

Dossier : É. Bruillard sur le numérique (p. 5), D. Frandji (p. 8) sur les politiques locales et la réussite éducative et F. Lantheaume (p. 12) sur les enseignants

Engagements...

Le mois de mai qui s'achève aura été particulièrement riche, ce bulletin, plus copieux que d'habitude, en rend compte : rencontre nationale des lieux d'éducation associés à l'IFÉ (p. 2-3), conférence nationale sur les cultures numériques (p. 5-7) et rencontre nationale pour la réussite éducative (p. 8-10). De nouveaux projets de recherche ont été formalisés et ont donné matière à des réponses à l'appel d'offres *apprentissage* de l'ANR (p. 13). Le Ministère de l'Éducation nationale a confirmé son soutien à la recherche « Lire et écrire à l'école primaire » pilotée par Roland Goigoux. Des conventions avec le MEN et le MESR sont en cours de discussion, elles devraient donner lieu à l'engagement de nouveaux projets.

Ce mois de mai a été aussi assombri par la mort brutale de Nathanaël Dupré la Tour, l'un des acteurs majeurs de la création de l'IFÉ. Yves Winkin, premier directeur de l'institut, lui rend hommage (p. 16).

Luc Trouche, directeur du département Recherche de l'IFÉ

Zoom sur...

Olivier Rey, responsable du service Veille & Analyse de l'IFÉ

Lors d'une récente réunion internationale, une collègue irlandaise avait parlé de « *brokerage agency in education* » pour qualifier la mission de l'équipe Veille & Analyses telle qu'elle la percevait. Nous n'avons pas d'équivalent en français mais l'expression était stimulante, pour exprimer notre rôle de passeur au carrefour entre les recherches, les pratiques et les politiques éducatives (voir sur cette expression l'article de N. Lechopier dans le bulletin n° 20). Enseignants, chercheurs, inspecteurs, administrateurs et chefs d'établissements, étudiants, élus locaux, parents : ces différents publics forment en effet l'essentiel de nos lecteurs, comme l'ont montré les [témoignages recueillis](#) à l'occasion de l'anniversaire de nos 10 ans. Ils apprécient de disposer, par notre entremise, de synthèses des recherches sur des sujets en débat.

Ainsi, un de nos derniers [Dossiers d'actualité](#), portant sur la démarche de projet en éducation et publié en février dernier par Catherine Reverdy, a déjà été téléchargé plus de 7 400 fois, trois mois après sa mise en ligne !

Parallèlement aux dossiers, tout un ensemble d'activités contribue à faire vivre une veille scientifique au quotidien, à l'image des pages web de [signalement des productions récentes](#) en éducation, de la [plate-forme bibliographique](#), du carnet de recherche [Éduveille](#)...

Nous essayons aussi de répondre aux sollicitations en matière de formation ou d'expertise liées à nos productions, mais avec le souci de maintenir les services de veille de l'IFÉ pour le plus grand nombre.

Contact : olivier.rey@ens-lyon.fr



A noter

Allocation doctorale de recherche pour la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle »

Cette allocation doctorale de recherche est financée par l'École normale Supérieure de Lyon. Le sujet porte sur l'un des objets retenus par le consortium international de la chaire Unesco : trajectoires professionnelles, nouveaux espaces de formation, nouveaux artefacts de formation, professionnalité des formateurs ([profil](#)). Dépôt des candidatures avant le 30 juin 2013.

Pour tout renseignement : Delphine.Ordas@ens-lyon.fr (04.26.73.11.02)

Temps forts

Journées mathématiques de l'IFÉ les 4 et 5 juin, à l'IFÉ

Les [journées mathématiques de l'IFÉ](#) auront pour thème *Problèmes du rapport scolaire et social aux mathématiques : identification des causes et propositions de solutions*.

Contact : yves.matheron@ens-lyon.fr

Journées de l'ARCD le 10 juin à l'IFÉ

À l'issue des cinq premières années de parution de la revue *Éducation et Didactique*, l'ARCD (Association de Recherche comparatiste en Didactique), en partenariat avec le Comité de la Rédaction de la revue, propose une journée d'étude autour de la question « didactique et/ou didactiques ».

Journée ouverte à tous. [Information](#)



La troisième rencontre nationale des LéA s'est déroulée le 15 mai dernier à l'IFÉ. Soixante-dix participants ont travaillé sur la dynamisation et le développement du réseau. Différents acteurs, correspondants LéA, correspondant IFÉ, enseignants, principaux, proviseurs, etc., issus de 22 LéA actifs cette année, de 12 académies différentes, ont pensé ensemble le développement du réseau.



