

Vers un institut de référence pour la recherche en éducation

Propositions et pistes de réflexion

Luc Trouche

*Coordinateur du groupe de réflexion sur
le programme scientifique de l'IFÉ 2011-2013*

23 juin 2011

Oui, nous vivons une période comparable à l'aurore de la paideia, après que les Grecs apprirent à écrire et démontrer ; comparable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître ; période incomparable pourtant, puisqu'en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, changent la naissance et la mort, la souffrance et la guérison, l'être-au-monde lui-même, les métiers, l'espace et l'habitat (Michel Serres, Petite Poucette, Séance solennelle Les nouveaux défis de l'éducation, Institut de France, 1^{er} mars 2011).

Un rapport issu d'un travail collectif

Ce rapport résulte du travail d'un ensemble de contributeurs, réguliers ou ponctuels, du groupe de réflexion sur le programme scientifique de l'IFE mis en place par Olivier Faron (directeur de l'ENS de Lyon) et Yves Winkin (directeur de l'IFÉ) en janvier 2011.

Les échanges au sein de ce groupe ont été nourris, comme en témoignent les documents réunis sur son espace de travail (<http://www.inrp.fr/intranet-groupe-travail/recherche/>, login : grprecherche, mot de passe : ifevsensl).

Que tous ces contributeurs soient ici remerciés.

Luc Trouche, coordonnateur du groupe de réflexion, le 29 juin 2011

Liste initiale des membres du groupe (13 janvier)

Ce groupe inclut des chercheurs de différentes équipes de l'ex-INRP (C. Develotte, M. Coquidé, P. Savoie, Y. Matheron, M.-C. Derouet-Besson), avec une attention particulière portée au premier degré (M. Watrelot), aux questions d'équité (C. Perotin), au développement d'observatoires de suivi des pratiques (M. Prieur) et de plateformes vers les enseignants (L. Ria, ACTÉ), aux questions de veille (O. Rey) et internationales (H. Tugault)

Ce groupe prend en compte l'environnement dans lequel il s'inscrit au sein de l'IFÉ (N. Dupré la Tour pour l'agence qualité), de l'ENS de Lyon (J.-F. Pinton et P. Arnould, directeur délégué et directeur délégué adjoint du pôle recherche de l'ENS), l'école doctorale « éducation » de Lyon (A. Robert, directeur de l'école doctorale EPIC et directeur de l'équipe ECP), les communautés de recherche en éducation (G. Sensevy), plus généralement SHS (S. Lézé et M. Potte-Bonneville, maîtres de conférences en anthropologie et philosophie) et les observatoires internationaux (G. Filliatreau, directrice de l'OST)

Ont été intégrés ensuite dans le groupe

A. Bugnet (service d'appui à la recherche, IFÉ), S. Cunnac (Bibliothèque ENS), G. Nicolai (UMR ICAR), H. Buisson-Fenet et D. Frandji (UMR Triangle), L. Evans et A. Sacristan (professeures invitées, UK et Mexique)

Ont contribué ponctuellement aux travaux du groupe (communications orales ou écrites)

N. Alazard (diffusion des savoirs ENS), B. Albero (CREAD), N. Balacheff (Laboratoire d'informatique de Grenoble), J.-L. Derouet (EducPol), E. Dayre (CERCC, ENS de Lyon), S. Ernst (professeure associée IFÉ), G. Guedet (CREAD), N. Lechopier (S2HEP), A. Mercier (ADEF), F. Morel-Deville (ACCES), P. Picard (CAS), E. Sanchez (EducTice-S2HEP) et A. Tiberghien (ICAR).

Secrétariat du groupe

D. Ordas puis N. Favelier

Explicitation de quelques sigles

ACCES (Actualisation continue des connaissances des enseignants en sciences), équipe interne de l'IFÉ

ACTÉ (Activité, Connaissance, Transmission, Education), équipe d'accueil université Blaise Pascal, cf. annexe 8

ADEF (Apprentissages, Didactiques, Education, Formation), équipe d'accueil mixte université de Provence – ENS Lyon

CAS (Centre Alain Savary), équipe interne de l'IFÉ

CERCC (Centre d'Etudes et de Recherches comparées sur la Création), équipe d'accueil ENS Lyon

CREAD (Centre de recherche sur l'Education, les Apprentissages et la didactique), équipe d'accueil mixte universités Rennes 2 et Bretagne Occidentale, cf. annexe 7

ECP (Education, Cultures, Politiques), équipe d'accueil mixte université Lyon 2, ENS Lyon et université Jean-Monnet

EPIC (Education, Psychologie, Information et Communication), école doctorale de l'université de Lyon

ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissages, Représentations), UMR CNRS – Lyon 2 – ENS Lyon

S2HEP (Sciences et sociétés, Historicité, Education et Pratiques), équipe d'accueil mixte Lyon 1 – ENS Lyon

STEF (Sciences, Techniques, Education, Formation), équipe d'accueil mixte ENS Cachan – ENS Lyon

Triangle (Action, discours, pensée politique et économique), UMR CNRS ENS Lyon

Vers un institut de référence pour la recherche en éducation

Propositions et pistes de réflexion

L'IFÉ s'intéresse à quatre activités : apprendre, éduquer, se former, enseigner. Il étudie la façon dont les humains coopèrent et utilisent des instruments. L'école est regardée à différents points de vue : l'efficacité, le bonheur et le juste¹

Le développement d'une société « de la connaissance », les potentialités et les risques de ce développement, situent aujourd'hui l'éducation et la formation parmi les enjeux majeurs du monde contemporain. C'est dans ce contexte global qu'il faut penser aujourd'hui la recherche en éducation.

C'est cette totalité que Yves Winkin a pris en compte dans son rapport², élargissant la recherche *pédagogique* au champ infini de *l'éducation*, proposant pour le nouvel IFÉ une ambition forte, celle de contribuer à la refondation collective de l'école. L'objectif de ce nouveau rapport, se situant dans cette perspective, est de proposer une organisation et un agenda opérationnel pour la mise en œuvre de cette orientation. Ces propositions concernent la *recherche* portée par l'IFÉ, elles n'intègrent pas les questions de *formation*, qui devront être pensées en relation avec le développement, à venir, du département IFÉ en charge de ce champ (les relations entre recherche et formation étant naturellement fortes).

1) Ressources existantes, processus de construction et choix nécessaires

1.1 Ressources pour une refondation

Les ressources disponibles pour cette refondation, ce sont d'abord les ressources propres de l'ex-INRP, les ressources de l'ENSL, mais aussi les ressources des champs de recherche intéressés par l'éducation.

1.1.1 Les ressources vives de l'INRP (Coquidé 2010, Trouche 2010)

L'INRP a construit pendant plus de 50 ans une expertise forte dans le domaine : production de travaux de référence dans une relation soutenue avec les praticiens (relation construite en particulier par l'intégration de professeurs du premier et du second degré, ainsi que de formateurs détachés dans des équipes de recherche) ; interdisciplinarité ; liens avec les institutions éducatives et contribution à l'information des politiques publiques ; articulation entre la recherche, la formation des acteurs et la production de ressources.

1.1.2 Les acteurs de la recherche en éducation

La recherche en éducation est fondamentalement pluridisciplinaire, le travail des questions mises à l'étude nécessitant des éclairages d'une diversité de disciplines, d'interdisciplines, ou encore d'une section spécialisée dans le champ telle que les sciences de l'éducation.

1.1.3 L'ENS de Lyon

« A l'IFÉ, L'ENSL apportera sa maîtrise des normes universitaires de recherche, ses réseaux internationaux et son ouverture vers de nouveaux publics » (Winkin 2010). Grâce aux compétences de l'ENSL, le programme scientifique de l'IFÉ a pour ambition d'ouvrir plus largement les domaines de recherche traditionnels de l'INRP en direction de l'ensemble des actions et systèmes d'enseignement, d'éducation, de formation initiale et professionnelle en intégrant les terrains de l'enseignement supérieur.

Un ensemble d'atouts ne font pas, *ipso facto*, une synergie tant les « cultures » (thématiques de recherche et rapport aux terrains de l'éducation), d'une ENS et de l'INRP sont différentes. Il est donc nécessaire de penser simultanément un programme scientifique nouveau et un processus de transition.

¹ Essence du programme scientifique IFÉ, proposition de N. Lechopier (S2HEP).

² *De l'INRP à l'Institut français de l'éducation. Au sein de l'ENS de Lyon, une identité retrouvée, une ambition renouvelée*, rapport préparé par Yves Winkin, présenté le 15 novembre 2010 par Jacques Samarut, président de l'ENS de Lyon aux ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, entériné par le vote du CA de l'ENS de Lyon le 18 avril 2011.

1.2 Processus mis en œuvre par le groupe de réflexion

1.2.1 Le groupe de réflexion sur le programme scientifique 2011-2013 de l'IFÉ dans l'ENS de Lyon a été décidé en janvier 2011. Le coordonnateur désigné, Luc Trouche, a constitué, en relation avec Yves Winkin, ce groupe dont la composition traduit une volonté de reconnaissance mutuelle : prendre en compte les travaux antérieurs (en particulier ceux conduits pour penser une refondation de l'INRP en 2010) et se situer dans le cadre d'un choix institutionnel fort (rapport Winkin et création de l'IFÉ dans l'ENS de Lyon).

1.2.2 Une ouverture du groupe vers un ensemble de communautés de recherche et d'experts

1.2.3 Une construction progressive du programme à partir de la dynamique des actions en cours, des questions institutionnelles et des propositions de la recherche.

1.3 Une construction progressive visée

De l'INRP à l'IFÉ, une métamorphose est en cours, plusieurs étapes doivent être successivement pensées, reposant sur une dynamique à construire :

i) un IFÉ comme un INRP prolongé, double interface (entre la recherche et les institutions, entre la recherche et le terrain) ;

ii) un IFÉ comme « intersection éducation » des équipes de l'ENS de Lyon, lieu de questionnement mutuel d'un ensemble de disciplines à propos d'éducation, bénéficiant d'un environnement de qualité : accès au terrain, environnement de l'IFE lui-même (Agence Qualité Education, formation, médiation des savoirs) ;

iii) un IFÉ, comme nouveau *centre de recherche* en éducation ;

iv) un IFÉ comme unité majeure de la recherche en éducation, assumant un rôle d'appui au développement de la recherche en éducation en France.

Nous en sommes à l'étape ii, celle de l'IFÉ « intersection éducation » des équipes de l'ENS de Lyon, avec une ambition nationale. Cette position désigne des tâches précises : définir un programme de recherche en relation avec les équipes de l'ENS ou contractualisées actuellement avec l'ENS de Lyon (Figure 1), engager de nouvelles contractualisations pour réaliser ce programme, définir un mode de travail permettant le développement d'une synergie entre l'ensemble des équipes concernées ;

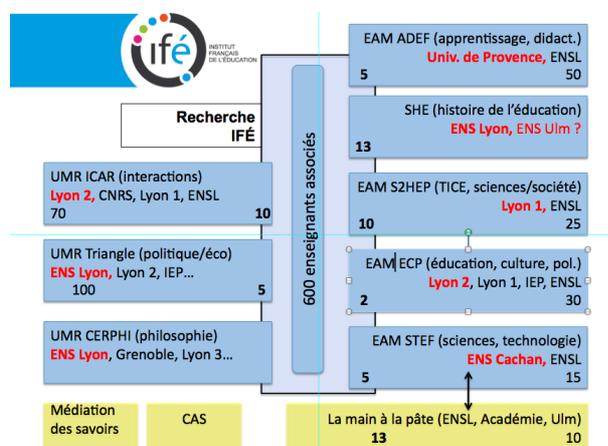


Figure 1. Structure actuelle de la recherche à l'IFÉ (par exemple pour ICAR, 80 personnes, dont 10 à l'IFÉ)

Il s'agit bien de faire de l'IFÉ, à terme, « une tête de réseau national pour la recherche en éducation » (rapport Winkin, p. 15) et de lui donner un rôle structurant pour les communautés concernées (iv). Toutes les thématiques ne seront pas également visées : l'objectif est de développer une nouvelle unité de recherche sur des thématiques pour lesquelles l'IFÉ aura l'ambition d'être une référence internationale (iii).

2) Position épistémologique, choix stratégiques et éléments de structure de programme

2.1 Une position épistémologique et des choix stratégiques qui font de l'IFÉ un institut unique en France

2.1.1 Considérer l'éducation comme un fait social global

Par sa centration sur *l'éducation* (Mercier 2011a), la recherche à l'IFÉ s'attache à rendre compte de processus complexes et de mouvements de fond. Elle ne peut donc que s'inscrire dans un *temps long* qui nécessite stabilité, suivi, continuité et capitalisation des acquis³. En s'intéressant *aux lieux où l'on apprend* qu'ils soient institutionnels ou informels, médiatisés ou non, la recherche à l'IFÉ vise l'étude d'une large palette de pratiques éducatives (par exemple les « éducation à »), rendant compte ainsi des interactions éducatives entre les acteurs et leur environnement. Proposant de faire du bonheur à l'école une problématique transversale, le rapport Winkin situe les recherches sur l'éducation menées à l'IFÉ comme des recherches larges, questionnant les formes scolaires et les formes de la vie collective.

2.1.2 Penser les sciences qui s'intéressent à l'éducation à la fois comme des sciences fondamentales et comme des sciences de l'ingénieur : « Les sciences de l'éducation ont cette particularité d'être à la fois des sciences fondamentales, dont le but consiste bien à mieux comprendre le monde et à en formaliser cette compréhension, et des sciences de l'artificiel, des sciences de l'ingénieur, qui doivent permettre de produire des dispositifs susceptibles de résoudre des problèmes d'enseignement et d'apprentissage, au sens le plus général de ces deux termes » (Sensevy 2011).

En tant que sciences fondamentales, elles ont pour objectif la description, la compréhension, voire l'explication des processus éducatifs dans toutes leurs dimensions. Elles forgent des positionnements épistémologiques originaux ; elles explicitent des cadres théoriques et méthodologiques particuliers ; elles formalisent des modèles explicatifs qui leur sont propres et contribuent à élaborer une approche critique des phénomènes éducatifs. Elles fournissent ainsi, comme toute recherche fondamentale, des matériaux pour la conduite d'autres formes de recherche à l'intérieur d'un champ qu'elles contribuent à structurer. Elles fournissent également des outils conceptuels pour l'action.

Définies comme sciences de l'ingénieur, elles questionnent les processus et les techniques dans leurs contextes selon une visée fonctionnelle d'efficacité et d'utilité sociale. En éducation en particulier, cette recherche interroge les pratiques et leurs techniques, les curricula et les politiques, mais aussi les formes éducatives qui se développent aux abords ou hors l'institution. Son but est de fournir des outils de référence aux acteurs de l'éducation qu'elle associe, à toutes les étapes des recherches. En ce sens, elle est donc pragmatique.

La recherche de l'IFE ne se situe pas entre ces deux pôles, mais articule les différentes postures.

2.1.3. Se situer dans le champ des *sciences de l'apprendre*

La révolution numérique a des conséquences majeures sur les processus d'information et de communication. Ces évolutions ont suscité, au niveau international, l'émergence des *learning sciences*⁴, que nous traduisons ici par *sciences de l'apprendre*, domaine plus large que celui délimité actuellement en France par les *sciences de l'éducation*, mais qui situe l'éducation au cœur de ses préoccupations. Ce domaine questionne les conditions dans lesquelles on apprend – le bonheur y trouve naturellement sa place – et les environnements que l'on développe dans une perspective d'apprentissage.

Ce domaine est interdisciplinaire, mobilisant en particulier les didactiques disciplinaires, la psychologie cognitive, l'anthropologie, des approches cognitives expérimentales ou le champ des EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain).

³ Le rapport Winkin (2010, p. 12) évoque l'intérêt de l'étude de parcours de vie d'élèves et d'étudiants et de la construction de cohortes toujours plus étoffées et plus longues.

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences : « The term Learning Sciences (LS) refers to an interdisciplinary field that works to further scientific understanding of learning as well as to engage in the design and implementation of learning innovations, and improvement of instructional methodologies. Research in the learning sciences traditionally focuses on cognitive-psychological and social-psychological foundations of human learning, as well as on the design of learning environments. Major contributing fields include cognitive science, computer science, educational psychology, and anthropology. Over the past decade, researchers have also expanded their focus to the design of curricula, informal learning environments, instructional methods, and policy innovations ».

Il interroge fortement la notion d'*environnement*, environnement virtuel ou environnement bien réel des lieux d'éducation, en particulier les établissements scolaires, de l'organisation de la classe à l'architecture des bâtiments.

L'IFÉ ambitionne de constituer le pôle français de cette communauté, en interaction avec les laboratoires majeurs de ce domaine⁵. Cela n'implique pas de limiter ses recherches à ce champ, mais dessine, pour l'IFÉ, une intention forte, autour de laquelle se développera une nouvelle unité de recherche.

2.2 Organisation du programme de l'IFÉ⁶

Le programme est construit à partir de questions jugées *critiques* (socialement vives et fortement émergentes dans les communautés de recherche) et pour lesquelles l'IFÉ, par ses ressources propres et par les partenariats qu'il a noués, dispose de solides atouts. Ces questions font l'objet de quatre *plans de recherche* focalisant chacun le regard sur une coupe du système éducatif (au sens large d'*ensemble de lieux qui participent de l'éducation*). La cohérence et l'unité de ces plans sont travaillées par des *thématiques transversales*. Ils sont surplombés par une *méta-thématique*.

2.2.1 Quatre plans de recherche

- La *construction des apprentissages élémentaires et fondamentaux (conditions et modalités de cette construction, évaluation de sa réalisation)* dans une tension entre ce qui est *générique* et ce qui est *spécifique* des savoirs en jeu (Matheron 2011), mais aussi entre les conditions *formelles* et *informelles* d'apprentissage.

Atouts : les travaux de l'IFÉ en matière de didactique des disciplines, en particulier des mathématiques. Expérience emblématique : le suivi longitudinal de l'école St Charles à Marseille par l'équipe ADEF.

- Les « *éducations à* », dans et hors l'école (l'éducation à la santé, aux sciences, aux arts, à l'environnement durable, aux médias, etc.), mais aussi les formes informelles de l'éducation par vicariance, expérimentation sociale, etc.

Atouts : les recrutements 2010 et 2011 de deux postes chaire (Lyon 1 et INSERM) sur l'éducation à la santé ; contractualisation avec l'équipe S2HEP (sciences et société) ; deux chargés de mission IFÉ : « sciences et sociétés » et « culture et communication ». Expériences emblématiques : le projet sciences et égalité des chances du département de la Côte d'Or ; constitution d'un réseau de recherche (approches participatives et écosystémiques) pour la prise en compte des déterminants sociaux de santé dans l'éducation à la santé ; la classe artistique expérimentale du collège les Escholiers de la Mosson à Montpellier (ECP).

- La *formation tout au long de la vie* (« culture numérique », orientation, actualisation des connaissances, formation permanente et continue, formation au travail, par l'expérience, etc.)

Atouts : les travaux de l'IFÉ sur la formation continue des acteurs de l'éducation. Les travaux de l'équipe EducPol de l'INRP sur le *Lifelong Learning* ; la recherche financée sur les nouvelles formes d'évaluation en LP, CCF - contrôle continu en cours de formation- et VAE (EducPol). Projets emblématiques : le projet VAE-Support (formation des jurys pour la validation des acquis de l'expérience) de l'IFÉ pour les grandes écoles de la région Rhône-Alpes.

- Le *travail des professeurs* (en classe et hors classe), de l'école primaire à l'université (incluant la pédagogie de l'enseignement supérieur), penser dispositifs et ressources pour assurer leur formation, initiale et continue, et soutenir ce travail.

Atouts : les travaux de l'IFÉ sur le travail et la formation des enseignants ; le recrutement 2011 d'un professeur en pédagogie de l'enseignement supérieur ; la construction du projet de chaire UNESCO sur la formation des enseignants (annexe 3) ; la recherche comparative France/Québec/Allemagne sur la durée dans le métier d'enseignant (ECP). Expériences emblématiques : les collaborations avec Sherbrooke sur la pédagogie numérique ; la recherche sur les débuts dans le métier et la réalisation de la plateforme [NéoPass@ction](http://neopass@ction.fr).

⁵ Voir par exemple le London Knowledge Lab (<http://www.lkl.ac.uk>), ou le Learning Research Sciences Institute de Nottingham (<http://www.lsri.nottingham.ac.uk/>)

⁶ Cette structure a été discutée longuement dans le cadre du groupe de réflexion sur le programme scientifique de l'IFÉ. On en trouvera une version préliminaire, nourrie de problématiques proposées par les membres de ce groupe, en annexe 2. La version courante prend en compte les propositions des équipes ICAR et Triangle (2011).

2.2.2 Quatre axes transversaux

- Le *bien apprendre* (efficacité, équité, bien-être)

Atouts : les travaux de l'IFÉ dans le cadre du [Centre Alain Savary](#) ; le recrutement d'un poste en philosophie de l'éducation et la création d'une chaire INSERM. Projet emblématique : un projet sur « le bonheur dans les établissements ECLAIR ».

- Les *incidences et conséquences du numérique* sur les processus d'apprentissage et d'enseignement (nouvelles formes d'apprentissage - *elearning, ubiquitous learning, mobile learning, Game-Based Learning, ENT*, tablettes numériques, réseaux sociaux, plus généralement nouvelles formes d'information et de communication dans la société)

Atouts : les travaux « culture numérique » (EduTice) ou « cultures informatiques » (STEF) de l'INRP ; usage des TICE dans l'enseignement supérieur (ECP) ; le recrutement d'un professeur en architecture de l'information. Expérience emblématique : les travaux de l'IFÉ sur les jeux sérieux.

- Le *fait collectif* dans les processus d'apprentissage et d'enseignement

Atouts : les travaux de l'IFÉ sur les associations d'enseignants, le travail documentaire collectif des enseignants, plus généralement le travail collaboratif ; les travaux d'ICAR sur les interactions. Expérience emblématique : le suivi par l'IFÉ du programme de formation continue [Pairform@nce](#), qui fonde le développement professionnels sur le travail entre pairs.

- Les *politiques éducatives, leurs racines et leurs produits* (nature et évolution de la demande sociale, référentiels des politiques d'enseignement, ou encore programmes et curriculums).

Atouts : les travaux de l'IFÉ en matière de reconfiguration curriculaire (en sciences et technologie : STEF). Les travaux du SHE (histoire) et de l'équipe Triangle. L'étude comparative des curricula de masters cadres de santé, ingénieurs, enseignants (ECP) ; les curricula et les questions controversées en histoire (ECP). Expériences emblématiques : l'implication de l'INRP dans le projet européen [Europep](#) ; le développement de l'observatoire [OCEP](#) (Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques).

