

# Accompagner les élèves "en difficultés" : réflexions à partir d'une pratique périphérique et exploratoire

**Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez**

Enseignants, chargés d'une mission spécifique à Mulhouse - Académie de  
Strasbourg

---

**RÉSUMÉ** • L'accompagnement des élèves est omniprésent dans les discours institutionnels. Et pourtant, sa mise en œuvre ne va pas de soi. A partir de leurs expériences à caractère exploratoire de prise en charge de petits groupes d'élèves du secondaire "en difficultés", les auteurs se proposent de dégager les éléments d'une posture émergente dans le cadre scolaire : installer une situation de proximité avec le groupe, écouter les élèves, privilégier le retour sur l'activité, expliciter les "règles du jeu" scolaire, permettre aux élèves d'effectuer des choix. Ils montrent ensuite comment la mise en place de dispositifs d'accompagnement est génératrice de tensions au sein du système éducatif et de l'exercice même du métier d'enseignant : comment articuler contraintes scolaires et développement de l'autonomie de l'élève, ce qui se dit et se vit dans le dispositif et ce qui se passe dans la classe, les besoins des élèves et les propositions des enseignants, la prise en charge des élèves en petits groupes et la personnalisation de la relation pédagogique, la logique d'efficacité immédiate de l'institution et l'inscription du processus d'accompagnement des élèves dans la durée ? Autant de questions sur la place de cet accompagnement dans le cadre de la "forme scolaire" et qui ouvrent des perspectives pour une recomposition du travail enseignant.

**MOTS-CLÉS** • accompagnement, élèves en difficultés, pause réflexive, posture professionnelle émergente.

---

"Educatif" à l'école primaire et au collège, "personnalisé" dans tous les lycées à partir de la rentrée de septembre 2010, l'accompagnement des élèves doit progressivement faire partie du paysage ordinaire du système éducatif français. Sauf que la notion même d'accompagnement dans le cadre scolaire reste particulièrement floue et permet de caractériser des

pratiques fort hétérogènes. Au-delà des constats de bon sens et des déclarations de bonnes intentions, l'accompagnement des élèves nous semble surtout une question de posture de l'intervenant que nous nous proposons d'interroger à partir d'une pratique exploratoire.

## **1. Notre expérience de prise en charge de petits groupes d'élèves "en difficultés"**

Cette expérience s'inscrit dans le cadre d'une mission spécifique qui nous a été confiée depuis septembre 2008 pour "accompagner les personnels dans la prise en charge des élèves en difficultés dans les établissements du second degré de la ville de Mulhouse". En effet, la situation scolaire y est préoccupante : les sept collèges figurent tous dans le bas du tableau des statistiques départementales ; les lycées, quant à eux, connaissent des taux de redoublement élevés en seconde. On peut dire qu'à Mulhouse, "l'école de la périphérie" est au centre de l'agglomération (Agnès Van Zanten (2001).

Dans le cadre de cette mission, nous avons proposé, à titre totalement exploratoire, de prendre en charge, en co-animation, des petits groupes d'élèves "en difficultés" dans les seuils de rupture (6<sup>e</sup> et 2<sup>nde</sup>).

### **1.1. L'objet du travail**

Notre expérimentation, baptisée "*PourQuoi je suis là ?*", a pour objectif général de permettre aux élèves de s'exprimer sur leur vécu scolaire. D'emblée, il était exclu de rentrer dans des pratiques de remédiation, de méthodologie, d'aide au travail personnel relevant le plus souvent du modèle "médico-pharmaceutique" décrit par P. Meirieu (2010). De même, il n'était pas question d'aborder les difficultés des élèves à apprendre sous un angle "psy".

Notre approche de la difficulté scolaire se veut compréhensive et s'appuie essentiellement sur les apports de l'équipe ESCOL dans l'approche du rapport des élèves au savoir, à l'école et à l'apprendre (Charlot, 1997).

