à propos de ces établissements, qu'une tendance au repli sur soi existe dans certains établissements différents. Marie-Laure Viaud l'avait déjà signalé en indiquant que certains enseignants qui exercent dans des établissements différents auraient tendance à adopter une attitude de repli vis-à-vis d'un environnement extérieur qu'ils jugent plutôt hostile¹⁶. D'après l'auteur, ces relations avec l'extérieur seraient parfois « empreinte de méfiance au-delà du raisonnable »¹⁷.

Une crainte vis-à-vis du chercheur semble manifeste dans ces établissements où peut-être, l'universitaire serait soupçonné de vouloir puiser des idées dans un lieu où foisonnent une multitude d'inventions, de créations, d'innovations pédagogiques en tout genre.

Cette méfiance constatée doit m'amener à repositionner mon objet d'étude avec précision lors de ma présentation : à savoir que je travaille sur des trajectoires individuelles et non sur les pratiques pédagogiques elles-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratiques*. Editions de Boeck, p. 61, 2002.
- BEZILLE H., in BLANCHET A., *Dire et faire dire l'entretien*, Armand Colin, 1991, p.150.
- BLANCHET A. et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, 1985, p.126.
- BOURDIEU P., Le capital social, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, p.2-3.
- CHAMBOREDON H., PAVIS F., SURDEZ M. et WILLEMEZ L., S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien, *Genèses*, 16, 1994, pp. 114-132.
- DUCHESNE S., Pratique de l'entretien non-directif en sociologie, dans BACHIR M., *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, P.U.F., 2000.
- GOFFMAN E., *Les Rites d'interactions*, Paris, Minuit, 1974, p.94.

¹⁶ VIAUD M.L., *Des collèges et des lycées différents*, P.U.F., p.99, 2005.

¹⁷ Ibid, p.99.

- LINARD M., Les relations entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ?, *Recherches et Educations*, n°8, 2004.
- MAUGER G., Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, n°6, 1991, pp.125-143.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif, *Genèses*, 3, 1991, pp.120-133.
- SOËTARD M., Pratiques éducatives et recherche. Mais pourquoi faudrait-il unir ce que Dieu a séparé ?, *Recherches et Educations*, n°8, 2004.
- SULIBEAU F., Le militantisme dans les partis politiques sous la Vème République : état des travaux en langue française, *Revue française de science politique*, n°5-6, octobre-décembre 1981, p.1042, in VIAUD M-L., *Des collèges et des lycées différents*, PUF, 2005, p.109.
- VIAUD M.L., *Des collèges et des lycées différents*, P.U.F., p.99, 2005.
- Rapport I.G.E.N. – I.G.A.E.N.R., *Etat des lieux : le système éducatif sous le regard des inspections générales*, Paris, la documentation française, p. 59, 2004.
- http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp2_69425/innovation-et-experimentation