2.2.3 Une méta-thématique : développer outils et méthodes pour la recherche en éducation

L'IFÉ contribuera à la *réflexion épistémologique et éthique sur les méthodologies de recherche en éducation* et à l'instrumentation de la recherche en éducation, et plus généralement en SHS.

Atout : la diversité des expériences des équipes IFÉ, par exemples : l'expérience sur les enquêtes en ligne ou la plateforme CALICO d'analyse des forums de discussion (STEF, annexe 12). Des projets emblématiques : le travail réalisé sur l'Evidence Based Education, avec la DGESCO ; le projet ViSA⁷, porté au sein de l'ENS de Lyon par un ensemble d'équipes.

L'organisation du programme en plan et axes transversaux n'a pas seulement un objectif *descriptif*, mais aussi un objectif *heuristique*, ou *productif*, permettant de faire émerger de nouvelles questions ou d'en reformuler d'anciennes. Ainsi, le croisement du plan « travail des professeurs » avec les quatre axes transversaux fait émerger un ensemble de questions, par exemple : la prise en compte de la souffrance des professeurs ; la formation des professeurs aux/par les TICE ; émergence de communautés d'enseignants et développement professionnel ; référentiels des politiques de formation d'enseignants.

Cette structure n'est pas figée : outil de description et de projection des recherches de l'IFÉ, elle évoluera nécessairement pour prendre en compte les nouveaux territoires que la recherche, portée par sa dynamique, abordera.

3) Penser la contribution de l'IFÉ à la structuration des recherches en éducation

3.1 Construire la recherche IFÉ, au sein de l'ENS, dans les structures régulières de la recherche⁸

Il s'agit de passer, en prenant appui sur le programme scientifique en cours de construction (§ 2), d'une relative dispersion (Figure 1) à une organisation structurée, et structurante pour la recherche en

⁷ Vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage, un instrument pour la recherche en éducation à partir d'enregistrements vidéo : <http://visa.inrp.fr>

⁸ Cette partie prend en compte les discussions tenues lors d'une réunion de travail regroupant Y. Winkin, L. Trouche et deux DR CNRS « Education », N. Balacheff et A. Tiberghien (cf. annexe 1).

éducation. Cette organisation devra prendre en compte à la fois les équipes de l'ENS de Lyon intéressées par la recherche en éducation, mais dont ce n'est pas l'objet principal, et les équipes ayant un ancrage fort dans ce type de recherche.

3.1.1 Penser collaborations, associations et contractualisations

L'IFÉ a vocation à constituer, pour les UMR de l'ENS de Lyon dont l'objet n'est pas principalement l'éducation, une plateforme « recherches en éducation », lieu d'échange, d'expérimentations et de construction scientifique. L'UMR ICAR, dans la continuité de son expérience avec l'INRP, contribue déjà au programme de l'IFÉ (annexe 4). L'intégration de chercheurs IFÉ a accompagné, pour l'UMR Triangle, le développement d'un nouveau programme de recherche (annexe 5) qui fonde sa participation à l'IFÉ. L'équipe CERCC (annexe 6) a formulé des propositions permettant d'engager, à plusieurs niveaux (recherche, formation), des collaborations. D'autres équipes, comme le CERPHI (philosophie) ou le LARHRA (histoire) sont naturellement concernées (Figure 2). Ces collaborations concernent, potentiellement, d'autres équipes et ne sont pas réduites aux SHS⁹.

3.1.2 Une fédération nationale d'équipes de recherches pour un GDR CNRS éducation

L'IFÉ engagera deux types de collaboration avec des équipes de recherche éducation extérieures à l'ENS : des associations ponctuelles, sur des projets précis, se traduisant par une mise en commun d'outils et de moyens le temps de la réalisation du projet (par exemple dans le cadre de la recherche sur les internats d'excellence) et des contractualisations pour une construction scientifique commune. Ce sont les conditions de ces contractualisations qu'il est crucial de préciser ici.

L'IFÉ s'engage dans deux types de contractualisation, complémentaires :

- la première vise le développement d'une chaire UNESCO (annexe 3), structure internationale de coopération de recherche/formation sur un thème précis (le travail des enseignants), correspondant à un plan de son programme scientifique (§ 2.2.1) ; le développement de cette structure répond à des règles propres, et mobilise un ensemble varié d'équipes de recherches et d'institutions ;
- la seconde vise la construction d'un projet de GDR éducation, qui sera proposé à l'Institut National des Sciences de l'Homme et de la Société du CNRS.

Quatre critères seront pris en compte pour les contractualisations qui se feront dans cette dernière perspective : l'évaluation AERES de l'équipe¹⁰, son expertise sur l'une des thématiques du programme scientifique de l'IFÉ, son engagement dans une construction scientifique commune et un appui fort de l'établissement pour cette contractualisation.

Le développement de ces contractualisations combinera deux processus :

i) une discussion scientifique avec les équipes d'accueil mixtes actuelles et leurs établissements. Ces équipes ont une expertise reconnue pour des questions visées par le programme de l'IFÉ :

- ADEF (contractualisation avec l'Université de Provence) : apprentissages élémentaires, handicap,
- ECP (contractualisation avec Lyon 2 et Université Jean Monnet) : mutations de la forme scolaire, professionnalité, handicap, éducation à l'art, enseignement supérieur,
- S2HEP (contractualisation avec Lyon 1) : sciences et société, didactique, histoire, technologies et éducation, éducation à la santé,
- STEF (contractualisation avec l'ENS de Cachan) : curriculum, sciences et technologie, controverses, relations avec la Main à la Pâte,
- SHE (contractualisation en cours ; changer la dénomination : centre d'histoire de l'éducation ?) : histoire de l'éducation en relation avec les enjeux éducatifs contemporains.

⁹ Comme l'anticipe le rapport Winkin (p. 12) : « il est évident que des collaborations nouvelles vont naître de ces croisements », situant les axes transversaux de l'IFÉ comme « autant d'interfécondations des champs et des méthodes ». Les journées mathématiques de l'IFÉ sont, par exemple, l'occasion de rencontres entre les mathématiciens de l'ENSL et les didacticiens des mathématiques de l'IFÉ-ENSL.

¹⁰ La prise en compte de l'évaluation AERES ne procède pas d'un quelconque point de vue élitiste : la construction d'un GDR CNRS éducation est un objectif ambitieux, qui suppose une construction scientifique solide. Celle-ci doit prendre appui sur les équipes les plus avancées du domaine. La reconnaissance, par le CNRS, des recherches en éducation comme des recherches de plein droit et les avancées que pourrait permettre l'existence d'un GDR éducation constitueront des atouts pour l'ensemble des communautés scientifiques concernées par ces recherches.

Les quatre premières structures sont des EAM (équipes d'accueil mixtes), évaluées A (pour ADEF), B pour les trois suivantes par les dernières visites de l'AERES. La dynamique de la construction scientifique engagée dans un nouveau cadre sera sans doute un des éléments permettant de dépasser les faiblesses relevées par l'AERES.

ii) L'engagement de nouvelles contractualisations, prolongeant des collaborations fortes ou engageant de nouvelles collaborations. Par rapport au programme scientifique de l'IFÉ et aux collaborations en cours, seront naturellement engagées des discussions avec les équipes suivantes (évaluées A+, expertes de questions clés du programme de l'IFÉ et partageant un intérêt pour une construction scientifique commune).

- le CREAD (Rennes 2 et IUFM-Université de Bretagne Occidentale) : collaborations déjà engagées en matière de formation continue des maîtres (Pairform@nce) et de pédagogie du supérieur (cf. annexe 7 un premier argumentaire pour cette contractualisation) ;

- ACTÉ (ex-PAEDI, Clermont-Ferrand) : collaboration déjà engagée en matière de formation des maîtres (NéoPass@ction et chaire UNESCO) et d'éducation à la santé (cf. annexe 8) ;

- MeTAH (LIG, Grenoble 1) : collaboration sur les jeux sérieux, dans le domaine des sciences expérimentales et sur la notion de protocole (projet Européen SCY, projets nationaux Copex/Labook).

Dans les cas i) et ii), sous réserve de la confirmation du soutien des établissements à ces contractualisations, celle-ci devrait être envisagée jusqu'à la fin de ce quadriennal.

D'autres associations pourront naturellement être envisagées. Il ne s'agit pas cependant pas de multiplier les associations, mais de constituer une fédération nationale cohérente d'équipes, engagées dans une dynamique commune, à la fois pour répondre aux questions constituant le programme scientifique de l'institut et pour construire un programme de GDR éducation. *L'objectif de la fin de l'année 2011 pourrait être fixé pour finaliser ces contractualisations, l'objectif de la fin 2012 pour un programme de GDR éducation.*

3.1.3 Des groupes de travail, comme incubateurs d'une nouvelle UMR

Le département recherche de l'IFÉ devra mettre en place les conditions du développement de cette fédération d'équipes, en synergie avec les équipes ENS s'intéressant à l'éducation. Il le fera en mobilisant trois types d'outils : une plateforme mutualisant outils et service (§ 4.1.2), un séminaire international « méthodes et objets des recherches en éducation » (§ 4.2) et des groupes de travail (Figure 2).

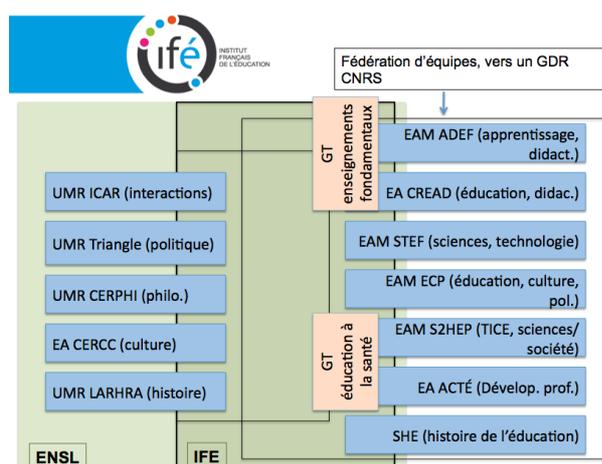


Figure 2. Des groupes de travail contribuant à la construction scientifique d'une interface entre les recherches « éducation » des équipes de l'ENS de Lyon et une fédération d'équipes de recherche

Ces groupes de travail transversaux¹¹ visent des thématiques du programme scientifique IFÉ (§ 2.2) que l'institut veut développer fortement (volonté concrétisée par des recrutements en cours ou à venir). Ils n'ont pas vocation à être permanents et ne seront pas des entités

¹¹ Le rapport Winkin (p. 21) parle de programmes transversaux.

séparées des équipes : ce sont des *incubateurs* de nouvelles thématiques, des *accélérateurs* de construction scientifique, qui se situent tous dans l'aire des sciences de l'apprendre. Pilotés par deux chercheurs, ils ont un triple rôle : favoriser les interactions entre les équipes de la fédération, rassembler des forces pour répondre à des appels d'offres et approfondir une construction scientifique (dans la perspective du GDR éducation). Cinq thématiques sont plus particulièrement concernées :

- les enseignements élémentaires et fondamentaux (plan 1 du programme scientifique), tels qu'ils se construisent dans l'école et hors l'école, de façon formelle ou informelle ; ce groupe concerne les équipes ADEF et CREAD (avec nécessité d'un recrutement structurant dès 2012), collaboration avec des équipes genevoises ;
- les apprentissages à l'ère numérique (axe 2) ; ce groupe concerne les équipes EducTice-S2HEP, MeTAH et STEF et le professeur recruté en architecture du numérique, collaboration avec le Québec (université de Montréal, université de Sherbrooke) ;
- l'éducation à la santé (plan 2 du programme scientifique), qui rencontre des questions sociales vives (nutrition et obésité par exemple). Sont concernés deux postes chaire et les équipes S2HEP et ACTÉ (ex-PAEDI), collaboration avec le Québec ;
- la pédagogie de l'enseignement supérieur (plan 4), questionnée à la fois globalement à partir du développement du numérique, et localement (comment, par exemple, la prise en compte du *créer*, dans l'enseignement supérieur artistique, permet d'interroger l'ensemble des enseignements supérieurs ?). Sont concernés un recrutement 2011 de professeur, les équipes ECP, CREAD et S2HEP, collaboration avec l'université de Sherbrooke ;
- le bonheur à l'école (axe 1), comme problématique structurante, en relation avec les nouveaux indicateurs de développement d'une société. Sont concernés un recrutement 2011 de maître de conférences et le centre Alain Savary de l'IFÉ.

Ces groupes de travail ne sont pas indépendants, et ne prétendent pas couvrir tous les champs que l'IFÉ souhaite explorer à l'avenir : l'art à l'école et le champ de la formation tout au long de la vie devront aussi, à court terme, être soutenus par une telle structure d'incubation. Il s'agit, pour l'IFÉ, de mettre en place un nombre raisonné de telles structures, favorisant les interactions entre les équipes et évitant la dispersion des forces¹².

Les groupes de travail proposent un bilan chaque année. Ils contribuent ainsi à la construction du programme scientifique du GDR éducation. L'objectif, au-delà, est de construire, pour le milieu du contrat quinquennal de l'ENS (2013), un programme scientifique pour une UMR ENS-CNRS de haut niveau centré sur les sciences de l'apprendre (§ 2.1.3). Cette construction conjuguera des processus descendants (propositions de la direction scientifique de l'IFÉ et de l'ENS) et ascendants (la construction scientifique opérée par les groupes de travail), associant d'emblée à la réflexion un ensemble de laboratoires majeurs du domaine¹³.

L'IFÉ hébergera alors (figure 3), au terme de ce contrat quinquennal, deux structures fortes, avec une fonction de rassemblement d'un champ scientifique au niveau international :

- une UMR ENS de Lyon - CNRS « sciences de l'apprendre », élément d'un GDR national éducation ;
- une chaire UNESCO « formation des enseignants », reposant sur un partenariat large d'équipes de recherche et d'établissements.

Ces deux structures ne sont pas de même nature, mais elles ne sont pas indépendantes, intégrant certaines entités communes, et ayant des objets d'intérêt commun.

¹² Pourront être envisagés différents types de structures, certaines structures légères pouvant préfigurer des groupes de travail reconnus.

¹³ N. Balacheff évoque, pour l'Europe, LKL, LSRI, ITD, Intermedia Oslo, TECFA, Munich Center for the learning sciences, CELSTEC (annexe 1). L'IFÉ est déjà engagé dans des collaborations fortes avec Sherbrooke. Le rapport Winkin évoquait aussi (p. 15) l'adossement nécessaire à des institutions internationales de référence.

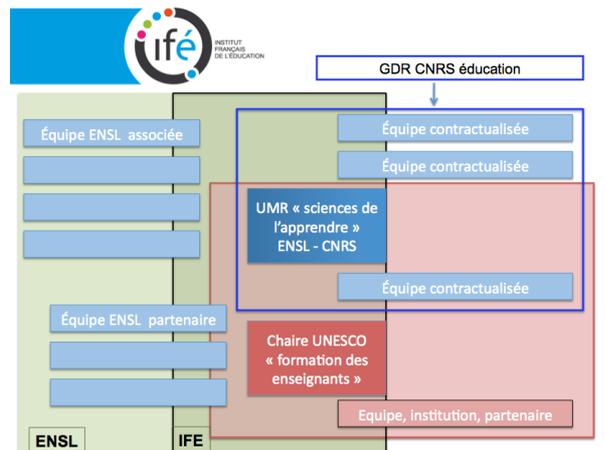


Figure 3. Le département recherche IFÉ, une UMR et une chaire UNESCO contribuant à la structuration des recherches en éducation

3.1.4 Des écoles doctorales associées à l'IFÉ

Une seule école doctorale du PRES lyonnais, EPIC <http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/>, prend en compte les sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aussi, comme le montre son acronyme, à la psychologie, l'information et la communication. L'IFÉ développera des relations privilégiées, mais non exclusives, avec cette école : les recherches en éducation impliqueront naturellement d'autres écoles, au niveau du PRES lyonnais (par exemple dans des disciplines comme l'histoire, la sociologie ou l'informatique), comme au niveau national (en relation avec les équipes contractualisées avec l'IFÉ-ENS (par exemple les équipes STEF ou ADEF).

3.2 Repenser les associations avec les acteurs, les lieux d'éducation et les ministères

3.2.1 Une relation renouvelée avec les acteurs associés aux recherches

Plusieurs centaines d'enseignants sont associés aux recherches de l'IFÉ : « Un des héritages inestimables de l'INRP est l'existence d'habitudes de travail avec des professeurs associés aux recherches, avec des ingénieurs, avec des membres d'institutions éducatives diverses [...] le développement de tels dispositifs multicatégoriels devrait pouvoir constituer l'un des éléments moteurs de la recherche à l'IFÉ, l'un des éléments majeurs de son excellence » (Sensevy 2011).

Il ne s'agit pas, par cette association de praticiens aux recherches, de constituer une nouvelle catégorie de recherches, entre recherche-action et recherches académiques, mais de fonder les recherches sur une compréhension profonde de la complexité des processus éducatifs¹⁴, qui suppose le questionnement conjoint, à toutes les étapes de la recherche, des chercheurs et des praticiens. Cette association se fait à plusieurs niveaux, complémentaires, correspondant à un approfondissement de la relation à la recherche : la rétribution d'heures de travail, reconnaissant la participation régulière aux travaux d'une équipe (de l'ordre d'une demie journée de travail par semaine) ; le détachement à mi-temps ; le détachement à temps complet dans une équipe de l'institut.

Le programme de l'IFÉ vise un élargissement des acteurs de l'éducation concernés : aujourd'hui essentiellement professeurs du second degré de l'enseignement scolaire, les acteurs associés aux recherches devront être aussi identifiés parmi les professeurs des écoles, les chefs d'établissement, les infirmières scolaires, les conseillers d'orientation ou encore des animateurs sociaux. Ces acteurs sont associés dans le cadre d'une recherche. Cette

¹⁴ On retrouve cette perspective dans le champ du *design experiments in educational research*, ou du *design based research* : "Design experiments ideally result in greater understanding of a learning ecology — a complex, interacting system involving multiple elements of different types and levels — by designing its elements and by anticipating how these elements function together to support learning. Design experiments therefore constitute a means of addressing the complexity that is a hallmark of educational settings". Cet objectif suppose de développer des relations profondes avec les praticiens : "Cultivation of ongoing relationships with practitioners. These relationships are sustained by the negotiation of a shared enterprise, which is typically developed over the long haul as lead researchers consistently demonstrate their personal commitment" (Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., Schauble, L. (2003), Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13)

association repose sur une charte¹⁵ qui précise les engagements de chacune des parties (l'IFÉ et la personne associée).

3.2.2 Les établissements associés

L'IFÉ veut prolonger cette dynamique d'association d'acteurs individuels par l'association de lieux d'éducation: « Il faut pouvoir étudier les processus d'éducation en situation, au sein d'une approche ethnographique ou clinique (au sens foucauldien du terme) particulièrement exigeante. Cette approche ethnographique, ou clinique, suppose un regard acéré sur le concret des choses, et un rapport abstrait/concret renouvelé. Cela suppose aussi une longue fréquentation des pratiques que l'on cherche à comprendre, et une très longue mise en œuvre des dispositifs qu'on cherche à produire – ce qui vaut pour la recherche fondamentale vaut aussi pour la recherche d'ingénierie » (Sensevy 2011). Ces lieux seront autant d'occasion de croisements de regards anthropologiques (usages sociaux du langage, forces des rituels ou mécanismes informels de transmission des savoirs) ou didactiques.

Dans cette perspective, l'IFÉ proposera un *contrat d'association aux recherches* à un ensemble de « lieux d'éducation ». Il s'intéressera aux territoires qui intègrent ces lieux, à une échelle qui permette de saisir les influences réciproques. Certaines associations à l'IFÉ existent déjà, comme dans le cas de l'école St Charles à Marseille, associant aussi la Maison des Petits de Genève, héritage de Jean Piaget (Mercier 2011b ; voir aussi annexe 9 les illustrations proposées par deux chercheurs). Il s'agit de penser des modèles d'association, qui pourront être divers, mais devront répondre à des principes communs (association dans la cadre d'une recherche donnée, et pour un temps donné, implication de l'équipe de pilotage de l'établissement, désignation d'un correspondant IFÉ, élaboration d'une charte précisant les engagements de chacun des partenaires¹⁶).

Ces associations d'établissements pourront aussi être pensées en relation avec les collectivités territoriales concernées : région, département, mairies, qui ont une place de plus en plus importantes dans les politiques éducatives¹⁷. Une dizaine d'associations expérimentales seront lancées dès septembre 2011. Une journée d'étude, en juin 2012, permettra de dégager différents modèles, avec des critères de choix et des conditions de viabilité, permettant de lancer des associations à plus grande échelle.

3.3.3 Les institutions politiques éducatives

La création de l'IFÉ dans l'ENS de Lyon est aussi l'occasion de renouveler les relations avec les institutions de politique éducative, principalement le ministère de l'éducation nationale (MEN) et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR). La relation avec le MESR, tutelle de l'ENS, s'inscrit naturellement dans le contrat de l'école. La relation avec le MEN s'inscrit dans le cadre d'une convention, annexée à ce contrat, intégrant un dispositif de suivi et d'ajustement. Cette convention est essentielle, puisqu'elle donne à l'IFÉ les moyens financiers et institutionnels pour associer aux recherches des enseignants et des établissements. L'établissement d'une articulation productive entre le programme scientifique de l'IFÉ et les attentes institutionnelles suppose une construction conjointe des questions travaillées, et l'intégration de ces questions dans un temps suffisamment long (avec des résultats intermédiaires proposés et discutés tout au long de ce processus).

¹⁵ Un groupe de travail doit être constitué pour penser la conception d'une telle charte

¹⁶ Un groupe de travail, au sein du département recherche de l'IFÉ, travaille actuellement cette question. Plusieurs propositions ont émergé, certaines, plus ambitieuses, pourraient donner matière à un projet ANR, ainsi celle formulée par D. Jasmin de la Main à la Pâte : « En ce qui concerne un projet de recherche soumis à l'ANR Education en 2012, nous pourrions nous inspirer du travail développé par le programme américain NSRC (National Academy of science et Smithonion Institution) et financé par le plan Obama pour les sciences (Investing in Innovation - I3 grant). Ce projet coordonné par l'Université de Memphis consiste à faire une évaluation à grande échelle des élèves, des enseignants, des écoles et des districts des états de la Caroline du Nord, du Texas et nouveau Mexique participant au projet NSRC. Il s'appuie sur différentes méthodes de recherche : recherche à grande échelle (100 écoles + 15 districts, zone urbaine/rurale...), essai contrôlé aléatoire (Randomized Controlled Trial - RCT), études de cas, approche imbriquée - nested design - (les élèves dans les classes, les classes dans les écoles,...), suivi longitudinal de cohortes pendant 3 ans... ».