### **1.2 Le cadre de travail**

Dans un premier temps, la prise en charge de ces petits groupes de 6 à 10 élèves se réalisait sur des heures de cours à raison d'une heure hebdomadaires pendant 8 semaines. Avec une classe de 6e en 2008/2009, nous avons pu prolonger ces interventions jusqu'en juin, soit

21 h au total (Bourreau et Sanchez, 2010a). Dans un deuxième temps, notre atelier a pu être intégré dans le dispositif de l'accompagnement personnalisé en lycée (en 2009 en LP, en 2010 au LEGT).

Ces élèves sont désignés, au départ, par le professeur principal, souvent à l'issue des conseils intermédiaires ou du conseil de classe du 1er trimestre. Concernant les redoublants, ils ont été pris en charge peu de temps après la rentrée jusqu'aux vacances de la Toussaint.

Quel que soit le contexte, afin de permettre l'expression la plus libre possible des élèves, nous leur garantissons l'anonymat des propos en instaurant le cadre habituel des séances d'analyse ou d'échanges de pratiques avec des enseignants en formation : liberté de parole, respect des autres (non jugement, non conflictualité), prise de parole à tour de rôle avec, toutefois, un droit de veto en cas de dérive. Il faut préciser que ce droit n'a guère été utilisé.

### **1.3 Des exemples de contenus abordés**

- bilan de savoirs en 6<sup>e</sup> (outil emprunté à l'équipe ESCOL) : écrit qui permet d'appréhender le rapport de l'élève à l'école, au savoir et la place qu'il accorde à celle-ci dans les apprentissages ;
- état des lieux sur la scolarité à l'entrée en 2<sup>nd</sup>e et positionnement à partir de la typologie des lycéens établie par Anne Barrère (2003) ;
- vidéo de la série "Montre-moi ton école" sur l'école en Equateur, à travers le récit d'un enfant afin de comparer les conditions de scolarité de cet écolier avec celle des élèves de 6<sup>e</sup> et la nature des savoirs enseignés ;
- extraits du film "Entre les murs" notamment pour mettre en évidence le double positionnement de l'élève entre le monde de l'école et son environnement familial ;
- "pause réflexive" sur ce que les élèves ont appris depuis la rentrée, durant une matinée... puis projecteur orienté sur une séance de cours particulière ;
- échanges sur le vécu scolaire selon le protocole de l'analyse de pratiques professionnelles.

## **2. Essai de modélisation de notre posture d'accompagnement des élèves "en difficultés"**

A partir de cette approche empirique et des lectures effectuées, il s'agit maintenant de tenter une modélisation de cette posture "spécifique" (Paul, 2004), susceptible de mieux définir ce qu'accompagner les élèves veut dire.

### **2.1. Installer une situation de proximité avec le groupe**

C'est d'abord physiquement, dans l'organisation de l'espace que s'inscrit la posture d'accompagnement, dans le "côte-à-côte" et non dans le "face à face" (Meirieu, 2008). D'emblée, les élèves doivent percevoir la rupture avec l'installation des tables en rangées face au tableau et au bureau de l'enseignant. Il importe que chacun, élève ou intervenant, puisse voir et entendre tout le monde et avoir un accès égal à la parole.

Par ailleurs, la petite taille du groupe assure une réelle proximité entre tous les participants, particulièrement entre l'enseignant et les élèves. A noter que, parfois, cette proximité peut surprendre, voire gêner certains élèves, perturbés par la nouvelle géographie scolaire... Avec certains groupes d'élèves de 6<sup>e</sup> et en 2<sup>nd</sup>e Bac Pro, il nous a fallu revenir, à certains moments, à une installation "classique" des tables pour obtenir une écoute et une attention acceptables.

### **2.2. Ecouter les élèves**

C'est d'abord leur donner la possibilité de s'exprimer aussi librement que possible. Ce qui n'est pas évident pour des personnes habituées à écouter le professeur et à répondre à ses questions. C'est donc le rôle du cadre posé en début de dispositif que de faciliter l'émergence et la circulation de la parole au sein du groupe. Mais tous les groupes ne s'emparent pas spontanément de cette possibilité qui leur est offerte.