Une journée de rencontres

Après le soutien apporté par Michel Lussault, directeur de l'IFÉ, au développement du réseau et à l'amélioration de la qualité du dispositif, Brigitte Darchy-Koechlin a présenté le point de vue du DRDIE (P. 3), et Brigitte Gruson, directrice-adjointe de la recherche de l'IUFM de Bretagne, et membre du comité de pilotage des LéA, a proposé des pistes concernant la collaboration entre les LéA et les futures ESPÉ (p. 4). Luc Trouche, directeur de la recherche à l'IFÉ, a situé la place de LéA pour le développement des recherches en éducation.



B. Gruson, B. Darchy-Koechlin et L. Trouche

Les modalités de l'articulation entre terrain et recherche et les actions de communication et de formation dans les LéA ont été abordées à partir des exemples des LéA Germaine Tillion et Côte d'Or (p. 3). La matinée a également permis de faire le point sur l'utilisation des outils du réseau : journaux de bord des correspondants LéA, État des Lieux Annuel (ELA) et site des LéA. Le prototype du nouveau site a été présenté par les 4 étudiants du master Architecture de l'Information (ci-contre) qui l'ont conçu en tenant compte des besoins de ses utilisateurs (voir p.10 et 13 du bulletin de mai). Il a également été testé par une douzaine d'acteurs différents à l'occasion de cette rencontre. Les quatre ateliers de l'après-midi, regroupant les LéA par thématique, ont permis des échanges plus ciblés. Puis, Nicolas Lechopier a proposé ses réactions sur cette journée en l'éclairant par une comparaison avec les travaux de recherche collaboratives et participatives dans le domaine de la santé (cf. son article bulletin de mai).

Durant cette rencontre, plusieurs problématiques du réseau des LéA ont été identifiées telles que la place des élèves dans la construction des LéA et la restitution des résultats des recherches, la réception des projets de LéA dans les établissements par les acteurs non directement impliqués dans les recherches, ou les liens avec les institutions locales... La nécessité

d'une réflexion de fond sur les particularités des recherches menées au sein des LéA, autant du point de vue théorique que méthodologique, a également été soulignée. Les modalités d'échanges entre LéA (à travers site, blog, revue, rencontres nationales et locales...), de publication et de diffusion de leurs résultats, et l'utilité des outils tels que les journaux de bord ont aussi été questionnées.

Face à la problématique de l'évaluation du dispositif, plusieurs éléments de réflexion ont été apportés. La transformation des différents acteurs impliqués dans le dispositif, chacun se formant au contact des autres pour peu qu'il ne se place pas dans une position surplombante, a été soulignée par de nombreux acteurs du réseau. La nécessité de respecter le temps des recherches dans les LéA est apparue à deux niveaux : temps long pour installer les relations de travail collaboratif et produire des résultats robustes ; temps libéré pour les acteurs, de manière à quitter un moment la course quotidienne et adopter une démarche réflexive commune.

Ces réflexions vont se poursuivre à distance à l'intérieur du réseau et lors des prochains rassemblements. Des modifications des outils et du dispositif sont en cours, de nouvelles façons de faire et d'échanger restent à créer pour faire évoluer les LéA dans l'usage, vers plus de pertinence et d'efficacité.

Contact : rejane.monod-ansaldi@ens-lyon.fr

Témoignages sur la rencontre nationale des LéA

Ghita Benotmane (étudiante master AI)

J'ai participé à la troisième rencontre nationale des LéA le 15 mai dernier à deux titres. Comme étudiante du master architecture de l'information de l'ENS de Lyon, j'ai présenté avec trois de mes collègues le travail que nous avons réalisé autour du renouvellement des outils de communication des LéA. Si nous avions déjà présenté ce projet le 4 avril devant l'équipe pédagogique du master, le faire devant les acteurs du réseau des LéA offrait une toute autre perspective. C'est une chance d'avoir pu recueillir les réactions à chaud des principaux concernés, ce qui a fait de notre projet un peu plus qu'un travail étudiant.

J'ai également participé à cette journée en tant que stagiaire de l'IFÉ pour les LéA. J'ai organisé des tests utilisateurs tout au long de la journée, pour que les membres des LéA puissent manipuler le prototype de la refonte en cours du site web. C'est l'occasion pour moi de remercier toutes les personnes volontaires pour leur disponibilité et leurs retours très enrichissants.

Contact : ghita.benotmane@ens-lyon.fr

Autres témoignages d'acteurs des LéA à lire sur le site ([lien](#))

Témoignage de Brigitte Darchy-Koechlin (DRDIE)

B. Darchy-Koechlin représentait le DRDIE (Département recherche, développement, innovations, expérimentations) du MEN

La troisième rencontre des LéA a confirmé l'enjeu fort que constituent aujourd'hui les Lieux d'éducation Associés pour le système éducatif : devenir une pierre angulaire dans la construction de la recherche en éducation. Les LéA revendiquent en effet un modèle original : à partir d'un questionnement co-construit par les équipes de terrain et de recherche, réussir à élaborer un projet dans la durée réunissant une pluralité d'acteurs internes et externes au système éducatif.