¹⁷ Un partenariat avec le centre *Enfance, Art et Langage* de la ville de Lyon, déjà réfléchi par des représentants de l'IFE et de ECP, pourra être concrétisé dans ce cadre.

3.3 Développer une approche intégrée des actions de recherche

La recherche INRP a été marquée par une séparation relative entre, d'une part, des actions de type recherche-action conduites par des équipes de professeurs associés en réponse à des sollicitations institutionnelles, et, d'autre part, une construction scientifique d'équipes de recherche suivant leur dynamique propre (réponses à des appels d'offres, construction de connaissances). Le nouveau contexte de l'IFÉ doit être l'occasion de penser une approche intégrée des actions de recherche, tant avec les partenaires de l'IFÉ-ENS de Lyon qu'à l'intérieur de l'institut et de l'ENS de Lyon.

3.3.1 Articuler des questions et des temps de recherche différents.

Le rôle du département recherche devrait consister à faciliter l'articulation des réponses aux attentes institutionnelles avec la construction scientifique des équipes (Figure 4).

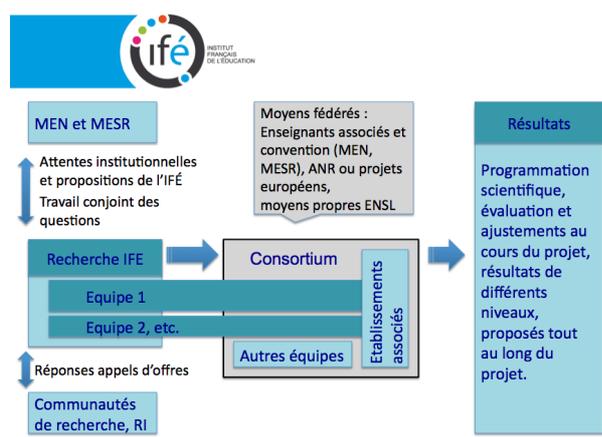


Figure 4. Une articulation des réponses aux sollicitations institutionnelles et des réponses aux appels d'offres

La première condition est naturellement celle de la construction d'un programme scientifique qui puisse donner un cadre aux échanges avec les institutions : l'IFÉ a mission de contribuer, d'un point de vue recherche, à l'éclairage des politiques publiques d'éducation sur les questions qu'il travaille au sein de ses équipes¹⁸. La deuxième condition est relative au temps de la recherche, qui combine nécessairement plusieurs niveaux, sur les court, moyen et long termes.

L'exemple de la convention IFE-MEN pour le suivi du programme Pairform@nce de formation continue des enseignants (Figure 5) illustre cette perspective : mobilisation d'un ensemble d'équipes, au-delà de l'IFE, pour une prise en compte, sur la durée, de demandes institutionnelles ; travail conjoint de cette demande pour constituer des questions de recherche ; traitement coordonné de ces questions avec des retombées cumulatives ; mise en relation permanente de cette étude avec des études du même type réalisées au sein de projet européens pendant la durée de la convention. Travail scientifique et production de connaissances qui nourrit et se nourrit de cette recherche finalisée.

Dans le cas de cet exemple, comme pour les autres projets existants ou à venir, il sera nécessaire d'évaluer les coûts en fonctionnement, investissement et ressources humaines et de les mettre en regard de la production scientifique ou ingénieriale liée à ce projet.

¹⁸ D'un point de vue plus général, l'IFÉ a une mission beaucoup plus large d'éclairage « généraliste » des politiques d'éducation, en particulier par le biais de l'Agence Qualité Education, et de son service de veille stratégique. La recherche peut apporter une expertise plus pointue sur les sujets qu'elle travaille plus particulièrement.

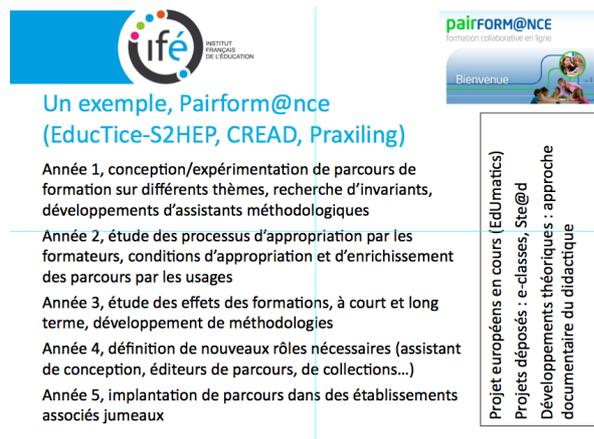


Figure 5. Des réponses à des demandes institutionnelles construites sur la durée

3.3.2 Articuler les contributions des différents départements de l'IFÉ

Le développement de la recherche IFÉ doit être pensé en relation avec celui des autres départements. Ces relations devront être construites dans le temps, au fur et à mesure de la construction des différentes entités de l'IFÉ. Trois perspectives peuvent appuyer cette construction :

- en premier lieu, la perspective de relations bilatérales, pour des actions ponctuelles (par exemple entre EducTice-S2HEP et le Centre Alain Savary sur les actions sciences), ou pour un suivi continu : c'est le sens des propositions faites à l'équipe STEF (annexe 10), pour le développement d'un regard didactique (concernant à la fois les apprentissages des élèves et les pratiques des enseignants) sur la vaste production de ressources réalisée par la Main à la Pâte ;
- en deuxième lieu, la perspective d'une intégration des différents départements au sein des actions menées par l'IFÉ. Dans le cadre de l'exemple de Pairform@nce, on peut ainsi imaginer (Figure 6) les apports complémentaires des différents départements. On pourrait penser des articulations du même type pour un ensemble de projets de l'institut (*Summer Schools* ou *NéoPass@ction* par exemple) ; l'Agence Qualité Education, dans sa fonction d'appui au pilotage de projet, mais aussi d'ingénierie de formation ou d'expertises ad hoc (à travers le Centre Alain Savary notamment), jouera ici un rôle moteur.



Figure 6. Des départements participant, de façon coordonnée, à la réalisation de projets communs

- Enfin la perspective de construction de nouvelles relations entre des départements et les structures régulières de la recherche, comme le suggérait N. Balacheff (annexe 1) : « Une unité mixte de service (UMS) pourrait être une bonne réponse au problème de reprise et gestion de l'héritage de l'INRP sur le terrain. La liste des services doit être assez facile à décliner. Une telle

structure multi-partenaires pourrait être soutenue par la DGESCO, par le CNRS, par l'INSERM et bien d'autres organismes si elle avait pour mission plus large que l'éducation scolaire et universitaire, la diffusion des savoirs scientifiques, une mission de promotion de la science auprès des élèves ou d'éducation générale à la science (par exemple La main à la pâte, publications INRP, etc.) ». Cette UMS pourrait permettre de penser globalement, du point de vue de la diffusion des savoirs, les relations de l'ENS avec le terrain scolaire et pourrait aussi être pensée en relation étroite avec le développement des structures de recherche visées, SFR ou UMR (3.2.2).

4) Des propositions opérationnelles pour soutenir le développement de la recherche à l'IFÉ

Ce rapport se termine naturellement par un ensemble de propositions concrètes, qui concernent l'organisation du département recherche lui-même, l'intégration de la recherche IFÉ au sein du pôle recherche de l'ENS de Lyon, et enfin les recrutements nécessaires. Il s'agit de soutenir le développement de la recherche à l'IFÉ jusqu'en juin 2013 (échéance assignée au travail du groupe de réflexion) dans la perspective des développements ultérieurs. La section précédente (§ 3) a dégagé de premiers éléments de *structure* et *d'agenda* :

- juin 2011, conventions ENSL-MEN et ENSL-MESR concernant l'IFÉ, annexées au contrat quinquennal de l'ENS de Lyon ;
- décembre 2011, contractualisations (confirmées, ou engagées) de l'IFÉ-ENS avec des laboratoires associés (§ 3.1.2) ; périmètre des écoles doctorales associées à l'IFÉ dans le PRES de Lyon et au niveau national ;
- juin 2012, proposition au CNRS (INSHS) d'un programme scientifique pour un GDR éducation ;
- juin 2013, proposition d'un programme scientifique pour une UMR « sciences de l'apprendre ».

Il reste à préciser les questions de gouvernance et à développer une analyse précise des besoins humains et financiers. Ce sera une tâche à réaliser au sein de l'IFÉ et du pôle recherche de l'ENS.

4.1 L'organisation du département recherche de l'IFÉ

4.1.1 Une structure de coordination de la recherche IFÉ

Il est mis en place une coordination recherche IFÉ intégrant : un représentant par équipe de l'ENS impliquée et par équipe de la structure fédérative ; un représentant des groupes de travail ; un représentant des équipes intéressées par un questionnement recherche, en particulier ACCES, le Centre Alain Savary et la Main à la pâte¹⁹ ; la responsable du service d'appui à la recherche, un responsable du suivi des établissements associés ; les chargés de mission « sciences et sociétés », « culture et communication » et international.

Cette coordination recherche se réunit mensuellement, privilégiant discussion scientifique (par exemple autour des propositions des groupes de travail) et construction d'une culture commune (par exemple pour penser les interactions avec les enseignants et les établissements associés).

4.1.2 Développement d'une plateforme de services communs pour la recherche IFÉ

Devront être développés :

- des services internes : par exemples, archives ouvertes, veille ANR éducation.
- une interface web pour les équipes de recherche donnant accès aux travaux des chercheurs et des enseignants associés, en relation en particulier avec les établissements associés.
- la valorisation et mise à disposition des résultats de la recherche : publications, rapport annuel pour les tutelles etc.

4.1.3 Penser les relations entre le département recherche et les autres départements de l'IFÉ

A travailler une fois les différents départements « installés »

4.2 Les outils du développement et de la structuration de la recherche IFÉ

4.2.1 Une action clé : un séminaire international

¹⁹ Des relations privilégiées sont aussi proposées entre l'équipe STEF et la Main à la Pâte. On trouvera (annexe 10), des perspectives de collaborations Lamap-IFÉ-ENSL ouvertes par une réunion de travail récente.

Sur les grandes questions de la recherche en éducation, l'IFÉ mettra en place, en partenariat avec un ensemble de centres de recherche, un séminaire international. Piloté par un comité scientifique restreint, représentatif des collaborations fortes de l'IFÉ, il visera une diffusion multi-sites. L'organisation (comité scientifique, programmation) devrait se mettre en place en septembre 2011, pour un lancement du séminaire dès le début 2012.

4.2.2 Le rôle crucial des appels d'offres

Insérer la recherche IFÉ dans les structures régionales (ARC) et nationales de la recherche

Se situer en amont des appels d'offres ANR, vers des appels d'offres majeurs de l'ANR en éducation, coordonner les réponses des équipes aux appels d'offres (ENT par exemple). Prendre en considération les autres structures de financement de la recherche collaborative sur projet, favorisant l'interaction avec le monde socio-économique (pôles de compétitivité, cancéropôle).

Penser le séminaire international comme un incubateur de réponses à des appels d'offres internationaux

4.2.3 Contrats doctoraux et post-doctorats « recherche en éducation »

L'IFÉ propose à l'ENS que soient fléchés des contrats doctoraux, en relation avec les thématiques prioritaires du programme scientifique, vers les écoles doctorales associées (§ 3.1.4).

4.3 La recherche IFÉ au sein de l'ENS de Lyon

4.3.1 Une recherche intégrée dans le pôle recherche de l'ENS de Lyon

Participation à la réunion des DU ; participations aux appels d'offres internes.

4.3.2 Une vocation à développer des collaborations avec toutes les unités de recherche ENS

Certains champs de recherche sont particulièrement concernés par les questions d'éducation, en particulier les sciences de l'information et de la communication, avec lesquelles l'IFÉ construira des relations fortes (en relation aussi avec la perspective d'une UMR éducation, cf. annexe 1). L'IFÉ a vocation à développer cependant ses activités avec l'ensemble des unités de l'école (par exemple : les journées mathématiques de L'IFÉ).

4.3.3 Le développement d'une activité conjointe dans les projets

Laboratoires juniors, opérations Sciences en société, Arts et cultures, pour ne citer que quelques exemples, co-direction de thèses.

4.4 Une campagne de recrutement, liée aux besoins du programme et aux appels d'offres à venir

Les recrutements sont essentiels pour assurer le développement de l'IFÉ. Il faut les penser globalement (pour l'ensemble de l'IFÉ et dans l'ENS de Lyon) et sur la durée du contrat quinquennal. Le présent rapport s'est attaché essentiellement aux besoins de la recherche qui jouera un rôle moteur dans ce développement. Il faudra prolonger cette réflexion pour articuler ces besoins avec ceux des autres départements de l'IFÉ, avec le pôle recherche et le pôle études de l'ENS, penser conjointement recrutements et détachements [les recrutements pour les postes localisés à Lyon, les détachements fléchés pour les équipes contractualisées ?].

4.4.1 Des recrutements liés aux besoins urgents du programme non couverts actuellement

La campagne 2011 marquait une intention d'évolution forte : la transition de l'INRP à l'IFÉ supposait des recrutements élargissant le regard de l'institut, des apprentissages dans l'école vers l'éducation dans la société (ou, mieux, vers les éducations dans les sociétés). Un ensemble de disciplines ont alors été visées (anthropologie, philosophie, histoire, informatique et sociologie) pour des postes fléchés vers des équipes de la plate forme éducation de l'IFÉ (UMR de l'ENS ou équipes éducation associées à l'ENS).

Il est proposé de penser les recrutements 2012 et 2013 de façon complémentaire : en 2012 des recrutements *d'urgence*, pour piloter les recherches structurantes du programme scientifique, dans des domaines non couverts actuellement ; en 2013, des recrutements *ciblés*, pour favoriser le développement de la thématique « sciences de l'apprendre » (§ 2.1.3) au cœur de l'UMR visée.

Sont faites ici des propositions qui devront être confirmées après le bilan des recrutements 2011, précisées (PU/MCF, discipline de référence, recrutés/détachés) et hiérarchisées.

Propositions, pour 2012, qui seraient fléchées pour la fédération de recherche, en relation avec le programme scientifique (§ 2.2) :

- i) un PU sur la formation des enseignants (en relation avec la chaire UNESCO, annexe 3) ;
- ii) un PU pour les recherches sur les apprentissages élémentaires, plan 1) ;
- iii) un PU pour l'évaluation des apprentissages et des dispositifs²⁰ (plan 1) ;
- iv) un PU sur la dimension collective dans les apprentissages et les enseignements (axe 3) ;
- v) un PU sur les politiques éducatives comparées (axe 4) ;
- vi) un MCF en pédagogie universitaire *numérique*, pour appuyer le recrutement 2011 d'un PU en pédagogie universitaire (plan 4) ;
- vii) un PU pour les recherches sur le développement humain tout au long de la vie (plan 3).

Des arbitrages devront naturellement être réalisés. Ils s'appuieront sur un argumentaire qui devra mettre en évidence : nécessité pour le programme scientifique de l'IFÉ, actualité de la recherche, questionnement institutionnel, réseaux internationaux, relation avec des appels d'offres, vivier de candidats potentiels et apport pour l'ENS de Lyon (intégration dans le programme scientifique, enseignement).

L'année 2013 représente une année charnière, avec la fin des contrats qui ont été proposés à l'ensemble des enseignants et enseignants-chercheurs de l'ex-INRP. La réflexion devra donc combiner continuité nécessaire des projets et des missions, et renforcement des nouvelles thématiques. Les postes visés en 2013 appuieront l'UMR en projet (§ 3.1.4), centrée sur les sciences de l'apprendre. Ils devront être précisés en relation avec les pistes dégagées par les groupes de recherche. Les thématiques : jeux sérieux, environnements collaboratifs et logiciels sociaux, univers d'apprentissage hybrides, informels, ubiquitaires, psychologie environnementale (ou architecture des lieux apprenants) et personnalisation des apprentissages seront à envisager.

4.4.2 Poursuivre une politique de détachements liés aux projets de recherche

Poursuivre la politique de détachement de MCF sur 5 ans pour appuyer des projets de recherche et soutenir les HDR dans les recherches en éducation.

Poursuivre la politique de détachements de PRAG sur 5 ans, en visant des enseignants jouant des rôles clés dans des établissements associés et des projets innovants.

Développer le recrutements de « membres IFÉ » (détachés à mi temps dans les équipes de l'établissement), en en faisant des pivots des établissements associés à l'IFÉ.

4.4.3 Développer les séjours invités, être attractif pour les séjours sabbatiques.

Ce rapport propose des éléments de mise en œuvre des grandes orientations qui ont porté la création de l'IFÉ au sein de l'ENS de Lyon. Il doit être précisé sur un ensemble de points (gouvernance, moyens humains et financiers). Restent à préciser aussi les modalités d'évaluation de l'IFÉ. Il serait important de le faire dès maintenant, puisque le rapport Winkin prévoit une évaluation de l'institut, à l'issue de la phase d'expérimentation, dès 2012.

5) Références

Les références des groupes de réflexion de l'INRP puis de l'IFÉ sont disponibles sur l'espace de travail <http://www.inrp.fr/intranet-groupe-travail/recherche/>, login : grprecherche, mot de passe : ifevsensl. Les documents référencés ci-dessous « groupe de réflexion » sont ceux liés au groupe de réflexion sur le programme scientifique de l'IFÉ mis en place par l'ENS de Lyon en février 2011.

Coquidé, M. (coord.) (2010), Synthèse du groupe de réflexion « recherches INRP » présentée au conseil scientifique de l'INRP.

Derouet-Besson, M.-C. (2011), Quelques pistes de réflexion proposées à partir de l'analyse de la conjoncture internationale, *Contribution au groupe de réflexion*, séance du 23 juin.

Derouet, J.-L. (2011), Quelques points à mettre en débat. *Contribution au groupe de réflexion*, séance du 27 janvier.

²⁰ Le rapport Winkin (p. 14) soulignait que « l'institut refondé se doit d'être le centre de recherche et d'évaluation permettant d'éclairer de façon privilégiée les politiques ministérielles en matière d'éducation ».

ICAR (2011), *Synthèse des commentaires, questions et propositions de discussion*. Contribution au groupe de réflexion, séance du 13 avril.

Matheron, Y. (2011), *Un point de vue à partir des recherches sur l'enseignement des mathématiques et leurs retombées éducatives : quelques propositions*. Contribution au groupe de réflexion, séance du 13 janvier.

Mercier, A. (2011a), *De l'INRP à l'IFÉ : éducation mieux que pédagogie ?* Contribution au groupe de réflexion, séance du 13 janvier.

Mercier, A. (2011b), *Un cas d'établissement associé, l'école St Charles de Marseille*, contribution au groupe de réflexion du 13 avril.

Potte-Bonneville, M. (2011), *Le bonheur à l'école, un programme de recherches ?* Contribution au groupe de réflexion, séance du 13 avril.

Sensevy, G. (2011), *Notes sur la recherche en éducation et le rôle que pourrait y jouer l'IFÉ*, Contribution au groupe de réflexion, séance du 13 janvier.

TRIANGLE (2011), *Contribution de Triangle au Programme scientifique de l'IFÉ*, contribution au groupe de réflexion, séance du 13 avril.

Trouche, L. (coord.) (2010), *Un institut de recherche développant des ressources vivantes, avec et pour les acteurs de l'éducation*, Synthèse du groupe de réflexion « ressources » présentée au conseil scientifique de l'INRP.

Winkin, Y. (2010), *De l'INRP à l'Institut français de l'éducation. Au sein de l'ENS de Lyon, une identité retrouvée, une ambition renouvelée*, rapport préparé pour les ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Annexe 1

Compte rendu de la réunion à l'IFÉ (ENS de Lyon) "pour une UMR recherche en éducation", mardi 26 avril, 14h-16h (CR relu par les participants)

Présents : Nicolas Balacheff (DR CNRS), Gérard Sensevy (chercheur en sciences de l'éducation, CREAD, au téléphone), Andrée Tiberghien (DR CNRS), Luc Trouche (directeur recherche IFÉ) et Yves Winkin (directeur IFÉ) ; excusé : Jean-François Pinton (directeur recherche ENS de Lyon).

Introduction de la réunion par Y. Winkin, présentant le processus de création de l'IFÉ au sein de l'ENSL.

L. Trouche situe ensuite la réflexion sur cette UMR dans le fil des discussions du groupe de réflexion sur le programme scientifique de l'IFÉ. Volonté de développer une contractualisation avec le CNRS autour d'une ou deux équipes clés, ce qui suppose le choix de thématiques fortes émergentes (les mots clés évoqués lors des discussions précédentes portaient sur le travail des enseignants, l'architecture de l'information, les jeux sérieux), des reconfigurations des équipes actuelles et une considération de ce champ par le CNRS dans la perspective d'un laboratoire international.

N. Balacheff donne des éléments d'information sur le CNRS : réorganisation du comité national, disparition possible des commissions interdisciplinaires. Une UMR éducation est jouable, construire un projet dans le droit commun : ne pas viser une UMS rattachée à la direction CNRS, mais une UMR rattachée à un institut (Institut national des sciences de l'homme et de la société, ou/et Institut national des sciences de l'information et de l'interaction).

A. Tiberghien souligne la nécessité d'une construction durable. Il y a un enjeu fort à ce que l'INSHS reconnaisse les recherches en éducation. Importance d'une évaluation d'une telle unité par des personnes compétentes. Cette nouvelle unité devrait être originale par rapport aux autres unités de recherche du CNRS au sens où il ne s'agirait pas d'une unité relevant des disciplines des SHS déjà existantes au CNRS. Le programme d'une telle unité pourrait porter sur le champ de l'éducation et s'orienter sur "les pratiques éducatives et leurs effets". L'étude des relations entre pratiques et effets, essentielle dans la compréhension de l'éducation, est alors au cœur du champ d'étude. Ce champ de recherche comprend l'école, mais aussi les pratiques éducatives hors école. Il inclut les études sur les évaluations en les reliant aux pratiques. Il inclut les pratiques enseignantes sans les isoler. Ce champ de recherche nécessiterait des chercheurs de compétences différentes. Il semble important dans une négociation éventuelle avec les organismes de recherche (CNRS et autres : INRIA, INSERM) de situer le champ d'étude à un bon niveau : pas trop petit (en prenant le risque de découper le champ de l'éducation en éliminant des parties importantes à la compréhension des phénomènes) mais pas trop grand non plus pour garder une spécificité.