Quels que soient les supports fournis ou les contenus abordés, nous nous attachons à faire preuve d'empathie avec les élèves (Tisseron, 2010), de façon à développer une attitude compréhensive à l'égard de leur vécu scolaire et de leurs difficultés d'apprentissage. Les règles de fonctionnement du dispositif ont également pour rôle d'amener les élèves à développer de semblables comportements à l'égard de leurs camarades, en leur demandant d'abandonner les habituels et faciles jugements à l'emporte-pièce, les railleries et les moqueries

déstabilisatrices, surtout pour les élèves les plus "en difficultés" ou les plus fragiles.

Règles de fonctionnement et attitude de l'animateur visent à créer un climat de confiance dans le groupe, sans lequel il ne peut y avoir ni parole libérée, ni reconnaissance de la personne en tant que singularité irréductible (Levesque et Wiel, 2009). C'est d'ailleurs cette possibilité de s'exprimer librement et d'être entendu par l'adulte présent que plébiscitent amplement les élèves dans les bilans individuels de clôture du dispositif. Ils ont souvent le sentiment que c'est la première fois que cela leur arrive depuis qu'ils sont à l'école.

### **2.3. Privilégier le retour sur l'activité**

Nous retrouvons là une préoccupation récurrente chez de nombreux auteurs. M. Develay évoquait l'intérêt des "temps d'éloignement à l'endroit de ce que l'on a fait, de la façon dont on a procédé, de la façon dont on a appris" (1996, p. 112). Plus récemment, A. Jorro (2000), A. Giordan et J. Saltet (2007), D. Bucheton (2009), F. Clerc (2009) ont souligné l'intérêt d'un retour réflexif sur les apprentissages. De récentes instructions dans le référentiel de Bac Professionnel préconisent l'instauration d'une "analyse réflexive" pour "entraîner l'élève à prendre de la distance. Elle se fait individuellement ou collectivement, sous forme d'une mise en mots (verbalisation) écrite ou orale".

Dans tous les cas, nous privilégions *l'après* sur *l'avant* de l'activité d'apprentissage, le recul, la prise de distance, le pas de côté par l'élève. En décrivant un apprentissage réussi, des élèves de 6e ont pris conscience de l'importance de l'erreur et du tâtonnement personnel pour arriver à descendre une piste de ski.

Cette écoute des élèves se doit d'être exigeante de la part de l'animateur : il s'agit d'une "écoute active" qui suppose de s'impliquer dans les échanges pour inviter les élèves à passer de l'implicite à l'explicite (Vermersch, 1994).

### **2.4. Expliciter les "règles du jeu" scolaire**

Lorsqu'on demande aux élèves ce qu'ils ont appris au cours d'une séance précise, ils ont souvent du mal à identifier la thématique du cours ainsi que les savoirs en jeu. En réponse à différents items (discipline, thème de la séance, les points importants, ce que j'ai appris, ce qui m'a posé problème) des élèves de la même classe de 6e, pour un cours de français, s'étonnent car ils ne semblent pas avoir assisté à la même

séance : "nous avons écrit une leçon qu'ensuite on devait apprendre " ; "on a parlé de Dieu, de l'homme et la femme" ; "nous avons parlé sur les dieux" ; "on a fait un travail sur Adam et Eve" ; "on a récité une leçon". Des élèves de 2<sup>nde</sup> ont transformé le cours de français en cours de "Slam" et ont retenu la phase d'enregistrement de la musique, passant ainsi à côté de la spécificité d'une forme d'écriture.

Ce que nous appelons "pause réflexive" a pour but d'amener les élèves à découvrir ce que le professeur a voulu leur faire apprendre dans une situation d'enseignement-apprentissage (Bourreau et Sanchez, 2010b) ce que J.-P. Astolfi appelle le processus de "dédidactisation" (2008).

Le plus souvent aussi, ce que les élèves ont retenu du cours, c'est ce qu'ils ont fait et non ce qu'ils ont appris. Cette confusion récurrente entre le *faire* et *l'apprendre*, entre les "signes extérieurs de l'étude" (Bonnéry, 2007) et l'activité cognitive nous semble au cœur des "malentendus" entre les attentes des enseignants et les représentations que les élèves se font de celles-ci. Et une élève (redoublante en Terminale BEP) de conclure, après plusieurs séances : "*Il faudrait nous apprendre à comprendre les profs !*"

## **2.5. Permettre aux élèves d'effectuer des choix**

En 2<sup>nde</sup>, à l'issue d'un dispositif imposé au départ aux élèves identifiés "en difficultés", nous avons donné la possibilité à ceux qui le souhaitent de poursuivre la réflexion engagée dans un second module sur la base du volontariat, ce qui nous semble plus conforme à la notion d'accompagnement et d'un accès progressif à l'autonomie.