G. Sensevy souligne la nécessité d'un point de vue international, la péjoration des recherches en éducation n'est pas partagée dans tous les pays. On dit un peu trop facilement que les recherches en éducation ne se limitent pas aux sciences de l'éducation. In fine ce qui est crucial, c'est de situer la question de l'éducation au cœur des recherches. Considérer la forme scolaire à l'aune des formes non scolaires de développement.

N. Balacheff soutient la perspective d'une équipe dont le CNRS serait un partenaire, une équipe mixte, ce qui nécessite une politique scientifique de l'ENS dans ce sens. Double rapport de force à établir, avec les enseignants et les inspections générales. Il n'y a pas un seul point de vue possible pour les recherches en éducation : au niveau international, on rencontre des "schools of education", ou des "learning sciences" (cadres institutionnels, ou non, point de vue plus ou moins large sur l'éducation). Paradigmes : éducation, diffusion des savoirs, ou technologies de l'éducation. Il suggère la perspective des learning sciences en s'appuyant sur les expériences de Londres (London Knowledge Lab), Nottingham, ou italienne.

G. Sensevy soutient cette perspective. Il évoque à son appui The Journal of the Learning sciences, Impact factor N°1 pour ce qui concerne les revues de recherche en éducation, dont une grande partie des articles s'inscrit dans le paradigme du Research Design. On peut remarquer la même forte tendance avec des journaux comme Cognition & Instruction et Educational Researcher. Mais pour lui, il faut rendre justice à l'idée qu'il est nécessaire de développer des sciences de l'éducation (au sens large), pour éviter la dilution de la problématique de l'éducation, tout en développant des relations fortes avec des disciplines comme les sciences cognitives, l'anthropologie de l'éducation.

A. Tiberghien soutient également la possibilité de proposer une unité sur les "learning sciences". Dans ce cas l'objet commun de cette nouvelle unité de recherche ne porte plus sur le champ de recherche (les pratiques éducatives et leurs effets), mais sur "une discipline" : les sciences de l'apprentissage.

C'est une autre façon d'aborder l'orientation scientifique. Dans ce cas, le point de vue proposé par G. Sensevy qu'in fine ce qui est crucial, c'est de situer la question de l'éducation au cœur des recherches" devient alors essentiel.

Ce qui ressort de cette discussion :

1) Pour l'ensemble de l'IFÉ :

- distinguer soigneusement les différents types de travaux : recherche action, diffusion des savoirs, formation des formateurs, et recherche académique;
- penser académiquement les liens avec le terrain, les interactions réciproques (établissements associés), métaphore de la clinique, de la recherche en médecine, cliniques de l'éducation pour le 21ème siècle ; paradigme du design research.

2) Pour l'UMR CNRS :

- construire un programme scientifique d'UMR en éducation, porté par l'ENSL; un laboratoire en éducation de haut niveau orienté learning sciences, avec une spécificité forte éducation ;
- appuyer d'emblée ce laboratoire sur des collaborations internationales de haut niveau (invitation des directeurs de ces laboratoires suggérée, en particulier Celia Hoyles et Richard Noss de Londres) ;
- s'appuyer sur l'institut CNRS des SHS pour créer un GDR, construction collégiale reconnue, vers un GDRI.

Note envoyée par Nicolas Balacheff après la réunion

Les chercheurs

Le point de départ est bien sûr les chercheurs au sens académique (quel que soit leur statut par ailleurs) dont les thèmes de recherche relèvent des problématiques de l'éducation au sens large (éducation scolaire et universitaire, apprentissage formel et informel, formation professionnelle, formation continue et tout au long de la vie, technologies pour l'apprentissage humain, etc.).

Les unités de recherche

Les chercheurs ont leur activité dans le cadre d'unités de recherche (UMR, EA, etc.). Ils ne se trouvent pas nécessairement tous dans la même unité mais répartis dans plusieurs unités de l'ENS et peuvent souhaiter y rester en raison d'un enracinement historique et disciplinaire de leurs recherches. Les chercheurs académiques qui étaient à l'INRP peuvent se trouver dans une unité nouvelle ou dans des unités existantes selon leurs thématiques. La création d'une EA ciblée n'est pas très difficile. Une UMR est un projet beaucoup plus ambitieux, il passera par la création d'une FRE (formation de recherche en émergence) et devra relever d'un institut existant du CNRS (éventuellement de plusieurs) et de sections du comité national. Une ou plusieurs EA sont probablement plus réalistes à cette étape.

L'IFÉ, une structure fédérative de recherche du PRES Lyonnais ou de l'ENS

Les chercheurs, sans quitter leurs unités de recherche, peuvent se trouver dans une structure commune : une structure fédérative de recherche (SFR) qui peut être l'IFÉ. Cette structure est connue du ministère et de l'AERES, on sait l'évaluer, le CNRS peut en être partenaire, mais d'autres établissements ou organismes aussi au sein du PRES Lyonnais notamment. C'est la solution adoptée à Grenoble avec une SFR Cognition. Une telle structure est naturellement pluridisciplinaire, c'est une valeur ajoutée aux EA-UMR

Une UMS pour l'héritage spécifique INRP

Une unité mixte de service (UMS) pourrait être une bonne réponse au problème de reprise et gestion de l'héritage de l'INRP sur le terrain. La liste des services doit être assez facile à décliner. Une telle structure multi-partenaire pourrait être soutenue par la DGESCO, par le CNRS, par l'INSERM et bien d'autres organismes si elle avait pour mission plus large que l'éducation scolaire et universitaire, la diffusion des savoirs scientifiques, une mission de promotion de la science auprès des élèves ou d'éducation générale à la science (par exemple La main à la pâte, interstice, publications INRP, etc.).

Avantage : la présence simultanée et clairement identifiée des EA-UMR et de l'UMS permet de clarifier ce qui relève de la recherche, de la recherche action, de la diffusion et de la formation. Un enseignant du secondaire peut relever de l'UMS pour des activités de recherche innovation sur le terrain ou d'une EA-UMR mais alors en tant qu'ingénieur de recherche (en quelque sorte) voire de chercheur évalué en tant que tel. Une UMS n'est pas évaluée par l'AERES, mais est le résultat d'une décision et d'un protocole d'accord entre les partenaires qui décident de sa création.

Un GDR, groupement de recherche

Enfin, un GDR, structure de coordination et animation de la recherche au CNRS, pourrait permettre de donner une dimension nationale en associant -- sous le pilotage de la SFR IFÉ et en s'appuyant sur l'UMS -- les laboratoires anciennement UMR INRP ou encore les laboratoires français dont une partie significative de l'activité touche aux thèmes mentionnés plus haut. La proposition de GDR est évaluée par une ou plusieurs sections du comité national, et est l'objet d'une décision d'un ou plusieurs instituts du CNRS, je pense ici que ce serait au moins SHS et INS21, mais éventuellement plus.

Il serait possible d'imaginer d'emblée un GDRI (international) si la visibilité internationale de la SFR est suffisante, mais peut être faut-il attendre. Tout cela est assez classique, on sait faire et l'ENS a de bonnes cartes pour réussir ce montage.

Annexe 2

Première structuration du programme scientifique de l'IFÉ (mars 2011) et propositions de problématiques par des membres du groupe de réflexion

Il s'agit ici d'une première proposition, qui désigne des points déjà bien travaillés, et de nouveaux chantiers (questions à problématiser). Le programme scientifique est structuré par une méta-thématique, quatre plans et quatre axes transversaux. Chaque plan et chaque axe sont matérialisés par des actions sur lesquelles s'engage l'IFÉ. Chaque action est pilotée par une équipe de l'IFÉ ou partenaire de l'IF2. Elle pourra associer d'autres équipes.

On distinguera les actions selon trois échelles de temps : *ponctuelles* (entre 6 mois et un an en vue par exemple de rédiger une synthèse ou une revue de la littérature) ; *courtes* (un à trois ans dans le cadre d'une réponse à un appel d'offre ou une commande précise) ; *longues* (plus de trois ans dans le cadre par exemple d'un recherche longitudinale ou d'une élaboration théorique).

Les actions se situent principalement dans une perspective *d'observation* ou *d'intervention* (cf. supra) ; elles mobilisent si possible des *lieux* associés. Elles sont attentives à un ensemble de tensions, en particulier : dans/hors l'école, individuel/collectif, national/international (perspective comparatiste), culturel/social, médiatisé/non médiatisé, en présence/à distance, formel/informel... Elles constituent le *prolongement* d'actions en cours, ou un *engagement* de nouvelles actions.

Plan 1. Questionner les conditions d'un enseignement primaire qui assure les apprentissages fondamentaux

Problématique, version 1, proposée par Yves Matheron (ADEF, IFÉ)

L'école primaire a pour mission d'assurer auprès des jeunes générations l'apprentissage des connaissances du quotidien qui ne peuvent généralement pas s'enseigner par frayage, dans les familles ou par « plongement » dans un bain social : lecture, écriture, maîtrise du calcul arithmétique élémentaire et appréhension de l'espace, repères culturels, compréhension et utilisation de l'information écrite dans divers domaines des activités sociales. Elle prépare à la réception d'un enseignement de savoirs davantage spécifiques en vue d'une insertion professionnelle et sociale assurée par l'enseignement secondaire puis professionnel.

Avec l'évolution de la société, des savoirs anciens apparaissent obsolètes tandis que l'enseignement de nouveaux, inconnus jusqu'alors de l'école primaire, est attendu (TICE, « éducation à », langues vivantes, etc.) De même des formes d'enseignement, génériques et traditionnelles, n'apparaissent plus correspondre aux attentes sociales et de nouvelles, souvent inédites, sont officiellement prônées (pédagogie activité, démarche d'investigation, etc.), tandis que par ailleurs des publics nouveaux fréquentent l'école (handicapés, primo-arrivants). Des questions nouvelles émergent alors. Comment l'école accomplit-elle à la fois sa mission traditionnelle et celles qui lui sont désormais assignées ? Est-il possible d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'école primaire à partir des recherches que l'on peut y mener ? Dans ce sens, quel rôle joué par les nouvelles technologies de l'information et de la communication ? Ou encore, quel est l'impact scolaire des mutations intervenues dans les médias ?

De nombreuses études en mathématiques, reposant sur des ingénieries d'enseignement, ont permis d'établir à la fois des cadres théoriques autorisant l'interprétation des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des résultats (travaux du COREM à Bordeaux, travaux expérimentaux à Genève, didactique théorique des mathématiques, travaux sur les TICE menés à Grenoble, Montpellier et Paris VII, etc.) Sous quelles conditions de diffusion, d'implantation et de formation des enseignants est-il possible d'étendre ces résultats au sein du système éducatif primaire afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'équité, notamment en direction des zones de discrimination positive ?

Dans le domaine de la communication, qu'elle soit écrite ou orale, comment l'Ecole contribue-t-elle à la maîtrise de la langue dès le plus jeune âge ? Comment l'apprentissage d'une langue vivante étrangère favorise-t-il la communication langagière ? Comment le recours aux médias électroniques (DVD, CD-ROM, Internet, etc.) s'intègre-t-il dans l'apprentissage de la maîtrise de la communication ?

Plan 2. Questionner les transformations de la scolarité

Problématique, version 1, proposée par Maryline Coquidé (STEF, IFé)

Le plan de recherche « Questionner les transformations de la scolarité » vise à répondre aux enjeux internationaux actuels et majeurs, d'ordre éducatif et d'ordre scientifique, que sont les renouvellement des contenus scolaires et des curricula, les perspectives d'éducation pour tous et les changements de la conception des programmes éducatifs par le développement de curriculum « par compétences » diffusés par les organismes internationaux. Il développera des recherches et des expertises sur les curriculums, l'organisation des cursus, des programmes et plans d'études, les contenus, les dispositifs pédagogiques et les évaluations.

Ainsi, la notion de socle commun et celle de scolarité obligatoire sont porteuses d'exigences, tant en termes de contenus qu'en termes institutionnels. Ils nécessitent de prendre au sérieux la continuité entre niveaux, en particulier la continuité école / collège, pour permettre des articulations entre les niveaux et ménager des paliers adaptés au développement des élèves, ce qui conduit à une nécessité de mieux connaître et de mieux appréhender des étapes intermédiaires dans les paliers d'apprentissage et des seuils d'acquisition.

La perspective d'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiel et s'efforce à développer pleinement le potentiel de chaque individu. Elle conduit à une nécessité de recherche sur les groupes vulnérables et défavorisés.

Les questions liées aux apprentissages de tous et aux évaluations, celles du développement de compétences, celles de l'éducation à la citoyenneté et à l'EDD conduisent à des études renouvelées des curricula.

Les travaux, au-delà de questions légitimes de didactiques, permettront de mieux connaître les curriculums effectifs et leur impact. Ils examineront l'articulation entre l'acquisition et l'approfondissement des contenus disciplinaires, les approches transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre domaines d'étude, et la construction de compétences. Ils étudieront les mutations et les reconfigurations des disciplines d'enseignement.

Plan 3. Etudier le travail des professeurs, penser dispositifs et ressources pour assurer leur formation et soutenir ce travail

Problématique, version 1, proposée par Luc Ria (PAEDI)

Le plan de recherche 3 vise l'étude du travail enseignant et plus largement son évolution dans des contextes d'enseignement renouvelés en adoptant trois points de vue : a) la transformation objective des métiers compte tenu des nouvelles prescriptions institutionnelles et de l'entrée dans le métier de « nouveaux enseignants », b) l'expérience vécue par les enseignants au cœur de leurs activités professionnelles ordinaires, c) les effets des actions des enseignants sur les apprentissages des élèves.

Ce plan de recherche veillera à articuler les enjeux de transmission des savoirs scolaires aux enjeux liés aux activités que les enseignants doivent développer pour ce faire. Deux objectifs principaux seront visés :

Premièrement, un objectif épistémique de production et de diffusion de connaissances scientifiques relatives au travail enseignant en conservant, autant que possible dans les modélisations produites, la complexité et le sens des situations professionnelles sans les détacher de leurs conditions d'émergence et d'usage. Cette perspective nécessite la mobilisation d'un outillage théorique et méthodologique adéquat pour recueillir de manière systématique et rigoureuse, et selon des empires temporels longs (plusieurs mois ou années), les processus ou phénomènes expérientiels constitutifs de l'activité enseignante et produire in fine des modélisations des évolutions observées.

Deuxièmement, un objectif transformatif pour produire de nouvelles ressources de formation initiale ou continue, pour les professeurs stagiaires, les néo-titulaires et les formateurs. C'est à notre sens de l'évolution même de la professionnalité enseignante qu'il faut tirer des propositions pour accompagner les jeunes enseignants en début de carrière. En effet, ceux-ci risquent de s'user prématurément dans l'exercice professionnel si on ne les aide pas en formation initiale à anticiper les « passages à risques » d'un métier objectivement de plus en plus dur. L'enjeu de ce plan de recherche est bien de structurer des curriculums de formation en rapport avec des finalités professionnelles. Il s'agira ensuite de conduire des recherches pour identifier de manière rigoureuse les effets produits par l'usage des ressources de formation sur l'apprentissage des formés.

Plan 4 Dynamiques et mutations de l'enseignement supérieur

Problématique, version 1, proposée par Brigitte Albero (CREAD)

L'enseignement supérieur est longtemps resté un territoire peu observé par les chercheurs français en éducation. Aujourd'hui, de nombreux facteurs précipitent sa transformation et les enjeux des changements sont tels qu'il devient indispensable de produire une connaissance méthodique des processus à l'œuvre.

Dans la mesure où elles ne sont pas réduites à des activités strictement fonctionnelles ou instrumentales, les pratiques d'éducation et de formation peuvent constituer un véritable analyseur du système de l'enseignement supérieur en France.

Sur trois décennies en effet, les conditions de l'enseignement supérieur en tant que modèle de transmission des connaissances n'ont cessé d'évoluer, sous la dépendance étroite des politiques publiques des fluctuations économiques et sociales. Ces conditions ont transformé la quasi totalité de leurs aspects (cognitifs, socioculturels, institutionnels, politiques) : croissance exponentielle du volume des connaissances, des informations et des échanges liés à la mondialisation et à la banalisation des usages du numérique ; accélération de l'obsolescence des savoirs ; segmentation et transformation profonde des publics étudiants ; irruption dans les politiques académiques traditionnelles des préoccupations économiques et des besoins du marché de l'emploi avec multiplication et diversification des attentes sociales ; processus permanents de restructuration institutionnelle et alourdissement des contraintes de contrôle et des charges liées aux relations à l'international qui ne cessent de s'accroître également.

L'ampleur et la rapidité de ces changements conduisent à de nombreuses interrogations, par exemple : quel projet politique oriente l'enseignement supérieur ? A quelles missions les établissements (universités, grandes écoles, instituts) doivent-ils répondre en termes de formation au sens large ? Comment s'articulent dans ce contexte les tensions entre héritages et réalités contemporaines ? En quoi ce projet, ces missions et ces tensions ont-ils une incidence sur la conception des enseignements et des formations dans le supérieur ? Quel est l'état des lieux des pratiques en matière de transmission des connaissances ? En quoi, le numérique modifie-t-il le rapport aux contenus savants, les fonctions et les systèmes de relations entre acteurs, les formes d'hybridation entre présence et distance ou les modalités d'évaluation des apprentissages ? En quoi le technologique transforme-t-il la conception des contenus, des enseignements, des aménagements de lieux et des temps de la formation ? Quels sont précisément les publics contemporains et quels sont les profils des personnels aujourd'hui ? De quelle manière, dans cette période de transition, les étudiants composent-ils avec leurs conditions d'étude et les personnels avec leurs conditions de travail ? Quels sont les modèles économiques viables pour tenir à la fois une formation de haut niveau et de masse, des pratiques d'excellence et une polyvalence performante, comment tenir une recherche à visée scientifique de qualité et des pratiques techno-pédagogiques adaptées et un management durable d'équipes multisites aux membres de plus en plus mobiles.

De ces questions découle directement le programme à fixer à la recherche dans le domaine :

- 1) revues de synthèse des travaux produits de longue date en Europe et en Amérique du nord ;
- 2) articulations théoriques pluridisciplinaires en SHS visant à fournir un cadre théorique approprié en relation avec les mutations socioéconomiques et technologiques actuelles ;
- 3) élaboration méthodologique des instruments nécessaires pour aborder les travaux empiriques adaptés à la nature multidimensionnelle des problèmes sur le terrain ;
- 4) articulation des différents résultats dans une visée cumulative.

Tous ces points forment un ensemble qui ne pourra certainement pas être abordé ni traité à court terme dans sa totalité. L'objectif de cette proposition est seulement de montrer l'urgence, la multiplicité des pistes, l'imbrication des questions et la nécessité impérieuse d'un travail interdisciplinaire organisé dans ce domaine.

Axe transversal 1. Efficacité et équité des pratiques et des dispositifs d'enseignement

Problématique, version 1, proposée par Catherine Perotin

La problématique de l'égalité des chances, émerge dans les politiques publiques des pays développés à la fin du XXe siècle et se met en discussion avec d'autres termes précédemment utilisés : égalité, équité... A la suite de Rawls, on oppose égalité de droit et égalité de fait. Les premières politiques compensatoires, mises en œuvre en rompant avec l'égalité de moyens accordée

à toutes les zones d'un territoire, donnent lieu à attribution de moyens supplémentaires pour les « zones prioritaires », sans parvenir réellement à faire disparaître les inégalités de résultats scolaires entre les élèves issus de zones. Depuis le début du XXI^e siècle, l'action publique tend à se recentrer sur les trajectoires individuelles en prônant des actions focalisées sur les personnes, généralement au nom de « besoins éducatifs particuliers » qui réunissent des désavantages sociaux et des handicaps.

Les recherches conduites ont pour but de comprendre et évaluer les effets de ces nouvelles politiques, les transformations professionnelles qu'elles induisent, les leviers qu'elles mobilisent et les tensions auxquelles elles soumettent les acteurs, en renouvelant l'histoire des métiers et les questions posées par la démocratisation de l'accès aux savoirs scolaires et à la culture. Elles ont vocation à se nourrir des autres recherches menées dans le cadre de l'IFÉ, notamment l'appropriation par les acteurs de l'enseignement de l'évolution des curricula et des prescriptions éducatives, en regard des avancées des différentes didactiques disciplinaires et professionnelle, susceptibles d'éclairer les dilemmes rencontrés par les élèves et les enseignants dans l'ordinaire des situations d'apprentissage.

Axe transversal 2. Questionner les espaces, les formes et les temps du développement tout au long de la vie

Problématique, version 1, proposée par Olivier Rey (AQE, IFÉ)

La promotion du concept de formation tout au long de la vie, intégrée dans une perspective de la société de la connaissance, peut être appréciée aussi bien comme l'actualisation d'un projet de démocratisation que comme l'habillage d'un transfert progressif de cette ambition d'intérêt général vers un projet essentiellement individuel dans le cadre d'une économie du savoir.

Néanmoins, quelle que soit l'appréciation critique des évolutions en cours, on constate une porosité croissante entre les questions d'éducation et de formation, un affaiblissement des cloisonnements entre le monde de la formation initiale et celui de la formation continue, un brouillage des frontières entre les savoirs savants, les savoirs académiques, les savoirs de l'expérience et plus généralement les savoirs nécessaires au citoyen du 21^e siècle.

Le phénomène majeur est sans doute le débordement de la problématique de l'éducation bien au-delà des cadres des institutions éducatives, pour irriguer l'ensemble des processus dans lesquels les questions de transmission et d'appropriation de savoirs nouveaux sont en jeu. Un débordement par ailleurs combiné à une irruption d'enjeux sociaux et citoyens au sein de la classe, auxquels l'institution éducative est censée préparer et armer les élèves.

L'attention renouvelée à l'éducation non-formelle et informelle, à l'éducation aux problématiques à la fois sociales et scientifiques (environnement, santé, énergie, citoyenneté...), l'intégration du rôle potentiellement éducatif des technologies numériques ou des jeux sont autant d'indices de cette diffusion de l'éducation hors du seul cadre de la forme scolaire traditionnelle.

En ce sens, l'ingénierie pédagogique est mobilisée aujourd'hui dans des situations de formation très diversifiées, tant du point de vue de leurs lieux (l'école, l'entreprise, le domicile...) que de leurs méthodes (formation dirigée ou autoformation, formelle ou informelle, en groupe ou individuelle...) ou de leur temps (formation initiale ou continue, séquentielle ou en alternance...).

Quelles sont les implications de ces bouleversements pour la façon dont la recherche aborde les questions d'éducation ? Qu'est-ce que les sciences de l'éducation peuvent apprendre de cette diversification des contextes d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'elles peuvent apporter en retour pour étayer l'ensemble des nouvelles formes de formation ? Quels outils conceptuels et méthodologiques pour étudier le développement sur le long terme ?

Comment instrumenter les élèves pour les « armer » en vue du développement tout au long de la vie ? Quels choix pour « outiller » les personnes, jeunes ou adultes, dans un environnement en perpétuelle et rapide mutation ? Comment prendre en compte et valoriser les savoirs expérientiels ?

Pour aborder ces questions, l'IFÉ apporterait une plus-value significative à la recherche francophone en permettant la mise en place de suivi des cohortes permettant de saisir le devenir des individus de leur années d'élèves jusqu'à leurs premières années professionnelles. Ce suivi de cohorte pourrait inclure aussi bien les dimensions traditionnelles de scolarisation et d'insertion professionnelle que les questions nouvelles liées aux problématiques de santé ou d'apprentissages non formels.

Axe transversal 3. Questionner les évolutions liées au numérique

Problématique, version 1, proposée par Eric Sanchez (S2HEP)

Digital natives, génération C, *net generation*, génération Y... les termes ne manquent pas pour désigner ces jeunes qui ont grandi dans un monde dans lequel les technologies numériques ont pris une importance considérable. Alors que jusqu'à présent les discours mettaient principalement l'accent sur les problèmes d'addictions, d'isolement social, de violence et de contenus inappropriés liés aux usages d'Internet et des jeux vidéo, des études récentes marquent un infléchissement des points de vue. Elles montrent que les technologies ont changé la manière dont les jeunes apprennent et se socialisent. Ces technologies donnent en effet accès à un gigantesque vivier de ressources pour apprendre sur un nombre considérable de sujets. D'autre part, elles constituent un environnement structuré pour communiquer, concevoir et expérimenter selon un nombre illimité de combinaisons. Ainsi, les jeunes partagent des savoirs informels et apprennent de leurs pairs au sein de réseaux sociaux rendus possibles par le développement du numérique.

Les enseignants ont eux-mêmes renouvelé la manière dont ils s'informent et se forment. Ils puisent dans ce vivier de ressources pour construire leurs enseignements et l'enrichissent avec leurs propres productions. Ils participent ainsi à des communautés au sein desquelles ils échangent sur leurs pratiques, partagent, adaptent des ressources et inventent de nouveaux modes de collaboration qui ne passent plus par les filtres de leur hiérarchie. Néanmoins, dans les classes, à l'école comme à l'université, c'est plutôt la diffusion pyramidale de savoirs d'expertise qui prévaut. Les modèles se distinguent également par le degré d'autonomie qui est accordé aux jeunes, par la liberté qui leur est laissée de faire des choix, de prendre des initiatives, de décider par eux-mêmes et la manière dont leur créativité est prise en compte et valorisée. Les différences vont s'accroissant entre ce qui leur est demandé par l'institution scolaire et leurs pratiques usuelles des technologies. Ainsi, un fossé se creuse entre la culture numérique des jeunes et la culture scolaire. Les symptômes de ce divorce entre une génération et son école se nomment plagiat, troubles dans l'organisation des enseignements générés par la possibilité d'être connectés en tout temps, en tout lieu, difficultés pour se concentrer et réaliser une seule tâche à la fois et décrochage scolaire.

Au sein des réseaux sociaux et des communautés de joueurs en ligne, c'est aussi un nouveau type de rapport au savoir qui s'instaure : un rapport fondé sur la participation à des collectifs éphémères dont les valeurs sont la créativité plutôt que le respect des conventions, le partage et la collaboration plutôt que l'apprentissage individuel. Par ailleurs, de nouvelles perspectives sont offertes par la dilatation des temps et des espaces éducatifs. Ces perspectives se nomment *elearning*, *ubiquitous learning*, *mobile learning*, *Game-Based Learning*... mais elles sont encore peu exploitées. L'institution est ainsi amenée à remettre en question ses pratiques et à renouveler ses approches. Elle doit penser les démarches pédagogiques qui permettront de former le citoyen du 21^{ème} siècle.

Axe transversal 4. Le bonheur à l'école comme question transversale

Problématique, première version, proposée par Samuel Lézé (IFé)

Le « bien-être à l'école » est une préoccupation internationale, encore émergente en France. Pour autant, la thématique recouvre deux séries de problèmes qui furent longtemps abordées séparément et bien au-delà de la seule question scolaire: l'économie politique et la santé mentale. Néanmoins, les deux domaines partagent le même souci de partir de la dimension individuelle et subjective du problème du bien-être. Ainsi, il est possible de distinguer deux séries de travaux, un descriptif et un normatif :

Un premier pôle de recherche « descriptive » reformule la question des inégalités (besoin, droit, pauvreté, qualité de vie et exclusion sociale) et des discriminations sociales (sexisme, racisme, homophobie) en s'intéressant principalement à la perception et aux sentiments des élèves. Dans ce cadre, l'école est *révélatrice* des inégalités sociales et les enseignants peuvent jouer un rôle de correcteurs de ces inégalités ou de garants d'un milieu favorable au développement de « chaque » élève.

Un deuxième pôle de recherche plus « normative » reformule et élargit positivement la question de l'état de santé mentale d'une population spécifique. Dans ce cadre, et au-delà de la prévention, l'école est un lieu de *socialisation* au « bien-être émotionnel » qui s'attache au développement physique, mental, spirituel, moral et social de l'enfant. Il s'agit d'apprendre un savoir-être (« life skill ») qui regroupe la stabilité de la personnalité (estime de soi, responsabilité, Intelligence émotionnelle incluant contrôle de soi et empathie, résilience, gestion du stress), et de promouvoir la santé physique et santé mentale (addiction, troubles alimentaires, violence et dépression).

Dans les deux cas, la préoccupation du « bien-être à l'école » implique un *modèle éducatif alternatif* qu'il convient d'interroger :

- Il est centré sur la socialisation et le droit des *enfants* : en quoi introduit-il des tensions ou des contradictions avec l'éducation des élèves ? Comment appréhender les définitions concurrentes du « bien-être » ?
- Il concentre la question scolaire autour de la fonction régulatrice des *émotions* (voire des sentiments moraux) : l'école a-t-elle à promouvoir une norme de personnalité ? Peut-on décrire le sentiment d'inégalité sans rabattre la subjectivité sur une norme ?
- Il met en tension deux séries d'indicateurs sociaux : comment méthodologiquement intégrer dimensions quantitative et qualitative ; dimensions socio-économique et épidémiologique ?
- Il révèle autant qu'il occulte des problèmes essentiels difficiles à rendre « positif » : la souffrance et l'état de santé mentale des enseignants ; les enseignants travaillant avec les jeunes patients psychiatriques dans les hôpitaux de jours affiliés à l'éducation nationale ; l'émergence des maladies mentales en milieu scolaire (décompensation psychiatrique de l'adolescence), sont-ils des thèmes de recherche négligés ?

Méta-thématique. Développer les outils et les méthodes de la recherche en éducation :

Problématique, version 1, proposée par Gérard Sensevy (CREAD)

Les recherches en éducation doivent limiter les effets négatifs du réductionnisme méthodologique, cet « effet réverbère » qui consiste à systématiquement substituer des paradigmes méthodologiques *ready-made* à l'élaboration de méthodes organiquement liées à la problématisation des questionnements de la recherche.

Il faut pouvoir étudier les processus d'éducation en situation, au sein d'une approche ethnographique exigeante. Cette approche ethnographique suppose un regard acéré sur le concret des choses, et un rapport abstrait/concret renouvelé. Elle suppose aussi une longue fréquentation des pratiques que l'on cherche à comprendre, et une longue mise en œuvre des dispositifs produits, aussi bien pour la recherche fondamentale que pour la recherche d'ingénierie. Elle suppose donc l'institution de démarche et d'outils méthodologiques à la fois héritiers des paradigmes éprouvés, et capables d'instituer des nouveautés radicales. Ainsi, l'IFÉ doit contribuer de manière éminente à *la réflexion épistémologique sur les méthodes de recherche en éducation*. En particulier, l'institut doit apparaître comme un lieu éminent, en France et en l'étranger, de l'instrumentation de la recherche en éducation, et plus généralement en SHS.

L'instrumentation de la recherche en éducation, en particulier au moyen du film d'étude, et des systèmes à la fois iconiques et textuels qui lui sont adjoints, peut constituer ainsi l'enjeu méthodologique majeur des recherches en éducation, dans la perspective ouverte il y a déjà longtemps en anthropologie par Bateson et Mead. Le film d'étude permet l'élaboration de *systèmes hybrides textes-images*. La première fonction de tels systèmes consiste à donner à voir la pratique, sur un *ambitus* qui peut aller de temps très courts (quelques dixièmes de secondes) à des temps très longs (plusieurs mois), en association avec les logiciels d'aides à l'analyse des vidéos. La seconde consiste à bâtir de multiples systèmes de représentation de la pratique, fondés sur les moyens du cinéma scientifique (accélération, ralenti, etc.), et sur ce que l'on pourrait appeler l'annotation réciproque, la mise en relation systématique des textes et des images, dans une relation spécifique entre l'analogique et le digital. De tels systèmes reposent ainsi organiquement sur les jeux d'échelle d'analyse, qui seuls peuvent nous faire espérer rendre compte de la complexité temporelle des systèmes éducatifs, et de leur durée. Ils pourraient constituer des dispositifs méthodologiques essentiels pour l'étude des observatoires institués par l'IFÉ. Avec et au-delà ce domaine des observatoires de la pratique, la production de méthodes nouvelles pour la recherche en éducation est ainsi grosse de conséquences potentielles sur la formation, aussi bien initiale que continuée, scolaire que professionnelle.

Ce processus de réflexion épistémologique sur les méthodes de la recherche en éducation et sur son instrumentation n'atteindra ses fins que dans la constitution d'une communauté internationale, résolument interdisciplinaire, et dans l'organisation d'un séminaire régulier animant cette communauté.

L'IFÉ pourrait ainsi devenir un pôle d'excellence international sur ces questions et, au-delà, sur celle des modes de représentations des processus et des résultats de la recherche.

Annexe 3

Le projet de chaire Unesco (version de travail, mars 2011)



Projet de Chaire Unesco
Document de travail
Version provisoire
À ne pas diffuser

Projet de chaire UNESCO

« Former les enseignants au XXI^e siècle »

Un réseau francophone de recherche
et formation au travail enseignant



Adresse postale
École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'éducation
15 parvis René-Descartes
BP 7000, 69342 Lyon cedex 07

Adresse physique
Institut français de l'éducation
19 allée de Fontenay 69007 Lyon
Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 10
<http://www.inrp.fr>

Former les enseignants au XXI^e siècle *Un réseau francophone de recherche et formation au travail enseignant*

L'Ecole Normale Supérieure de Lyon propose la création d'une chaire UNESCO en sciences de l'éducation sur le travail et la formation des enseignants au XXI^e siècle.

Initiative soutenue par la Commission nationale française pour l'UNESCO et le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, cette chaire aura pour ambition de mobiliser un réseau d'universités francophones afin de développer plus efficacement des politiques communes en termes de formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement scolaire général.

Cette chaire entend ainsi concourir aux objectifs de l'UNESCO dans le domaine de la formation des enseignants afin de produire des connaissances, de promouvoir l'échange et de mobiliser et d'aider les Etats à concevoir et à mettre en œuvre des politiques nationales viables concernant l'éducation et la formation des enseignants, leur recrutement, leur maintien dans le métier ainsi que leurs conditions de travail.

L'enjeu principal de cette chaire est de structurer au plan international une réflexion commune de formation, d'aide et d'accompagnement tout au long de leur vie des personnels de l'éducation.

Inscrivant son action au cœur des préoccupations de l'UNESCO, la chaire viendra en appui et en complément des chaires UNESCO francophones qui travaillent en sciences de l'éducation et des différentes initiatives visant à améliorer l'accès, la qualité et l'équité de l'éducation à travers une qualité accrue du corps enseignant.

Date de lancement prévue :
Année universitaire 2012-2013

Durée :
Première période de 4 ans

Domaine(s) ou discipline(s) concernés :
Recherches en éducation, recherches sur le travail enseignant, sur la formation des enseignants

Faculté(s) ou Etablissement(s) concernés :
Institut Français de l'Education, IFÉ

Institution d'exécution :
Ecole Normale Supérieure de Lyon, France

Porteur scientifique : Pr. Luc Ria



Des questions majeures

-  Quelles sont les transformations que connaît le métier d'enseignant ?
-  Comment accompagner les enseignants dans des contextes d'éducation en permanence renouvelés ?
-  Comment modéliser l'expérience vécue par les enseignants au quotidien de leur pratique professionnelle ?
-  Comment mesurer les effets de leur action sur les apprentissages des élèves ?

Une chaire UNESCO pour

-  Des ressources pour la compréhension des évolutions du métier d'enseignant
-  Des dispositifs innovants de formation
-  Des recherches de terrain dans une perspective internationale comparée
-  Un espace vivant de partage d'expériences et d'échanges

Un réseau international de recherche et formation au travail enseignant

Partenaires de la chaire

• Participation confirmée :

Chaires UNESCO francophones en sciences de l'éducation

- Chaire UNESCO en sciences de l'éducation, Ecole normale supérieure, Dakar (Sénégal)
- Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Partenaires scientifiques internationaux

- École Normale Supérieure (ENS), Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger
- École Normale Supérieure de l'Enseignement Technologique (ENSET) d'Oran, Algérie
- Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse
- Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), Université de Montréal, Québec
- Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal
- Faculté d'éducation, Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban
- Faculté des humanités et sciences de l'éducation, Université Mondragon, Espagne
- Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Louvain (UCL), Belgique
- Institut libanais d'éducateurs (ILE), Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban
- Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), Conakry, Guinée

Etablissements et laboratoires de recherche nationaux partenaires du projet

- IUFM d'Auvergne, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand
- Laboratoire CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8
- Laboratoire CRF (EA 1410), Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris
- Laboratoire LIRDEF (EA 3749) de l'IUFM de Montpellier
- Laboratoire PAEDI (EA 4281), Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand
- Laboratoire UMR ADEF, Université de Provence
- Laboratoire UMR Éducation, Cultures, Politiques, Université de Lyon 2

• Participation pressentie :

- Chaire UNESCO / Réseau en sciences de l'éducation, École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Autres réseaux de partenariats interuniversitaires

- Agence Universitaire de la Francophonie
- Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF)
- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE)

Partenaires privés pressentis

- Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN)
- Crédit Mutuel Enseignant (CME)
- CASDEN – Banque Populaire
- Mutuelle d'assurance des instituteurs de France (MAIF)
- MAGE ...

Les grandes lignes du projet scientifique

Au sein de l'Institut Français de l'Éducation, ce projet s'inscrit dans un souci de production de connaissances sur la formation des enseignants et leur développement professionnel dans l'exercice de leur métier mais également de valorisation/diffusion de ces connaissances aux plans national et international.

Cette première chaire UNESCO en France s'appuyant sur des recherches en éducation, dont l'objet principal visera la formation des enseignants, aura pour ambition de **mobiliser un réseau d'universités francophones** afin de développer plus efficacement des **politiques communes en termes de formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement scolaire général**. L'enjeu au plan international est de développer la formation, l'aide et l'accompagnement des personnels de l'éducation tout au long de leur vie.

Le programme scientifique de la Chaire « Former les enseignants au XXI^e siècle » étudiera le processus de développement professionnel des enseignants en début de carrière, et plus largement l'évolution des métiers de l'éducation dans des contextes d'enseignement renouvelés en adoptant trois points de vue :

- la transformation objective des métiers compte tenu des nouvelles prescriptions institutionnelles et de l'entrée dans le métier de « nouveaux enseignants »,
- l'expérience vécue par les enseignants au cœur de leurs activités professionnelles ordinaires,
- les effets des actions des enseignants sur les apprentissages des élèves.

Deux objectifs principaux seront visés :

- Premièrement, un objectif de **production et de diffusion de connaissances scientifiques** relatives au travail enseignant en conservant, autant que possible dans les modélisations produites, la complexité et le sens des situations professionnelles sans les détacher de leurs conditions d'émergence et d'usage. Cette perspective nécessite la mobilisation d'un outillage théorique et méthodologique adéquat pour recueillir de manière systématique et rigoureuse, et selon des temps longs (plusieurs mois ou années), les processus ou phénomènes expérientiels constitutifs de l'activité enseignante et produire des modélisations des évolutions observées.
- Deuxièmement, un objectif de production de **nouvelles ressources de formation initiale ou continue, pour les professeurs stagiaires, les néo-titulaires et les formateurs**. C'est à notre sens de l'évolution même de la professionnalité enseignante qu'il faut tirer des propositions pour accompagner les jeunes enseignants en début de carrière. En effet, ceux-ci risquent de s'user prématurément dans l'exercice professionnel si on ne les aide pas en formation initiale à anticiper les « passages à risques » d'un métier objectivement de plus en plus difficile. L'enjeu de ce programme de recherche est bien de structurer des curriculums de formation en rapport avec des finalités professionnelles.

Axes spécifiques des recherches conduites au sein de la chaire

- Suivi longitudinal de l'entrée dans le métier d'enseignants débutants
- Conception de ressources pour la formation à distance des enseignants (par exemple Néopass@ction)
- Evaluation des impacts des dispositifs de formation

➔ Proposer un appui aux étudiants et jeunes chercheurs

Deux bourses doctorales seront rattachées à la Chaire « Former les enseignants au XXI^e siècle » pour développer des travaux de recherche en lien avec les axes spécifiques. Elles pourront bénéficier aux membres du réseau. La chaire sera pilotée par un professeur d'université de l'Institut français de l'éducation et une bourse postdoctorale sera mise chaque année au concours par l'École normale supérieure de Lyon afin de favoriser la recherche, l'échange, la valorisation et diffusion de travaux sur la formation à l'échelle internationale.

➔ Former les formateurs et développer des dispositifs d'éducation et de formation

▪ Un master « Travail enseignant dans la francophonie »

L'objectif principal de la chaire lors du premier quadriennal sera de créer un master intitulé « Travail enseignant dans la francophonie : perspectives de recherche et de formation » adossé à l'ENSL, et en partenariat avec le master international francophone des métiers de la formation (Laboratoire PAEDI, UBP Clermont-Ferrand). Ce master permettra de décrire, modéliser, diffuser les problématiques et usages du travail enseignant dans la francophonie quels que soient les publics scolaires visés de la maternelle à l'université et de dégager des perspectives internationales d'ingénierie didactique. Il permettra de mettre en lumière les outils et méthodes employés en recherche en éducation.

▪ Une plateforme de formation des enseignants en ligne Néopass@ction²¹



Outil pour la formation en ligne des enseignants, cette plateforme offre des ressources réalisées à partir de travaux de recherche autour de plusieurs axes :

- modélisations de recherche sur l'activité professionnelle typique des enseignants,
- recherche sur l'activité en formation des enseignants pour modifier de manière itérative l'espace de formation et la nature de ses ressources,
- renouvellement des prescriptions

en formation sur le métier d'enseignant.

➔ Diffuser des ressources pour les acteurs de l'éducation

- Un site Web « Formation des enseignants au XXI^e siècle » sera dédié à la diffusion et à la valorisation des travaux de la Chaire et au signalement des ressources disponibles sur les différentes thématiques.
- Les différentes activités du réseau et en particulier du master permettront la construction d'un **conservatoire filmique des savoir-faire professionnels** observés dans la francophonie.

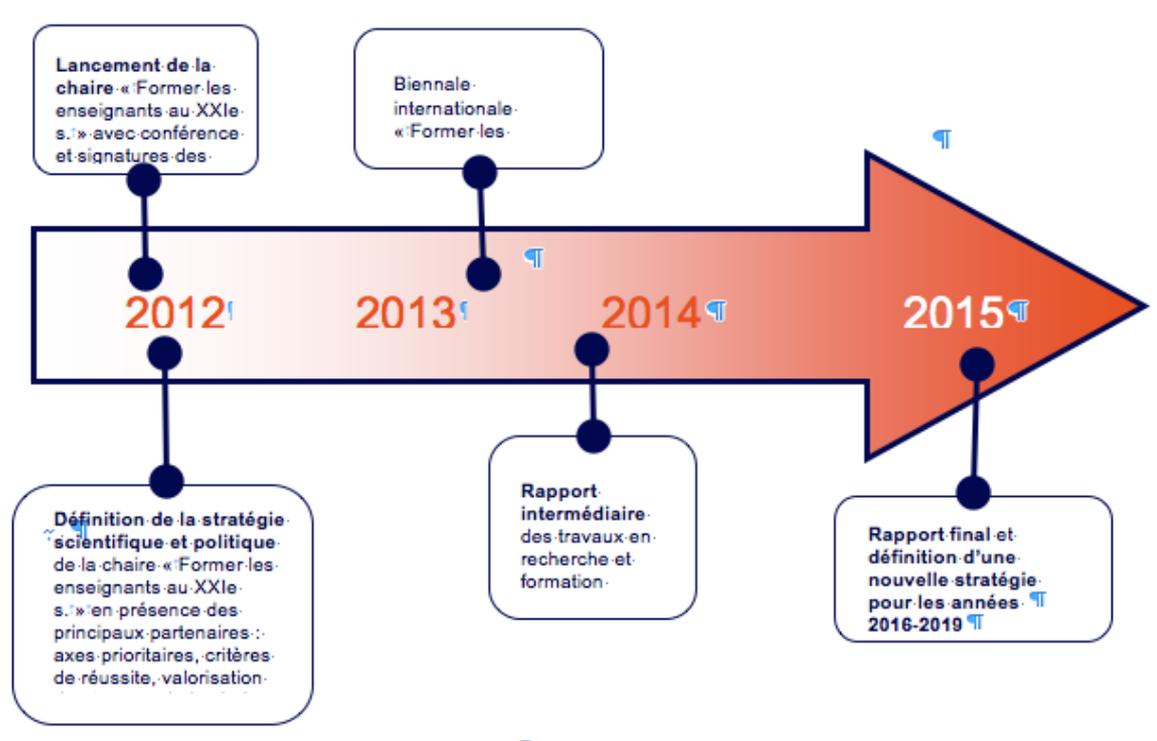
²¹ Ria, L. (Dir.) (2010). Plate-forme de formation en ligne « Néopass@ction » de l'Institut National de Recherche Pédagogique. <http://neo.inrp.fr>

➔ Comparer, échanger, informer et rayonner

La vie de la chaire sera rythmée par des événements scientifiques de premier plan réalisés avec la participation active des membres du réseau.