Nous nous gardons d'indiquer aux élèves, de façon prescriptive, la conduite à tenir. Nous privilégions la formulation de "possibles". Par exemple, nous soumettons à des élèves de 2<sup>nde</sup> dont le passage en première est compromis, l'étude de parcours scolaires de pairs qui ouvrent des pistes de réussite. Aux élèves, ensuite, de s'engager, ou non, sur des voies de "nouveau départ" (Jaligot et Wiel, 2004).

C'est dire que nous essayons de porter un autre regard sur l'élève, y compris "en difficultés", et de le considérer non seulement comme acteur, mais comme auteur de ses apprentissages. On voit ainsi que la posture d'accompagnement se définit en grande partie en opposition à celle de l'enseignement habituel dans le cadre de la "forme scolaire" (Vincent, 1994). Les cinq "piliers" issus de notre pratique pourraient constituer des points d'appui pour faire cheminer les élèves le plus loin possible et leur

permettre de se construire comme sujets apprenants. Pour exemple, ces élèves de 6e (année 2009/2010) qui s'exclament en sortant de la séance : *"On apprend tous les jours quelque chose de nouveau à l'école !"*. Et, la semaine suivante auprès de leur professeur de français : *"Madame ! on apprend tous les jours plusieurs choses nouvelles à l'école !..."*

### **3. L'accompagnement des élèves : un ensemble de tensions à gérer**

L'introduction et la généralisation des dispositifs d'accompagnement des élèves à tous les niveaux d'enseignement du second degré semblent, au moins dans un premier temps, poser plus de problèmes qu'elles ne prétendent en résoudre. Notre double implication dans la prise en charge de petits groupes d'élèves "en difficultés" et dans des dispositifs d'"accompagnement personnalisé" en LP et en LEGT nous permet de pointer un certain nombre de "tensions" (Morin, 1990) du double point de vue pédagogique et organisationnel. Nous nous contenterons ici d'en évoquer quelques-unes qui sont autant de défis pour l'évolution du travail enseignant.

#### **3.1. Comment accompagner un élève tout en lui permettant de développer son autonomie ?**

Depuis l'avènement du collège unique et la mise en place du "soutien", de l'"aide au travail personnel", on ne compte plus les dispositifs qui ont eu vocation à permettre aux élèves de tirer le meilleur parti de leur expérience scolaire. Mais l'intervention des enseignants dans de tels cadres institutionnels ne va pas de soi. Ainsi, "l'aide individualisée" en classe de 2<sup>nde</sup> a-t-elle été assez rapidement vidée de sa substance, en particulier de son objectif de développement de l'autonomie des élèves (Euriat, 2003).

C'est que cette posture d'accompagnement à l'autonomie est elle-même parcourue de tensions qui tiennent à la nécessité d'adapter des modèles de référence issus d'autres secteurs d'activité que l'école. Sera-t-on un jour en mesure de définir le dénominateur commun à des démarches fort hétérogènes tant du point de vue du public que des modalités d'intervention et dont les objectifs oscillent entre socialisation scolaire de l'élève et construction de l'autonomie de jugement de la personne (Galichet, 2003).

### **3.2. Comment respecter liberté de parole dans le groupe et nécessité d'informer les enseignants sur la perception que nous avons de leurs élèves ?**

Il nous est très vite apparu nécessaire de faire retour aux enseignants sur ce que nous disent les élèves de leurs difficultés à apprendre, sur des "malentendus" qui parasitent leur compréhension des règles du jeu scolaire... C'est pourquoi nous tenons à présenter aux collègues un bilan à l'issue de chaque module, en respectant aussi scrupuleusement que possible les paroles des élèves ainsi que leur anonymat.