- Organisation chaque année de **colloques et de journées d'étude** associant chercheurs, décideurs et praticiens sur une thématique spécifique comme :
 - émergence de nouvelles modalités d'enseignement
 - formation « au fil de l'eau »,
 - conception de ressources pour la formation,
 - accompagnement des formateurs,
 - *etc.*
- Organisation d'une **biennale internationale** sur les questions de formation des enseignants dans le prolongement de l'organisation du colloque international « **Le travail enseignant au XXI^e siècle** » dont la première édition s'est déroulée en 2011²² à l'INRP/ENSL.
- La chaire sera un carrefour d'échanges grâce à la venue de **professeurs étrangers invités**. Elle tirera bénéfice du dispositif du **Collegium** de Lyon, Institut d'études avancées qui contribue également, par l'accueil de chercheurs internationalement reconnus, au dynamisme d'une communauté scientifique fondée sur le partage et l'ouverture sur le monde

Les grandes étapes de la chaire pour 2012-2015



²² Colloque international « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle », les 16, 17 et 18 mars 2011, Institut Français de l'Éducation. <http://www.inrp.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>.

Annexe 4

Propositions de l'UMR ICAR pour le développement des recherches en éducation au sein de l'IFE/ENS

Gerry Nicolai, le 30 mars 2011

Pôle de référence national et international pour la linguistique de l'interaction et pour le traitement et l'exploitation des corpus, le laboratoire ICAR (UMR 5191) regroupe des linguistes, des spécialistes des sciences de l'éducation, des sciences cognitives, de la psychologie sociale, de l'informatique et des sciences de l'information – permettant au laboratoire de développer des analyses du langage fondées sur des approches interdisciplinaires.

Parmi les 3 équipes du laboratoire, celle de **recherche en éducation (icar2-Adis)** contribue particulièrement à la politique scientifique de l'ex-INRP/IFE. Cette équipe – composée de chercheurs, enseignants-chercheurs et chargés d'étude et de recherche issus des institutions tutelles de l'UMR – regroupe l'ensemble des personnels de l'INRP/IFE affectés à ICAR. Les activités de l'équipe se rapportent ainsi à différentes missions : recherche, expertise et transfert. Compte tenu des missions spécifiques de l'UMR en termes de production de connaissances scientifiques, les forces de l'équipe icar2-Adis privilégient naturellement les activités de recherche sans pour autant négliger l'investissement dans des activités de valorisation, formation, et implémentation dans les contextes éducatifs.

Un apport spécifique d'icar2-Adis dans le domaine de l'éducation est constitué par ses recherches et ses expertises sur les **interactions socio-langagières comme vecteurs de l'apprentissage**. L'équipe développe une approche interactionnelle et discursive des processus d'acquisition/apprentissage de **connaissances langagières, scientifiques et techniques**.

Quelques propositions de l'équipe ICAR 2 pour le développement des recherches en éducation au sein de l'IFE/ENS

L'hypothèse partagée au sein d'ICAR2 est que la recherche française en éducation doit développer des études de haut niveau "in situ" sur les interactions à visée d'enseignement et d'apprentissage dans différents contextes (ex : classe, stage en entreprise pour la formation professionnelle, élèves en train de travailler sur des devoirs à la maison, interactions médiatisées par les technologies, etc.). De telles études gagnent à renouveler les approches théoriques et méthodologiques traditionnelles en éducation (didactique, sciences de l'éducation) en s'appuyant fortement sur d'autres disciplines (en particulier la linguistique interactionniste, l'ethnographie de la communication, la sociologie et l'anthropologie, la psychologie des apprentissages). Un rapide parcours des meilleures revues anglo-saxonnes parmi les mieux classées montre qu'il s'agit là d'une orientation incontournable depuis quelques années, pour pouvoir acquérir une dimension internationale.

Un premier type de recherche serait le suivi de cohortes d'élèves ou d'étudiants sur plusieurs années, afin de pouvoir étudier des pratiques d'apprentissages complexes à différentes échelles et d'approfondir ainsi la dimension des temporalités multiples. En effet, peu de travaux tentent de mettre en lien ce qui se passe sur le temps court, dans le cours de l'action ou de l'interaction et ce qui advient sur le temps long, au niveau des apprentissages plus profonds, par exemple d'une culture scientifique à l'issue du collège ou du lycée. Dans le même ordre d'idée, il serait souhaitable d'initier ou renforcer les dispositifs de recherche visant à analyser comment les apprentissages des élèves dans une discipline peuvent être mobilisés dans des disciplines connexes, ou dans d'autres situations d'apprentissage (stage en entreprise, dispositifs d'accompagnement scolaire, etc.) et vice versa ainsi que les effets des contextes scolaires ou extra-scolaires sur la mobilisation des connaissances. Le suivi de cohortes combinant un nombre important d'enregistrements vidéo de situations d'enseignement et d'apprentissage dans différents lieux, avec d'autres types de données comme les productions d'élèves, des entretiens avec eux ou leurs enseignants, des questionnaires à plus grande échelle, apparaît comme une démarche méthodologique intéressante pour tenter de progresser sur cette difficulté.

Adossé à ce premier ensemble de recherches, un deuxième type d'études est appelé à se développer fortement. Il porte sur la conception de ressources pour la formation initiale ou continue des enseignants. Il s'agit de développer des ressources fondées sur la recherche et d'explicitier les choix faits lors de la conception. Cela permet de comparer les ressources et d'en évaluer au mieux leur usage. Ce type de travaux se développe actuellement au niveau international comme le montre le

Handbook of design research methods in education (Kelly et al. 2008). Les recherches sur lesquelles se fondent ces ressources doivent comporter un lien fort avec le terrain (d'où l'importance des recherches in situ, et de la collaboration avec des enseignants associés) ainsi que des travaux sur des grands nombres. Ces ressources ainsi conçues pourront se démarquer de toutes les innovations qui ne vont pas manquer de fleurir.

Des travaux de ce genre, relativement complexes car comprenant des aspects scientifiques (interdisciplinaires), techniques, juridiques, éthiques, peuvent être difficilement entrepris localement par une seule petite équipe. Ils doivent s'inscrire dans des projets d'ampleur régionale, nationale voire internationale et mobiliser plusieurs équipes de recherche. Outre des immersions participantes plus ou moins prolongées sur le terrain, elles nécessitent de pouvoir s'appuyer sur une instrumentation de large ampleur qui puisse fournir des ressources solides aux chercheurs : guides méthodologiques pour la prise de données (en particulier la prise d'image et de son) ; autorisations de filmer valables sur le plan juridique ; méthodes contrôlées de compression des données ; logiciels d'aide à l'analyse des enregistrements vidéo ou de traitement statistique adaptés aux problématiques des chercheurs ; outils d'aide au partage de corpus et à des analyses croisées entre chercheurs de différentes équipes et de différentes disciplines etc.

Le projet ViSA, initié depuis de nombreuses années et développé au sein d'ICAR grâce au soutien de l'ENS et de l'INRP (ses deux tutelles), en lien avec une douzaine d'autres équipes de recherche, offre la possibilité d'une telle instrumentation. ViSA fait aujourd'hui l'objet d'une demande de structure fédérative portée par l'UBO et pour lequel il sera demandé également un rattachement à l'ENS-Lyon lors du prochain contrat quadriennal. L'ENS dispose donc d'un instrument privilégié pour appuyer ce type de recherche et permettre sa coordination.

Cette orientation de recherche va également dans le sens de la revue "Education et Didactique" et de l'association ARCD (Association pour la Recherche Comparatiste en Didactique) dont le siège est situé à l'ENS (ex lettres et sciences humaines).

Enfin, il serait intéressant de réfléchir à des moyens de pouvoir peser sur l'orientation du prochain programme cadre de l'Europe sur l'éducation, qui offrirait des moyens importants pour développer le type de recherche décrit ci-dessus.

Annexe 5

Un programme émergent du Pôle Action publique Politiques d'enseignement et gouvernances de l'éducation et de la formation

UMR Triangle, le 26 mai 2011

Longtemps négligées par l'analyse des politiques publiques (Buisson-Fenet 2007), les politiques d'éducation et de formation sont un objet d'investigation partie prenante du pôle « action publique » de Triangle.

Une double hypothèse préside au développement institutionnel et à la déclinaison scientifique de cet axe dans le laboratoire. D'une part, on postule que les structures d'éducation et de formation sont traversées, comme l'ensemble des programmes institutionnels, par un processus d'individuation entendu comme légitimation des droits et des intérêts de la sphère privée, par les prestataires des services d'éducation et de formation comme par les institutions d'enseignement elles-mêmes. Dans le champ éducatif, cette dynamique impacte les politiques au regard de leurs objectifs (réduction des inégalités, maintien des contrôles normatifs, production élitaire), de leur organisation (configurations professionnelles des personnels pédagogiques, relations centre/périphérie), et de leur contenu (construction des curricula, des formats de qualification, des sciences de gouvernement). Les politiques publiques ne sont donc pas envisagées ici uniquement sous l'angle d'une sociologie de l'administration, mais comme une dynamique sectorielle prise dans un processus de structuration des sociétés et de circulation des savoirs. D'autre part, bien que les politiques d'éducation et de formation relèvent toujours en priorité de la prérogative des Etats, elles font l'objet dans des travaux récents d'une attention soutenue visant à dessiner les contours d'une double dynamique opérant à l'échelon local ou à l'échelle internationale. Nous proposons de travailler à décrire et analyser ces deux échelons à la fois comme une ressource de certains groupes sociaux dans la mobilisation scolaire, et comme stratégie de l'offre de formation elle-même, sur un marché hiérarchisé et concurrentiel.

Cet axe serait amené à se structurer autour de quatre points, dont chacun nécessitera un apport à la fois humain et financier destiné à mener à bien une série d'opérations de recherche en coordination avec certaines des « actions » décrites dans le programme scientifique de l'IFE.

A - Egalité et équité, efficience et qualité : recomposition des axiomatiques en contexte d'accountability (Responsables : D.Frandji et R.Normand)

Les politiques qui prétendent agir sur le désavantage scolaire se sont beaucoup transformées depuis leurs premières formulations apparues dès les années 1960 dans plusieurs pays, en Europe comme en Amérique du Nord. C'est ainsi que l'on observe le passage d'un modèle de la *compensation*, à celui de la *lutte contre l'exclusion*, jusqu'à l'émergence d'un nouveau modèle qui semble faire de l'adaptation à la *diversité*, de la promotion de l'*excellence* et de la *gestion des risques*, son crédo principal. Ces évolutions semblent bien moins publiquement et explicitement débattues qu'elles ne sont induites par les outils, les conceptions, les formes de connaissances et de régulation mobilisés par les instances d'élaboration et de décision politiques, nationales et transnationales. Pourtant, elles posent de nombreuses questions à la fois relatives à l'euphémisation de la problématique des inégalités au profit de la thématique de l'équité et de l'efficience ou de la promotion des droits individuels ; aux enjeux de savoir et d'émancipation intellectuelle construits dans le cours de ces dynamiques ; à la tension entre école différenciée et culture commune, entre visée institutionnelle des systèmes d'enseignement et de formation et fragmentation des parcours. Pour une grande part elles paraissent d'ailleurs contribuer à l'avènement de ce qui, selon les auteurs, peut être désigné comme nouveau mode de régulation, nouveau référentiel ou tournant néo-libéral en matière de politiques scolaires (entre autres : Demeuse, Frandji, Greger, Rochex 2008 et 2011).

L'enjeu de ce programme sera donc de poursuivre le travail de problématisation global à la lumière duquel on peut lire la multiplication actuelle de dispositifs, en France comme à l'étranger. Car s'il y a une caractéristique particulière de ce champ d'intervention, c'est bien le fait que celui-ci est marqué par une profusion de nouvelles catégories d'action, de publics et de dispositifs : le champ des politiques « ciblées » se développe et se redessine en permanence, alors même que leur impact global reste difficile à mettre au jour, en matière d'égalité comme d'efficience scolaire (voir PISA 2009).

Par ailleurs l'introduction de la LOLF a modifié en profondeur les règles comptables et budgétaires de l'État, en liant la répartition des crédits à un pilotage par les résultats. Dans les établissements scolaires, les textes officiels prévoient la mise en place d'indicateurs de performance renforçant les

indicateurs élaborés par la DEPP. En plus des différentes conceptions de la justice qui sont mobilisées, le développement de ces nouveaux indicateurs s'accompagne d'un processus de re-problématisation et de traduction qui exige la constitution d'espaces d'intéressement impliquant les différents acteurs, et aussi l'introduction de démarches complémentaires d'auto-évaluation (Normand 2011). Il convient donc d'engager un travail spécifique sur les catégorisations et les classifications nécessaires à l'introduction de nouvelles procédures d'évaluation par le management : nous le mettrons en perspective avec les travaux internationaux dans ce domaine – notamment anglo-saxons –, qui étudient des infléchissements importants sur les caractéristiques et les formes du management des établissements scolaires dans une politique générale « *d'accountability* ».

Une réflexion sera menée parallèlement sur l'*evidence based research/ policy*... et d'une manière plus générale sur la transformation des recherches en éducation qui accompagnent la transformation des politiques (développement de la recherche évaluative, quête des facteurs d'efficacité, approches pragmatiques ou technicistes). On voit d'ailleurs ici deux angles de questionnements possibles : celui de l'analyse des fonctionnements internes et des présupposés normatifs de ces courants de recherche, c'est-à-dire la manière dont ils contribuent à ouvrir ou fermer le champ de la visibilité et de l'action publique ; et celui relatif aux rapports d'usage ou de mésusage des recherches par les instances de décision et d'élaboration politique.

B - Les professionnels de l'encadrement scolaire face au Nouveau Management Public : renouvellement des pratiques, recomposition des rôles, mutation des profils ? (Responsables : H.Buisson-Fenet et J.L.Derouet)

Il s'agit de s'intéresser dans cet axe à la recomposition des normes de travail des acteurs, dont la « mission de service public » se colore d'une part des exigences de la « relation de service » ; d'autre part, des prescriptions liées à la mise en œuvre de réformes gestionnaires. Pour ce faire, il apparaît pertinent à la fois de décrire les modalités de division du travail que la considération du « service éducatif » occasionne au sein des établissements, et de mettre à l'épreuve la notion de « leadership » amplement mobilisée dans les travaux anglo-saxons sur l'encadrement, en articulant le renouvellement de la répartition des rôles à la constitution longue d'identités professionnelles.

De nouvelles fonctions ont en effet été créées pour accompagner les transformations de l'organisation scolaire : coordonnateur des disciplines d'enseignement, professeur principal, coordonnateur de projets... À ces positions formelles et reconnues, sont venus s'adjoindre des rôles plus informels rendus nécessaires par le travail en temps réel sur les difficultés des élèves et l'ajustement des équipes pédagogiques à l'environnement interne et externe de l'établissement. Le « leadership distribué » est devenu la nouvelle référence dans la formation des chefs d'établissement alors que ceux-ci sont désormais invités à intervenir comme leaders en dehors de leur établissement d'affectation pour endosser des rôles de consultants, de partenaires d'établissements voisins, de coordinateurs de programmes innovants à l'échelle d'un territoire.

Deux modèles d'identité au travail, qui pourraient plus largement concerner la fonction publique d'Etat, mériteraient d'être lus à la lumière des impacts des nouvelles régulations scolaires sur les professions éducatives et formatives. Le premier est un modèle de type réglementaire, adossé à l'implémentation de normes définies par le haut et garanties socialement par le compromis social qu'elles incarnent tant dans l'activité que dans la reconnaissance statutaire de la catégorie professionnelle qui les promeut ; le second est un modèle de type prestataire, dont l'activité est légitimée par la nécessité de répondre à des « problèmes » ressortissant de l'intérêt général. Or les travaux de la sociologue du travail anglaise J.Evetts (2010) mettent en exergue l'hypothèse d'une « recomposition du professionnalisme » face à l'approfondissement du néo-management : certains groupes professionnels organisés ne s'affronteraient plus à la logique gestionnaire des réformes de leur activité, mais intégreraient les changements en cours pour mieux ré-évaluer leur intérêt collectif à y répondre et en tirer parti.

Une telle thèse gagnerait à être mise à l'épreuve de la comparaison internationale : si ce travail est en cours à propos des corps enseignants, il mériterait aussi d'être élargi à l'encadrement intermédiaire que constituent les chefs d'établissement, dont une analyse socio-historique de l'institutionnalisation depuis la mise en système de l'enseignement scolaire est, dans le cas français, encore à produire. Rapprocher plusieurs études de cas sur certaines figures-phares des fonctions publiques d'Etat (les chefs d'établissements scolaires, les commissaires de police, les juges d'instance...) permettrait d'examiner la force des armatures socio-professionnelles intermédiaires dans le cas du modèle sociétal français, et d'éclairer les conditions de leurs évolutions dans la conjoncture récente de « managérialisation à la française » des services publics.

C - Les habits neufs de la régulation territoriale : outils et dispositifs transversaux, coordinations et concurrences d'acteurs, agencements public/privé (Responsables : G.Pinson et ?)

L'analyse de la décentralisation ne peut se contenter d'examiner les « transferts de compétences », comme uniquement motivés par des attentes de type économique (rationaliser la productivité administrative afin d'en améliorer la productivité et d'en limiter les coûts) et de type gestionnaire (on postule que l'autonomisation conjointe des établissements améliorera la qualité et le suivi du service pédagogique) : on peut y analyser plus généralement un déplacement complexe des relations centre-périphérie et trouver l'occasion de relire le processus historique d'étatisation de la formation à travers ses renversements actuels.

Ici, les opérations de recherche envisageraient deux échelles distinctes. La première concerne le niveau régional, donc l'engagement des collectivités territoriales dans la régulation des lycées et de la formation professionnelle initiale. En premier lieu, il conviendrait de baliser le périmètre des rôles impliqués dans l'action publique scolaire, la définition des frontières de l'activité administrative comme politique et les hiérarchies professionnelles qui s'y trouvent associées, enfin les types d'instruments de gouvernement et leurs règles d'usage : de telles perspectives permettraient d'éclairer plus précisément les jeux de coordination tendue avec les services de l'Etat. Par exemple dans le champ partagé de la formation professionnelle, les acteurs sont sommés de trouver un compromis local, forcément instable, entre les trois référents attachés à chaque arène sectorielle que sont la *préservation de l'offre institutionnelle* des places de formation ; la *satisfaction de la demande économique et sociale* ; enfin *l'aménagement du territoire* (Buisson-Fenet et Verdier 2010). L'analyse des articulations entre éducation et économie en région constitue ainsi un indicateur pertinent pour observer si les changements d'échelle favorisent – ou non – l'évolution du travail statistique d'une logique sectorielle vers une logique transversale. De telles recherches incitent en outre à porter l'attention sur les phénomènes de transferts et de diffusion inter-territoires, à des échelles qui traversent parfois les frontières nationales (structuration en « région » européenne, en « réseau » de villes...) et interrogent les effets sur les Etats membres d'une « gouvernance douce » au niveau européen, dans un secteur d'action publique où ces derniers restent officiellement souverains et où prévaut en théorie le principe de subsidiarité.

La seconde échelle renvoie aux agglomérations urbaines, et nous souhaitons l'aborder sous deux aspects. D'une part, il convient d'interroger les villes comme acteurs de la gouvernance scolaire dans le champ de l'éducation obligatoire, et de privilégier le niveau métropolitain pour étudier dans ce secteur les partenariats public-privé. Trois dossiers semblent ici plus particulièrement pertinents à examiner : l'équipement informatique des établissements scolaires ; le service de cantine scolaire ; enfin les services éducatifs et culturels proposés en-dehors des heures de classe. Comment cette offre de services éducatifs et para-pédagogiques doit-elle intégrer des effets de péri-urbanisation, aussi bien que de ségrégations sociales, voire de gentrification ? D'autre part, les grandes villes peuvent être abordées dans un rôle d'entrepreneuriat urbain de formations innovantes, susceptibles de produire des externalités socio-économiques positives. Il s'agit ici de décrire finement la métropolisation en cours des distributions socio-spatiales des trajectoires de formation « par le bas » (les stratégies sous contraintes des étudiants à l'égard d'une offre d'enseignement spatialement différenciée) et « par le haut » (la spatialisation de l'enseignement supérieur comme ressource dans le positionnement hiérarchique des grandes villes). Il s'agit aussi d'aborder de nouveaux aspects des politiques urbaines : « quartiers de la création », « cantines numériques », « pôles intercommunaux de compétitivité » sont autant de dispositifs qui révèlent combien l'entité « ville » se trouve, peut-être à nouveau – peut-être de plus en plus, dans une posture pro-active. Une démarche de recherche déjà engagée sur la gouvernance comparée de quelques métropoles européennes majeures (Pinson 2009) permettra d'éclairer sous un jour nouveau les déclinaisons sociétales de cet acteur de la gouvernance éducative, que la recherche a peu interrogé jusqu'ici.

D – Curricula, diplômes et recherche entre construction concurrentielle des qualifications et circulation des savoirs (Responsables : R.Vaneuville et ?)

Si la problématique des contenus d'enseignement reste la parente pauvre de la réflexion sociologique française sur l'enseignement²³, les transformations curriculaires qui s'opèrent depuis une vingtaine d'années, tant au niveau de l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur

²³ Ce n'est que très récemment que certains travaux se sont attachés à renouer le lien entre la filiation durkheimienne et la sociologie anglaise du curriculum (Frاندji et Vitale 2009).

(nouvelles entités curriculaires dans le secondaire, modèle des *Key competencies*, promotion de la « reconvertibilité » au nom de l'apprentissage tout au long de la vie, professionnalisation et régionalisation des savoirs disciplinaires dans le supérieur) nécessitent de se pencher sur les recompositions en cours de « la chaîne de production curriculaire », des effets de contrôle et des conflits de valeurs qui s'y jouent. Il est souhaitable par ailleurs d'envisager le curriculum à travers sa fonction plus « latente » de gestion des flux d'élèves et d'étudiants, de socialisation différenciée et de canalisation des cohortes, et son rôle assignataire d'une place professionnelle et sociale en fonction des certifications obtenues. Les dispositifs curriculaires se présentent ainsi comme une multiplicité d'itinéraires possibles plus ou moins fortement ramifiés ou hiérarchisés, tandis que l'actualité donne à voir un « nouvel ordre certificatoire » en émergence, qui dissocie tendanciellement la formation et la certification, qui diversifie les voies d'accès aux certifications, qui promeut l'évaluation individualisée des compétences depuis le monde du travail jusqu'à celui de la formation voire de l'éducation.