Au-delà de cet engagement de notre part, c'est la question de l'articulation entre ce qui est en jeu dans le dispositif et ce qui se passe dans l'ordinaire de la classe et du vécu scolaire qui est ici posée. Si nous essayons d'amener les élèves à faire évoluer leur rapport aux savoirs, aux enseignants et au travail scolaire, nous nourrissons le secret espoir de contribuer peu ou prou à un changement du regard des professionnels sur les élèves et, pourquoi pas, à une évolution de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage plus soucieuses de prendre en compte les élèves tels qu'ils sont.

### **3.3. Comment articuler à la fois les besoins et les envies des élèves d'une part, et les propositions de prise en charge par les enseignants, d'autre part ?**

Dans les dispositifs d'accompagnement personnalisé auxquels nous participons, les deux premiers mois sont consacrés à l'élaboration d'un diagnostic pour cerner les "besoins" des élèves. Ce diagnostic s'effectue généralement à partir du triptyque suivant : des entretiens individuels à partir d'un guide élaboré collectivement, des tests d'entrée en français et en math (parfois en langue vivante) et des observations des élèves dans le quotidien de la classe (avec ou sans grille de repérage). Outre le fait que l'accent est surtout mis sur les manques ou les difficultés des élèves plutôt que sur les acquis et les atouts, une première interrogation s'impose : est-on sûr d'identifier les besoins réels des élèves ?

Une fois le diagnostic établi, un second problème apparaît : comment réaliser une adéquation satisfaisante entre les besoins identifiés et les propositions des enseignants impliqués dans le dispositif ? Comment amener ces derniers à concevoir des séquences réellement centrées sur les élèves ? Comment, ensuite, adapter les contenus et les modalités d'intervention en fonction de l'évolution des élèves au cours de l'année ?



En termes pédagogiques aussi bien qu'organisationnels, on comprend vite qu'il y a là des trésors d'imagination, de souplesse et de réactivité à déployer...

### ***3.4. Comment concilier la difficile évaluation des retombées des pratiques d'accompagnement et l'exigence de résultats de la part de l'institution ?***

Les défaillances de notre système éducatif dans le domaine de l'évaluation sont récurrentes, notamment en ce qui concerne les effets des dispositifs installés à la périphérie de la classe pour une meilleure réussite des élèves (Suchaut, 2009). La difficulté à évaluer les retombées d'actions fondées sur l'accompagnement des élèves est d'autant plus réelle quand celles-ci portent sur des notions telles que le rapport à l'école, au savoir et à l'apprendre.

Et pourtant, il y aurait sans doute beaucoup à apprendre d'un retour sur les actions entreprises. Les bilans que nous demandons aux élèves de remplir à la fin de chaque module constituent un premier niveau d'évaluation de nature certes déclarative, mais parfois riche d'enseignements pour la poursuite de notre travail. En fait, là comme ailleurs, les difficultés intrinsèques de l'évaluation sont renforcées par le conflit entre la logique d'efficacité immédiate de l'institution et les temporalités plus longues dans lesquelles s'inscrivent les changements comportementaux ou cognitifs.

### ***3.5. Comment mener de front une co-réflexion au sein d'un petit groupe d'élèves et un suivi personnalisé de chacun ?***

Ce n'est pas le moindre des problèmes liés à la mise en place de l'accompagnement personnalisé en lycée. Dans les établissements où nous intervenons, prévaut une organisation en modules et en cycles. Chaque module regroupe un nombre variable (mais restreint) d'élèves, pour une durée déterminée. Tantôt, les élèves sont désignés par les enseignants, tantôt, ils sont invités à s'inscrire dans le module de leur choix. Une fois le module terminé, on brasse les cartes et on met en place un nouveau cycle.

On peut alors s'interroger sur le caractère "personnalisé" de l'accompagnement, en particulier pour les élèves qui ont le plus de mal à entrer dans les apprentissages et à satisfaire aux attentes des enseignants et de l'institution. Pour ces élèves tout particulièrement, comment prendre en compte la personne dans ses différentes dimensions

et dans la globalité de son expérience scolaire ? Comment accompagner le parcours de ces élèves dans la durée, celle de l'année scolaire, voire de leur scolarité dans le même établissement ?