Dans le champ de l'enseignement supérieur, les réformes qui se sont multipliées depuis une dizaine d'années dans une conjoncture démographique de massification étudiante nécessitent par ailleurs d'examiner les recompositions en cours de l'activité académique au gré des recompositions de la gouvernance universitaire. En son temps, P. Bourdieu avait observé que le monde universitaire et les luttes d'influence qui le traversent s'organisaient selon deux hiérarchies inversées – mondaines et académiques –, qui vont des sciences à la médecine, en passant par les lettres et le droit. Nous proposons de reprendre l'examen des tensions, inscrites à la fois dans le champ institutionnel et dans l'espace épistémique, en analysant plus précisément les effets pratiques qu'induit la managérialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche sur l'activité et la division du travail des enseignants-chercheurs en sciences sociales, notamment en sciences de l'éducation. D'une part, on constate l'émergence d'une « expertise en organisation universitaire » dont il convient de décrire les contours et les rôles dans la division du travail interne ; d'autre part, l'enseignement supérieur ne distribue pas seulement des diplômes, et les systèmes universitaires nationaux ont répondu de manière différente à des problèmes largement identiques concernant l'égalité, le mérite, la reconnaissance des différences culturelles, l'autonomie critique, le principe d'utilité au regard de l'insertion professionnelle. Aussi l'articulation contradictoire entre le développement d'un « entrepreneuriat universitaire » et la poursuite itérative de normes de justice nécessite-t-elle d'être décrite en privilégiant la mise en perspective comparatiste.

Enfin la production curriculaire des institutions d'enseignement supérieur peut s'avérer féconde pour approfondir l'analyse des sciences et savoir-faire de gouvernement. Qu'il s'agisse de se pencher sur la composition sociale des acteurs pédagogiques de l'enseignement et de la recherche, sur la fabrique cognitive des savoirs ou sur l'institutionnalisation politique des compétences qui leur sont associées, les institutions universitaires et les Grandes Ecoles donnent matière à analyser l'économie des échanges scientifiques et leur infrastructure tant sociale qu'organisationnelle. Un terrain privilégié d'investigation concerne d'ores et déjà l'enseignement du droit, depuis la diversification de ses formes universitaires jusqu'à ses débouchés professionnels et la place renouvelée qu'il tient dans la mise en forme de certaines professions (Vanneuille et Aït-Aoudia 2009). D'autres disciplines mériteraient d'être analysées, en observant en particulier leurs apports dans la formation de groupes socio-professionnels qui portent, souvent au-delà des frontières nationales, des compétences susceptibles de nourrir les dynamiques socio-économiques en cours : on pense par exemple aux savoirs-supports de la gouvernance financière et économique, aux savoirs du management ou de l'informatique. Les origines intellectuelles du New Public Management et des variations actuelles de ses déclinaisons nationales sont notamment encore à documenter. Plus largement, il convient de décrire sur la longue durée les conditions sociales et organisationnelles de l'internationalisation universitaire et de la mise en circulation des savoirs issus des formations disciplinaires appelés à servir de ressources dans les pratiques administratives et les trajectoires politiques.

Annexe 6

Perspective de collaborations entre le CERCC et l'IFE (Centre d'Études et de Recherches comparées sur la Création - EA 1633, ENSL)

Propositions d'Eric Dayre, directeur du CERCC

Le 2 juin 2011

Je vois cinq axes sur lesquels les recherches menées au CERCC peuvent apporter aux nouvelles formations IFE :

1/ **Supports, jeux d'écriture et de lecture**, en rapport avec le travail effectué par le CERCC sur la poésie contemporaine; présentation, illustration études des déplacements et de l'ouverture des formes poétiques sur d'autres formes (image, musique, son, pratiques numériques), activités de la scène poétique en synergie avec des actions de formation.

2/ **Projet sur les images**. Recherche en lecture du tableau, lecture des images fixes ou mobiles, interprétations des supports et des modes de transmission, présupposés et idéologies des formes. Nouvelles capacités de lecture et d'interprétation en dehors du livre. Analyse des effets de vitesse et de rythme. Engendrement des images et discours dans la BD (Henri Garric organise un colloque du CERCC sur cette question en octobre 2012)

3/ **Histoire et pratique des arts**. En liaison avec nos programmes de recherche (creative writing, analyse des situations de création *in situ* : écriture chorégraphique, photographie, théâtre, cinéma, musique, lien écriture-photographie, nouvelles formes d'étude dramatique, par exemple étude des séries télévisées qui est un axe actuellement développé par la scion d'études théâtrales), nous pouvons envisager des liens avec des programmes de formation de formateurs. A terme, lorsque le Pr d'histoire de l'art sera recruté. la création d'une revue avec des spécialistes de ces domaines, notamment Recherche sur les pratiques muséales.

4/ **Pratiques du FLE**, et notamment adaptabilité des méthodes didactiques du "Français Langue étrangère" à la didactique du français pour des élèves non francophones ou peu stabilisés dans une langue (Fabienne Dumontet sera votre interlocutrice première).

5/ **Pratiques de la diversité linguistique et culturelle**, en liaison avec les travaux comparatistes envisagés comme l'étude des textes
qui sont d'une manière ou d'une autre soucieux des différences des langues.

Annexe 7

Perspective d'une contractualisation IFE-CREAD : dimensions essentielles et apports

Propositions de Brigitte Albero et Ghislaine Gueudet, co-directrices du CREAD

Le 25 mai 2011

Eléments de contexte

Le CREAD, équipe d'accueil en sciences de l'éducation (établissement principal : Université Rennes 2, <http://cread.bretagne.iufm.fr/>), a mené depuis sa création en 2004 des travaux en partenariat avec l'INRP. Ces travaux ont produit des résultats empiriques, comme des construits théoriques ou méthodologiques reconnus dans le champ des sciences de l'éducation. On peut citer ainsi les travaux relevant de la théorie de l'action conjointe en didactique, issue de collaborations ADEF-CREAD (Sensevy & Mercier 2007) ; ceux concernant l'approche documentaire développée dans des collaborations CREAD-EducTICE (Gueudet & Trouche 2010). De nombreux groupes de recherches, pilotés par des membres du CREAD, ont contribué à ces travaux : ainsi, en 2009-2010, 600 HCTD et 150 HSE ont été attribuées par l'INRP à des enseignants travaillant dans de tels groupes.

Il est naturel de prolonger ces collaborations, fructueuses, par des travaux communs avec l'IFE. De plus le nouveau statut de l'institut et son insertion dans l'ENS, sont l'occasion de définir un cadre contractuel aux diverses activités menées, et de viser de nouveaux développements, contribuant à structurer le champ de la recherche en sciences de l'éducation.

Évalué par l'AERES dans la vague B, le CREAD vient d'obtenir la note A+. Cette reconnaissance nationale place l'équipe et ses partenaires potentiels, dans une position favorable pour répondre à des appels d'offres nationaux ou internationaux.

Thématiques de travaux communs

L'écriture d'une convention nécessitera l'identification précise de thématiques reconnues comme des priorités par l'IFE et par le CREAD. Nous pouvons cependant déjà relever certaines directions de recherche, dans lesquelles des partenariats sont, parfois récemment amorcés, parfois établis depuis plusieurs années, mais dans tous le cas ont vocation à être poursuivis.

– *L'enseignement au premier degré*

Dans ce domaine des collaborations sont engagées entre le CREAD et diverses équipes de l'IFE qui touchent toutes les disciplines de l'école. Le français, avec l'étude de l'action des professeurs, de leurs gestes d'enseignement ; les langues, en considérant l'apport de visioconférences pour l'apprentissage de l'anglais ; les mathématiques, avec un projet de mallette *mathématique* pour la grande section qui donne lieu à un partenariat avec la DGESCO ; les arts plastiques, arts chorégraphiques et musique sont également concernés.

– *La formation continue des enseignants*

Depuis 2007, le CREAD est partenaire des recherches du programme Pairform@nce. Ces travaux ont vocation à être poursuivis et élargis à l'ensemble de la formation continue des professeurs, dans la prise en compte des mutations entraînées par le recours à des supports numériques et le développement de formations en partie à distance.

– *La pédagogie universitaire numérique*

En janvier 2011, le CREAD était partenaire de l'IFE dans l'organisation des journées Pédagogie Universitaire Numérique. Cette première action a permis d'identifier des collaborations possibles, concernant l'analyse des changements dans les pratiques de formation de l'enseignement supérieur, en relation avec les évolutions multidimensionnelles des établissements et plus largement de l'institution elle-même.

– *L'instrumentation de la recherche*

Le CREAD est responsable du projet VISA (Vidéo de Situations d'Apprentissage pour la recherche). Les équipes ICAR et ADEF sont partenaires de la fédération de recherche correspondante, qui vise à constituer une base de données vidéo mais aussi à produire des outils théoriques et méthodologiques pour l'exploitation en recherche de ces vidéos.

D'autres thématiques travaillées au CREAD pourraient également donner lieu à des collaborations ultérieures : c'est le cas de l'analyse de l'activité en éducation et formation et de l'évaluation des pratiques de gouvernance du système éducatif.

Modalités possibles de contractualisation

Un travail spécifique sera nécessaire pour établir les apports précis de chaque partenaire. Nous indiquons ici quelques orientations, concernant la nature de ce que chacun peut apporter dans le partenariat.

Apports de l'IFE :

1. la possibilité de décharges pour recherche à destination d'enseignants-chercheurs ;
2. des HSE pour des enseignants en poste dans les établissements ;
3. des HCTD pour des PRAGs, PRCE et maîtres-formateurs ;
4. une plate-forme de travail et de diffusion des travaux ;
5. des plate-formes et moyens spécifiques en fonction des projets.

Apport du CREAD :

6. l'expertise des enseignants-chercheurs engagés dans les différents projets ;
7. un soutien administratif dans la quête de financements complémentaires ;
8. des contributions spécifiques ponctuelles en fonction des projets, notamment pour des formations de formateurs au niveau national.

Réponses communes à des appels d'offres et développement ultérieur

L'un des objectifs essentiels de la contractualisation est la constitution d'une entité susceptible de répondre efficacement à divers appels d'offre correspondant aux thématiques travaillées en commun. A titre d'exemple, au niveau européen le prochain appel « *science in society* » du 7ème PRCD (juillet 2011) concernera en particulier la formation continue des enseignants ; au niveau national, un appel devrait très prochainement être publié, au sujet de la pédagogie universitaire numérique.

L'existence de travaux engagés sur ces thèmes et cadrés par une convention serait un atout majeur dans la réponse à ces appels, comme dans les prises de contacts avec d'autres partenaires éventuels, en France ou à l'étranger, dans le secteur public ou privé.

A terme, la contractualisation peut également déboucher sur la constitution d'une structure de recherche à l'échelle nationale.

Annexe 8

Perspective d'une contractualisation entre l'Institut Français de l'Éducation et le laboratoire ACTÉ (ex-Paedi) de l'Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)

*Propositions de Luc Ria, directeur du laboratoire ACTÉ
Le 1^{er} juin 2011*

Eléments de contexte

A l'occasion de sa demande de renouvellement pour le contrat quinquennal 2012-2016, le laboratoire PAEDI (<http://www.univ-bpclermont.fr/LABOS/paedi/>) a soumis à accréditation une nouvelle structuration de son unité de recherche avec un changement de nom de laboratoire : Laboratoire ACTÉ : Activité, Connaissance, Transmission & Éducation permettant d'accueillir des enseignants chercheurs issus aux deux tiers des sciences de l'éducation et à un tiers des STAPS. Quatre axes fonderont l'activité scientifique de l'unité de recherche :

- Axe 1 : Situations de transmission de connaissances et d'apprentissage ;
- Axe 2 : Dynamique des interactions asymétriques ;
- Axe 3 : Professionnalisation et métiers ;
- Axe 4 : Conception et évaluations d'outils et de dispositifs.

Le laboratoire ACTÉ a pour visées principales la production de connaissances scientifiques sur l'activité de transmission de connaissances scolaires et non scolaires et la transformation des pratiques professionnelles dans l'enseignement, le domaine des pratiques corporelles et plus ponctuellement dans le monde de l'entreprise. L'étude empirique de l'activité professionnelle en situation constitue le dénominateur commun des problématiques scientifiques de notre unité de recherche. Le bilan et le projet du laboratoire ACTÉ ont été évalués A+ par l'AERES (vague B, 2011).

A partir de cadres théoriques complémentaires, les chercheurs accordent une part importante à la subjectivité des acteurs étudiés tout en prenant en compte la contextualisation de leur activité. Ils s'intéressent particulièrement aux savoir-faire, aux gestes professionnels et aux connaissances pratiques se construisant au cours de l'activité effective des acteurs. Le laboratoire ACTÉ est spécialiste au plan national des didactiques disciplinaires et professionnelles et est à l'origine de plusieurs d'outils didactiques innovants pour l'enseignement ou la formation des enseignants (e.g., Lector et Lectrix ; Profédus, premier thème de NéoPass@ction, etc.).

Depuis plusieurs années des enseignants-chercheurs ont développé des collaborations étroites avec l'INRP : Claire Margolinas, enseignante-chercheuse en détachement à l'INRP de 2003 à 2007 a travaillé plus spécifiquement sur la didactique des mathématiques, Luc Ria en délégation à mi-temps depuis 2009 est responsable du programme « Professionalité enseignante » et directeur scientifique de la plateforme NéoPass@ction du nouvel IFÉ, Ludovic Morge est rédacteur en chef de la revue RDST de l'IFÉ depuis 2010. Roland Goigoux, Guillaume Serres et Serge Thomazet collaborent avec l'institut plus occasionnellement.

Développement de projets au sein de l'IFÉ à partir de l'expertise des enseignants-chercheurs du laboratoire ACTÉ

- **La plateforme de formation NéoPass@ction** : conçue à partir de plusieurs phases itératives articulant recherche et formation, cet outil pour la formation en ligne des enseignants offre des modélisations de recherche sur l'activité professionnelle typique des enseignants. Le développement actuel de ses prochains thèmes implique cinq enseignants chercheurs du laboratoire ACTÉ : trois spécialistes du premier degré (S. Cèbe, R. Goigoux et G. Serres) et deux spécialistes du domaine de l'ASH (S. Thomazet et C. Mérini).
- **Développement d'une collaboration autour de la chaire Unesco « former les enseignants au 21^{ème} siècle »** : le laboratoire ACTÉ a pour ambition d'être un partenaire

privilegié de l'IFÉ-Ens Lyon si ce projet de chaire Unesco est confirmé en 2012. Notamment en construisant **un master « Travail enseignant dans la francophonie : perspectives de recherche et de formation »**. L'objectif principal de la chaire lors du premier quadriennal sera de créer ce master en partenariat avec le master international francophone des métiers de la formation (Laboratoire PAEDI, UBP Clermont-Ferrand). Ce master permettra de décrire, modéliser, diffuser les problématiques et usages du travail enseignant dans la francophonie quels que soient les publics scolaires visés de la maternelle à l'université et de dégager des perspectives internationales d'ingénierie didactique. Il permettra de mettre en lumière les outils et méthodes employés en recherche en éducation.

- Développement dans le **domaine de l'éducation à la santé** (axe fort du dernier quadriennal du laboratoire PAEDI avec une lisibilité internationale) d'une fédération de recherche avec l'IFÉ sur la question de l'éducation à la santé en milieu scolaire et notamment sur le problème de l'éducation thérapeutique du patient et de la formation des professionnels de la santé.

Modalités de contractualisation

Il s'agira lors de cette contractualisation d'établir précisément les apports et les engagements de chacun des partenaires :

Apports de l'IFÉ :

- accueil à temps partiel contractualisé d'enseignants-chercheurs ;
- HSE pour des enseignants du premier et second degré en poste dans les établissements en relation avec des projets de recherche impliquant des enseignants-chercheurs du laboratoire ACTÉ ;
- HCTD pour des PRAG, PRCE et maîtres-formateurs ;
- Aides informatiques et techniques pour la conception d'outils de formation à partir de ressources vidéo.

Apports du laboratoire ACTÉ :

- l'implication sous convention d'enseignants-chercheurs dans le développement de programmes de recherche de l'IFÉ relatifs à la professionnalisation des enseignants et à l'éducation à la santé, mais aussi pour le pilotage de la chaire Unesco sur la formation des enseignants ;
- l'expertise des enseignants-chercheurs engagés dans les différents projets au sein de l'IFÉ (notamment en relation avec les axes 3 et 4 du nouveau projet scientifique du laboratoire ACTÉ : Axe 3 : Professionnalisation et métiers et Axe 4 : Conception et évaluations d'outils et de dispositifs) ;
- des contributions plus ponctuelles pour l'organisation de journées d'étude et formations de formateurs au niveau national.

Annexe 9

Vers des contrats d'association de l'IFé avec des « lieux d'éducation ». Cette association suppose un contrat de partenariat à travailler. Deux chercheurs, Nicolas Lechopier et Alain Mercier, proposent leur éclairage.

1. Contribution de Nicolas Lechopier (S2HEP) - Eléments de méthodologie pour susciter une recherche participative dans le domaine de la promotion et de l'éducation en santé

La promotion et l'éducation en santé visent à renforcer les capacités des individus à connaître et à agir sur les déterminants de santé. En ce sens, plutôt que de reposer sur des savoirs « tout faits » qui viennent « d'en haut », il est besoin de savoirs situés dans leurs contextes, susceptibles d'être appropriés par les gens et réinvestis dans leurs propres situations de vie.

La recherche participative est compatible avec le renforcement de l'autonomie vis-à-vis de la santé. Cette démarche repose en effet sur l'association entre chercheurs, acteurs et groupes concernés autour d'un problème qui fait sens pour les uns et les autres. Les différents acteurs peuvent participer non seulement au déroulement de la recherche (mise en œuvre et évaluation pratique de ses résultats) mais aussi, en amont, à la définition du problème de recherche, à la formulation des hypothèses et au choix des méthodes.

La recherche participative vise à intégrer savoirs et actions, permettant à la fois que les connaissances formalisées par les chercheurs puissent être mobilisées par les acteurs – ses résultats sont faits pour être appropriés – et que les pratiques et l'expérience des acteurs nourrissent et imprègnent les savoirs académiques.

Les obstacles à la mise en œuvre d'une telle démarche de recherche tiennent principalement à l'hétérogénéité des partenaires : leurs intérêts peuvent être différents, de même que les modes de travail, l'horizon temporel de l'activité, les identités, les positionnements par rapport au champ de la santé, etc. Pour limiter les relations de pouvoir qui pourraient empêcher la conduite de ce genre de recherche, un processus de reconnaissance mutuelle est indispensable.

Une première rencontre entre chercheurs, enseignants, associations et décideurs est en préparation pour juin 2011. Cette rencontre prend appui sur les ressources théoriques, méthodologiques et financières du projet européen FP7 PERARES²⁴. La méthodologie de l'*atelier-scénario* permet l'échange d'opinions, de points de vue, de souhaits, de doutes, de critiques et de suggestions sur un problème donné d'experts, d'acteurs et de décideurs. L'intérêt majeur de ce type de processus est de permettre ce travail collectif entre acteurs très différents ayant des objectifs initiaux distincts et des vues diverses du projet. La condition de son succès est que la volonté de la mise en œuvre d'une solution soit forte et partagée par tous et que chacun de ces acteurs aient des moyens concrets d'intervention dans son propre domaine.

2. Contribution d'Alain Mercier (ADEF) – Etablissement associé à un Institut de Recherche

Les travaux conduits par l'INRP en collaboration avec des « professeurs associés » ont, au cours du temps, été appelés « recherches action » puis « recherches collaboratives », afin de signifier le fait que les professeurs devaient être considérés de plein droit comme les producteurs des connaissances et des moyens d'agir que produisaient ces travaux. Cependant, même l'idée plus récente selon laquelle les chercheurs en éducation conduiraient des recherches fondamentales contextualisées ne suffit pas à décrire le rapport des chercheurs aux acteurs, parmi lesquels il faudrait aussi comprendre les élèves.

Les conventions entre les tutelles des écoles (IA) ou Collèges et Lycées (Rectorat) et les institutions de recherche (laboratoires par l'intermédiaire des Universités et autres tutelles) ont plusieurs enjeux :

1) Permettre de monnayer la participation des professeurs aux recherches conduites et par là, les intégrer officiellement dans l'équipe des chercheurs et des producteurs de documentation : un enjeu essentiel qui règle pour les professeurs la question « Pourquoi m'observer, moi ? » qui

²⁴PERARES : *Public Engagement with Research and Research Engagement with Society*. Ce projet réunit depuis mai 2010 et pour 4 ans 26 partenaires (universités et associations) issus de 17 pays européens, avec notamment pour objectif de renforcer le réseau des organismes de recherche qui conduisent des recherches avec/pour la société civile et pour promouvoir des bonnes pratiques d'enseignement universitaire fondé sur les "boutiques de sciences".

sinon rend les interactions à long terme impossibles. Les professeurs associés sont dorénavant co-signataires des produits du travail collectif.

2) Permettre aux chercheurs de rendre compte du dispositif de leur interaction avec « le terrain », ce qui est indispensable dès qu'ils sortent de la position des anthropologues faisant confiance à un informateur natif. Car la nature des observables dépend de la forme et des conditions de ces interactions. Dans le cadre d'une association, les chercheurs peuvent publier différemment les résultats coopératifs et objectiver les résultats de leur travail propre.

3) Permettre aux institutions de savoir qui fait quoi. Les tutelles des laboratoires savent l'existence d'un instrument indispensable à la recherche et peuvent en déterminer le coût ; les tutelles des professeurs associés savent que leurs personnels sont engagés dans une démarche de formation, elles peuvent alors les accompagner dans la recherche d'une qualification diplômante, ce qui est presque toujours la règle.

Ces conditions étant réunies, les travaux peuvent se développer sur un terme long. Cela peut conduire, a minima, à des études de cas. L'enjeu est que cela conduise à l'instrumentation de la recherche en éducation, ce qui est d'une tout autre ambition. Nous pensons en effet que cette recherche souffre de ne pas avoir d'instruments et que les outils d'analyse des enregistrements n'y suffisent pas : ils permettent en effet de montrer le traitement des données recueillies, mais pas de rendre compte des conditions de leur collecte. Comment dans ces conditions, considérer que les travaux en éducation sont scientifiques ? La création de quelques « établissements pour l'observation et l'intervention » est selon nous une clé de l'évolution future des travaux en éducation et du fait que l'on puisse en attendre des résultats dotés de quelque fiabilité.

Cependant, il faut bien dire que la gestion scientifique de tels projets sur le long terme ne peut se suffire de la volonté d'un petit groupe de chercheurs isolés. Il y faut une structure importante et surtout, interdisciplinaire, explicitement mobilisée sur le projet et capable de conduire ensemble le suivi biographique des élèves et l'accompagnement clinique des dispositifs. Car ce qu'il se passe dans une École, un Collège, un Lycée, dans ses salles de classe ou sa cour de récréation, dans son environnement proche ou dans les institutions environnantes comme les familles, les associations d'aide aux devoirs, les centres aérés, les clubs sportifs, etc. ne relève pas d'un seul abord disciplinaire, et la gestion même des rapports interinstitutionnels est un problème à part entière. Ces projets doivent donc recevoir le soutien minimal nécessaire à l'ambition qu'ils portent.