## **Conclusion : vers une recomposition du travail enseignant ?**

Nous nous permettons de souligner les enjeux et les potentialités des pratiques d'accompagnement des élèves en termes de changement dans l'exercice du métier d'enseignant :

- comment amener les enseignants à s'approprier les compétences d'une posture émergente, en rupture avec un modèle d'enseignement qui demeure encore aujourd'hui essentiellement transmissif et frontal ?
- comme les autres dispositifs périphériques, l'accompagnement personnalisé va-t-il rester cantonné à la marge du système ou, au contraire, la posture d'accompagnement va-t-elle irriguer la relation pédagogique dans son ensemble ?

Et si les compétences nécessaires à la mise en œuvre de différentes formes possibles de l'accompagnement pouvaient contribuer à l'émergence d'une nouvelle professionnalité capable d'articuler -pour répondre aux vœux de B. Fleury et M. Fabre (2005), de E. Bautier et P. Rayou (2009)- les deux points de vue, celui de l'enseignant et celui de l'apprenant et ainsi de donner tout son sens au trait d'union de l'enseignement-apprentissage ? Et d'inviter l'enseignant à apprendre de l'élève afin de permettre à celui-ci de mieux apprendre à l'école... et ailleurs.

**Jean-Pierre BOURREAU & Michèle SANCHEZ**

**Enseignants, chargés d'une mission spécifique à Mulhouse**

**jean-pierre.bourreau@ac-strasbourg.fr ; michele.sanchez@ac-strasbourg**

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI Jean-Pierre (2008), *La saveur des savoirs*, ESF Editeur
- BARRERE Anne (2003), *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire*, PUR Le sens social
- BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF Education et Société
- BONNERY Stéphane (2007), *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute L'enjeu scolaire,
- BOURREAU Jean-Pierre, SANCHEZ Michèle (2010), "Pourquoi je suis là ?", Cahiers Pédagogiques, n° 480, pp 30-31
- BOURREAU Jean-Pierre, SANCHEZ Michèle (2010), "Quand est-ce qu'on se met au travail ?", Cahiers Pédagogiques, n° 484, pp 33-35
- BUCHETON Dominique (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Editions
- CHARLOT Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
- CLERC Françoise (2009), *L'accompagnement : définitions, formes et dérivés*, in Les Cahiers d'Education & Devenir, n° 6, pp 30-34
- DEVELAY Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, ESF Editeur
- EURIAT Nicolas (2003), Questions et enjeux autour du dispositif d'aide individualisée en classe de seconde, Education & Formation, n° 65, pp. 135-141
- FLEURY Bernadette et FABRE Michel (2005), *Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques*, in Recherche et formation n° 48
- GALICHET François (2003), *A la recherche du sens perdu*, Cahiers pédagogiques n° 410, pp 13-15
- GIORDAN André, SALTET Jérôme (2007), *Apprendre à apprendre*, Librio
- JALIGOT André et WIEL Gérard (2004), *Construire des stratégies de nouveau départ*, Lyon, Chronique Sociale
- JORRO Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, De Boeck
- LEVESQUE Georges et WIEL Gérard (2009), *Penser et pratiquer l'accompagnement – Accompagnement et modernité ; de la naissance à la fin de vie*, Chronique sociale
- PAUL Maëla (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan
- MEIRIEU Philippe (2008), *Peut-on réformer le lycée et comment ?*, Colloque Education & Devenir, Marseille, mars 2008
- MEIRIEU Philippe (2010), *Richesses et limites du modèle médical en éducation*, Dialogue, n° 135, pp. 64-68
- MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur

SUCHAUT Bruno (2009), *Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité : quelle évaluation pour quelle efficacité ?* Colloque APFEE  
TISSERON Serge (2010), *L'empathie au cœur du jeu social*, Albin Michel,  
VERMERSCH Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur  
VAN ZANTEN Agnès (2001), *L'école de la périphérie*, PUF  
VINCENT Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*  
Presses universitaires de Lyon