Ces voies sont possibles et ont été explorées.

Ainsi, le COREM (Centre pour l'Observation et la Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) a permis aux chercheurs de l'IREM de Bordeaux d'accéder, pendant trente ans, à l'École pour l'observation Jules Michelet, à Talence dans la banlieue de la ville. Guy Brousseau y a développé un enseignement des mathématiques expérimental grâce auquel il a pu : 1) démontrer que l'on pouvait, sous conditions expérimentales, enseigner des mathématiques en garantissant la conformité du rapport des élèves à la discipline ; 2) observer, grâce à ces conditions, les conditions de l'apprentissage de cette discipline ; 3) développer la Théorie des Situations Didactiques, qui rend compte à la fois des moyens d'enseignement produits, de leurs effets, et des contraintes qui produisent la dérive lente de tout enseignement vers ce que l'on voit dans les classes ordinaires. De même, la Maison des Petits à Genève a permis aux chercheurs de l'équipe de Jean Piaget d'accéder à des élèves et d'observer les conditions dans lesquelles ils formaient les premiers rapports épistémologiques au monde physique et social. Aujourd'hui, l'École Saint Charles à Marseille développe, en contrat de coopération avec la Maison des Petits, des travaux d'observation clinique (suivi sur le long terme des effets d'une intervention sur l'enseignement de mathématiques) et de suivi biographique (suivi sur le long terme des effets, sur chacun des élèves d'une cohorte de l'école, d'une intervention sur l'enseignement de mathématiques)

Annexe 10

Compte-rendu d'une réunion Main à la Pâte, IFÉ, ENSL

Réunion du 26 mai, présents : A. Bugnet (service d'appui à la recherche IFÉ), M. Coquidé (STEF, IFÉ), D. Jasmin (Lamap), J.-F. Pinton (directeur délégué recherche ENSL), L. Trouche (directeur recherche IFÉ), G. Vidal (directeur médiation des savoirs IFÉ) et Y. Winkin (directeur IFÉ)

L. Trouche introduit la réunion, dont l'objectif est de penser : les relations scientifiques et institutionnelles entre l'IFÉ, l'ENSL et Lamap ; des actions en cours qui pourraient s'inscrire dans une relation forte de Lamap avec l'IFÉ ; les relations directes entre les unités, en particulier STEF, et Lamape ;

D. Jasmin présente le travail de Lamap

Lamap travaille essentiellement sur la science et la technologie à l'école primaire (une vingtaine de personnes). L'académie des sciences a un partenariat avec le MEN depuis 2006 pour développer un enseignement intégré de sciences et technologie pendant les deux premières années du collège (4 personnes). Ce sont (école et collège) deux équipes distinctes. Lamap a trois maîtres d'œuvre : Académie des sciences, ENS Paris et ENS Lyon.

En France :

- Il y a un réseau de centres pilotes + un dispositif d'aide pour l'enseignant. Ces écoles sont pour 70% en ZEP. Ils produisent des ressources et des dispositifs d'accompagnement des enseignants et participent à leur diffusion. Cela représente environ 2500 classes soit environ 1% des classes primaires en France ; Lamap collabore avec le MEN pour étendre une pratique des sciences fondée sur l'investigation sur tout le territoire.

- formation de formateurs (conseillers pédagogiques, IEN, prof IUFM...) notamment l'organisation d'un séminaire national à Cargèse pendant les vacances de la Toussaint

- partenariats scientifiques : notamment venue régulière d'étudiants dans les classes, une ½ journée par semaine pendant 7 à 8 semaines pour seconde les enseignants du primaire pendant leurs activités scientifiques : dispositif ASTEP (www.astep.fr) ;

- production de ressources : notamment production d'un module thématique tous les 6 mois pour les enseignants : publication papier et formations associées : distribution gratuite de 5 à 10 000 ouvrages grâce à des soutiens financiers; site internet : ressources – forums.

Au niveau international :

- 50 pays collaborent avec l'Académie des sciences ;

- programme Fibonacci (FP7) pour la création de centres de référence en Europe ;

- réseau régional également en Amérique du Sud et en Asie du Sud Est ;

- organisation annuelle d'un séminaire international.

Avenir :

- création de la fondation : ENS Paris – ENS Lyon – Académie des Sciences ;

- réponse à un appel à projet : investissement d'avenir avec 4 universités pour la création de maisons de la science et de la technologie ; projet sur 5 ans une demande de 15 millions d'€ avec des partenaires privés (réponse en juillet ou septembre)

- besoin en recherche : évaluation des élèves ; un chercheur belge viendra 1 mois pour travailler sur l'évaluation des compétences ; travail à envisager sur les apprentissages, science et langage, et sur le développement professionnel des enseignants.

J.-F. Pinton, pour le département recherche de l'ENSL, souligne l'intérêt de la collaboration MAP-ENSL. Discussion scientifique très ouverte, mais situation administrative, à ce jour, totalement bloquée pour le montage de la fondation. Des liens nécessaires avec la recherche, diffusion de ressources, suivi des usages, retour des usagers. Un lien fort avec la diffusion des savoirs / la valorisation : le regard de la société. Communication sur l'activité scientifique et son utilité dans les formations. ASTEP, il y a matière à travailler avec Lamap et à développer un partenariat fort. La possibilité d'intégrer dans le diplôme ENSL les 8 semaines de présence d'un étudiant dans une classe de primaire. Un essai pourrait être fait.

M. Coquidé confirme l'intérêt des relations de STEF avec la Main à la pâte. La participation de STEF se situe principalement sur les questions curriculaires, l'enseignement scientifique et les besoins sociaux. Quelle est l'image des sciences sur tout ce qui est rendu publique par Lamap ? Quelle est

l'image des sciences des enseignants impliqués dans la Main à la pâte ? L'ENS Cachan a signé la convention ASTEP. Le partenariat avec Lamap pourrait porter sur différents types d'actions :

- analyse de EIST, recherche se terminant en juin, prolongée dans le cadre du plan sciences, questionne les activités scientifiques et technologiques au collège ;
- les paliers d'apprentissage de l'investigation du vivant, de la matière et des matériaux ;
- recherche (via CoSciences) sur le co-développement enseignant-scientifique dans le dispositif ASTEP ;
- enfin un travail via des masters et des thèses.

Pour Y. Winkin, Lamap est le dispositif le plus accompli qui pourrait s'intégrer dans la reconstitution à l'IFÉ d'un pôle 1^{er} degré. Souligne la nécessité et l'urgence de résoudre les problèmes relationnels entre Lamap et l'IFÉ.

Pour G. Vidal, il faut identifier et formaliser l'existant en termes de médiation des savoirs, des interactions fructueuses à envisager entre la médiation des savoirs et Lamap : améliorer l'accès aux ressources : vers une campagne d'indexation des ressources en lien avec Lamap et avec la DGESCO, via les Edubases ? Choisir et organiser les mots clés à partager avec Lamap pour faire évoluer la classification.

En conclusion

Des relations à construire dès septembre 2011 :

- *formation* incluant pour les élèves de l'ENS une période de 7 à 8 semaines dans une école (MAP – pôle étude de l'ENSL, objectif septembre 2012 – tests en 2011/2012) ;
- *médiation des savoirs* : une passerelle à mettre en place entre ACCES et Lamap (D. Jasmin et G. Vidal) ;
- *avec STEF* : volonté de l'IFÉ d'une collaboration STEF/Lamap, par exemple sur l'image des sciences (D. Jasmin et M. Coquidé) ;
- *avec le département recherche* : participation aux réunions du département recherche (C. Marin/D. Jasmin) ; Lamap est sollicitée pour des actions en cours (développement d'un parcours Pairform@nce, relation avec Néopass@ction, relations avec le CAS pour les actions ZEP, relations avec EducTice sur le projet « addiction aux écrans », D. Jasmin/A. Bugnet) ; une journée MAP-IFÉ démarches d'investigation pour l'enseignement des sciences d'étude début 2012 ; perspective d'une recherche sur des établissements MAP associés à l'IFÉ sur quatre ans dans le cadre d'une réponse ANR (D. Jasmin/L. Trouche) ;
- *questions institutionnelles* MAP-IFÉ-ENSL (J.-F. Pinton/Y. Winkin/D. Jasmin).

Annexe

Message (1^{er} juin) de David Jasmin après la réunion, précisant des propositions de collaboration

En ce qui concerne un projet de recherche soumis à l'ANR Education en 2012, nous pourrions nous inspirer du travail développé par le programme américain NSRC (National Academy of science et Smithsonian Institution) et financé par le plan Obama pour les sciences (Investing in Innovation - I3 grant). Ce projet coordonné par l'Université de Memphis consiste à faire une évaluation à grande échelle des élèves, des enseignants, des écoles et des districts des états de la Caroline du Nord, du Texas et nouveau Mexique participant au projet NSRC. Il s'appuie sur différentes méthodes de recherche : recherche à grande échelle (100 écoles + 15 districts, zone urbaine/rurale...), essai contrôlé aléatoire (Randomized Controlled Trial - RCT), études de cas, approche imbriquée - nested design - (les élèves dans les classes, les classes dans les écoles,...), suivi longitudinal de cohortes pendant 3 ans.

Un site permet d'en savoir plus sur cette recherche : www.laseri3.com. En France, nous pourrions choisir une académie où Lamap est bien présente (l'académie de Toulouse par exemple) et mettre en place un suivi d'un échantillon représentatif d'établissements (élèves, enseignants, classes...) sur plusieurs années. Ayant des relations privilégiées avec le programme NSRC (je fais partie de leur "Advisory board"), je peux rassembler du matériel pour préparer une réponse à un AO de l'ANR.

Pour la collaboration avec STEF, nous aurons l'occasion d'en reparler avec Maryline dans un futur proche. Reprenant l'idée de Maryline autour de l'image des sciences, je pensais à deux thèmes sur ce sujet qui pourraient nous intéresser : l'image de la nature de la science chez les instits et les certifiés ou/et le "role models" de scientifiques pour les filles (notamment dans l'ASTEP).

Toutes ces questions pourront être discutées lors des réunions recherche de l'IFE auxquelles Clotilde fera son possible pour participer [...]. S'agissant de l'ASTEP, j'ai envoyé à J.-F. Pinton et G. Vidal, le CR de notre formation du 16/05.

Pour ACCES, je reviendrai prochainement vers Gérard Vidal avec l'idée d'un thème qui pourrait être travaillé conjointement sur le primaire et le collège [...].

Annexe 11

Argumentaire pour un poste PU orienté travail collectif enseignant

Contribution proposée par M. Grangeat (LSE Grenoble), G. Gueudet (CREAD) et L. Trouche (IFE), le 18 mai 2011

1. Actualité de recherche

La dimension collective du travail enseignant prend une importance croissante, dans les recherches, les prescriptions et les pratiques. La revue de question de Maroy (2006) le montrait déjà et, depuis, les publications sur la question sont nombreuses : Grangeat & Gray (2008) tracent des perspectives pour comprendre le travail collectif enseignant à partir des modèles éprouvés par la psychologie ergonomique et la didactique professionnelle ; le récent ouvrage de Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud et Savoie-Zajc (2010) explore cette question à partir d'un point de vue sociologique ; Gueudet & Trouche (2010) identifient de profondes évolutions en cours sur la question, liées aux usages d'Internet. De fait, cet aspect du métier enseignant constitue une thématique de plus en plus solide dans le champ des sciences de l'éducation : il s'agit de mieux comprendre les interactions entre l'activité individuelle et les facteurs contextuels qui apparaissent, à la fois, dans le groupe des professionnels et dans les actions collectives hors de la classe (Grangeat, Rogalski, Lima, & Gray, 2009).

De nombreux travaux de l'IFÉ concernent les aspects collectifs du travail enseignant, par exemple : les travaux sur les TICE (récemment : Poyet et Develotte 2011) qui mettent en évidence l'émergence du collectif lié aux usages du numérique (production et usages de ressources en ligne en particulier) ; les travaux sur les associations d'enseignants (Gueudet & Trouche 2009). Le programme scientifique de l'IFÉ, portant une proposition *d'associations d'établissements* aux recherches de l'institut, désigne, de façon plus générale, une intention forte de prendre en compte les questions collectives de travail enseignant.

Il serait donc nécessaire d'étendre aux questions collectives la thématique du travail enseignant dans les recherches à l'IFÉ, ce qui justifie ce recrutement.

2. Questionnement institutionnel

Le travail collectif enseignant intervient à deux niveaux au moins dans les institutions éducatives. Le premier est celui de l'enseignement, le deuxième celui de la formation.

Les enseignants sont concernés par le travail collectif. Ils sont en effet amenés à travailler ensemble, à l'intérieur d'une discipline et de plus en plus entre disciplines : concernant les enseignants de science, par exemple, ce sont les thèmes de convergence au collège ou les nouveaux programmes du lycée mais l'on pourrait citer aussi l'enseignement intégré de science et technologie (EIST). De plus, ils sont souvent incités à conduire des partenariats avec des spécialistes de leur domaine : ce sont, par exemple, les enseignements d'exploration en classe de seconde ou l'on demande de conduire des projets avec des chercheurs ou des médiateurs scientifiques. La question de l'évaluation de l'efficacité de ces pratiques sur les apprentissages, par exemple pour atteindre les objectifs du socle commun, reste à explorer.

Au niveau de la formation, outre les apprentissages professionnels informels qui découlent des activités précédentes, les enseignants – ceux de sciences, comme les autres – sont de plus en plus souvent formés à travers des collectifs dans lesquels les interactions entre professionnels sont encouragées. Outre les interactions en présentiel, des sites internet, des plateformes distantes permettent de partager des connaissances, des réflexions et des pratiques. Ces formations adoptent des modalités variées, tant en durée qu'en mode de regroupement ou d'interaction. L'évaluation de leurs effets sur les conceptions et les pratiques enseignantes donne lieu à une variété de recherche. La question de la cohérence de ces modalités d'évaluation afin de permettre des comparaisons reste elle aussi à explorer, tant au niveau national qu'europpéen.

3. Réseaux internationaux

Plusieurs réseaux internationaux sont sensibles à cette problématique.

Dans le cadre du dernier congrès de l'AREF, Grangeat (2010) a proposé un symposium à propos du travail collectif enseignant tel qu'il est étudié dans le projet S-TEAM. Ce symposium a rassemblé six chercheurs issus de cinq laboratoires français différents.

L'European Educational Research Association (EERA) propose un réseau dédié à la formation continue des enseignants (Network1 : Teacher professional développement). Son congrès annuel

(ECER) donne l'occasion de communications et de symposiums autour du travail collectif enseignant. La commission européenne est particulièrement intéressée par les actions visant à connecter les chercheurs, les enseignants et les acteurs locaux. C'est particulièrement le cas du FP7 Science in Society en ce qui concerne les enseignements et l'éducation scientifiques.

4. Appels d'offres pour lequel l'IFÉ pourrait jouer un rôle de tête de réseau

Le prochain appel d'offres du FP7 sera publié en juillet 2011 pour une réponse en janvier 2012. Deux axes pourraient être intéressants pour l'IFÉ, celui-ci jouant le rôle de porteur de projet national dans le cadre d'un consortium, ou le rôle de leader du consortium lui-même. Le savoir-faire des équipes IFÉ en ce domaine peut qualifier l'IFÉ dans ce rôle de leader. L'ENS pourrait apporter son appui à la coordination de la réponse à l'appel à projet au niveau du consortium, puis au suivi du projet.

Le premier axe devrait concerner la diffusion à grande échelle des enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation. C'est une sorte de démultiplication du projet S-TEAM actuel qui mettrait l'accent sur des actions de formation harmonisées au niveau de l'Europe. Ces actions seraient fondées sur des interactions dans un collectif de chercheurs, d'enseignants et d'acteurs locaux.

Le deuxième axe serait plus pointu, avec un consortium plus restreint. Il consisterait à conduire des recherches sur l'évaluation dans les enseignements fondés sur les démarches d'investigation. Il s'agirait de développer et d'évaluer des pratiques nouvelles, tournées vers une évaluation formative qui laisse plus de responsabilité aux élèves dans la conduite de leurs apprentissages. Dans cette mesure, un appui sur le travail collectif enseignant serait nécessaire afin de transformer les conceptions et les pratiques d'enseignement des sciences.

5. Existence d'un vivier potentiel

Deux réseaux principaux animent les recherches sur le travail collectif en France. Celui autour de Jean-François Marcel et Thierry Piot qui a publié des ouvrages suite à plusieurs symposiums. Celui autour de Michel Grangeat, Ghislaine Gueudet et Andrée Tiberghien qui vise à mobiliser les concepts et méthodes de la didactique professionnelle (Rogalski, 2005 ; Vergnaud, 1996) dans le cas des enseignements scientifiques.

Il existe donc un vivier potentiel pour répondre à l'appel à candidature.

6. Références bibliographiques

- Briot, C., & Grangeat, M. (2010). Comprendre le travail collectif des formateurs en soins infirmiers et ses effets sur le développement professionnel. *Éducation permanente*, 183, 189-200.
- Corriveau, L., Lator, C., Périsset Bagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (2010). Symposium : Le travail collectif enseignant : pratiques, modélisations, effets dans le cadre du projet européen S-TEAM. Présenté au Congrès AREF, Genève.
- Grangeat, M., & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(3), 177-189.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 151-168.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel, *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 76-80
- Gueudet, G., Trouche, L., & Aldon, G. (2011). La conception et les usages de ressources en ligne comme moteur et révélateur du travail collectif des enseignants. Dans M. Grangeat (Éd.), *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves* (p. 151-182). Lyon : IFÉ-ENSL.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (dir.) (2010). *Ressources vives. La documentation des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR ; Lyon : INRP.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Poyet, F. & Develotte, C. (2011). *L'éducation à l'heure du numérique, état des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon : IFÉ-ENSL.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. Dans J. Lautrey & J.-F. Richard (Éd.), *L'intelligence* (p. 147-159). Paris : Hermès.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.

Annexe 12

Réaction de l'équipe STEF sur le projet de programme scientifique

Message d'Eric Bruillard, directeur de STEF, avant la dernière réunion du groupe de réflexion, le 23 juin

1. Ce document a une visée à l'horizon 2013. En conséquence, il me semble qu'il devrait prendre en compte les programmes et les actions engagées. J'aurais souhaité une construction scientifique de l'IFE prenant en compte sérieusement les problématiques de STEF et les manières de les aborder. En effet, le schéma directeur de STEF pour le quadriennal en cours n'est pas présent dans le document. Ce programme a été présenté au conseil scientifique de l'INRP et au conseil scientifique de l'ENS Cachan (et distribué plusieurs fois). Nous avons construit un programme articulé autour de 3 axes de recherche coordonnés entre eux. C'est la cohésion qui a été visée ainsi que la cohérence scientifique. Il correspond au cadre dans lesquels les différents projets s'inscrivent et il est difficile de découper ce programme scientifique pour le faire rentrer par morceaux.

Par exemple, l'axe 2 de ce programme (Implications éducatives et culturelles des mutations technoscientifiques et des enjeux de développement et d'environnement) : *Les recherches développent une problématique de " mise en correspondance " entre d'un côté les pratiques scientifiques ou technoscientifiques en mutation (nanotechnologies, simulations et scénarios climatiques, transitions énergétiques, etc.), les nouveaux espaces publics et modalités de débat, d'expertise, d'instruction, de délibération et de décision (débat nationaux, conférences de citoyens...) et de l'autre côté, les formes et contenus d'éducation pour tous et de formations spécialisées à visée d'empowerment citoyen et professionnel (nouveaux savoirs, capacités d'intervention dans les controverses et les décisions). Ces recherches didactiques supposent des études " épistémologiques " et " sociologiques " en prise directe avec l'environnement technoscientifique et sociopolitique.*

Une telle approche fait la spécificité des recherches développées dans cet axe, qui privilégient l'étude de controverses socioscientifiques en cours de déploiement en société. L'orientation théorique qui sous-tend ces recherches s'appuie sur une analyse des pratiques de sciences contemporaines mettant en évidence la co-construction, dans une même dynamique, des sciences et du social. Cela éloigne par exemple de conceptions " top-down " des pratiques de médiation scientifique pour au contraire reconnaître le caractère hybride des pratiques technoscientifiques et de production et diffusion de connaissances qui leur est associée. On peut regretter que le point de vue des cultures "informatiques" développé dans l'axe 3 du laboratoire, distinct de celui de la culture numérique, n'ait pas été plus pris en compte. Cela soulève notamment des questions curriculaires spécifiques. Par ailleurs, en ce qui concerne les outils et les méthodes de la recherche en éducation, nous travaillons depuis plusieurs années sur le partage des données de recherche et sur le développement d'outils d'analyse associés (voir par exemple la plate-forme CALICO pour les forums et listes de discussion). Ces questions mériteraient un développement plus important dans le projet.

2. L'articulation entre les projets ou les réponses aux appels d'offres et la structuration de la recherche n'est pas claire. Il faudrait peut-être préciser la manière dont se coordonnent la recherche et la gestion de projets dans l'organisation de l'IFE. Dans une demande faite à STEF de participation à une manifestation (e-learning à Lyon, 23-24 juin) dans lequel l'IFE intervient, une liste de thèmes a été établie par l'IFE et 3 thèmes sur les 7 énoncés croisent effectivement les recherches menées actuellement à STEF : ENT : recherche en cours sur la région Ile de France ; manuel numérique : contrat en cours avec l'académie de Créteil ; tablette numérique : partenariat qui se conclut avec Orange pour suivre une expérimentation dans des collèges. Mais aucun de ces mots ENT (environnement numérique de travail), manuel et tablette n'est présent dans le document sur la recherche. Concernant les projets, une coordination est à faire entre des projets ou des réponses à des appels d'offres régionaux. Ainsi, STEF intervient principalement dans des projets en Ile de France. D'autres équipes interviennent dans d'autres régions. Une coordination nationale au sein de l'IFE pourrait être assurée. S'agissant des ENT, il faudrait certainement la mettre en place avec la Caisse des dépôts.

3. Dans nos différents projets, nous venons de terminer (au 31 mai) l'atelier de réflexion prospective nommé PREA2K30 financé par l'ANR (Apprentissage en 2030 : savoirs et outils) avec l'université Paris 5 et d'autres partenaires. Si le rapport final est prévu pour septembre, des premiers rapports ont été rédigés et remis à l'ANR. Nous avons œuvré afin d'aider l'ANR à identifier les tendances majeures concernant l'apprentissage en 2030 et à proposer des pistes pour les programmes de recherche dans ce domaine. Il pourrait être utile de croiser les réflexions dans la perspective d'appels ANR autour de l'éducation.