Si le ministère de l'Éducation nationale assure les moyens nécessaires à l'existence des LéA, il partage avec l'ensemble des acteurs impliqués la question centrale du sens de ce projet novateur et ambitieux. Nous sommes en effet convaincus que les LéA, portés par la refondation pour l'École ont pleine vocation à être les lieux d'une expérimentation fructueuse qui articule localement éducation, recherche, formation. Ils constituent, chacun dans leur identité singulière, mais aussi dans une logique de réseau, ces « *living labs* » qu'évoquait M. Lussault. Lieux de réflexion et d'action croisées, appelés à diffuser le plus largement possible, ils offrent aux acteurs de l'éducation qui s'interrogent sur leurs pratiques de nouvelles perspectives d'investigation réflexive et de formation. De la même façon qu'ils offrent une opportunité précieuse aux acteurs de la recherche, qui veulent questionner la pertinence de leurs hypothèses et de leurs pratiques de recherche, dans un dialogue renouvelé avec le terrain éducatif. En effet, c'est bien d'une rencontre qu'il doit être question ici, chacun étant appelé à faire le bout de chemin nécessaire, indispensable, vers l'autre : la recherche ne saurait instrumentaliser le terrain ainsi ouvert et les praticiens ne sauraient quant à eux ignorer les questionnements suscités par cette dernière, quitte à s'en trouver déstabilisés.

Des étapes décisives ont été franchies dans la construction du dispositif : outre l'existence d'un correspondant IFÉ (chercheur engagé dans la recherche en cours) et d'un correspondant LéA (praticien de l'éducation), il y a la mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs (DASEN, corps d'inspection, DAFOR, CARDIE...), l'association des collectivités territoriales, le lien à construire encore avec les ESPÉ. Des chartes définissant l'activité des correspondants ont été conçues. Des outils de travail communs à l'ensemble des LéA ont été élaborés. La conception d'un site plus fonctionnel et performant a mobilisé une équipe de quatre étudiants du master « Architecture de l'information » de l'ENS de Lyon, très engagés dans ce projet.

Enfin, l'année 2012-2013 voit le renforcement du partenariat de l'IFÉ avec le DRDIE (DGESCO) pour un développement et un accompagnement concerté et rigoureux de chacun des LéA, de l'ensemble du réseau. Des échanges réguliers permettent désormais de construire des objectifs partagés et d'impliquer, autant que faire se peut, les CARDIE notamment. Ce vaste projet repose avant tout sur la capacité que les différents acteurs auront à s'emparer du dispositif, à y partager du sens autant qu'un esprit d'invention, autour d'objectifs communs et traduits en actes.

Un point reste encore à consolider : l'évaluation des LéA. C'est aussi ce qui permettra de faire des LéA des lieux reconnus institutionnellement pour la qualité des projets qui y sont menés et pour leur capacité à diffuser ce qui se fait tant à l'interne qu'à l'externe (réseau d'écoles ou d'établissements, ESPÉ, plan de formation de proximité et autres plans départementaux et académiques de formation, etc.). Tout en articulant des outils qualitatifs et quantitatifs, cette évaluation doit être construite sur la base d'une expertise collégiale, selon des indicateurs précis, définis en concertation étroite avec tous les acteurs.

Devant cette belle aventure des LéA qui se poursuit, et où chacun est invité à s'engager pleinement, ce sont aussi quelques mots de

Char qui nous reviennent : « Impose ta chance, serre ton bonheur, va vers ton risque. À te regarder, ils s'habitueront. ».

Le LéA départemental de la Côte d'Or

Le projet Développement de la culture scientifique et numérique, égalités des chances associe les services départementaux de l'Éducation nationale de la Côte d'Or, l'IFÉ et la ville de Dijon. Il prend en compte le développement de cette culture de façon globale en pensant la continuité des pratiques et des apprentissages de l'école maternelle au collège, et du scolaire au péri-scolaire sur des territoires socialement fragilisés. Initié en 2011, le projet est inscrit au sein d'un LéA depuis octobre 2012. Ce LéA est la première occasion de penser l'association entre l'IFÉ et un territoire départemental. Il permet de construire plus de cohérence entre les actions éducatives conduites sur un même territoire et de faciliter les relations entre les différents partenaires.

Le LéA s'inscrit plus globalement dans le réseau en pensant avec le LéA Evacodice un sous réseau autour des démarches d'investigation en sciences.

Le projet vise l'accompagnement des acteurs et la production de ressources pour l'enseignement et la formation des enseignants et des animateurs périscolaires. Il associe les expertises complémentaires et spécifiques de 10 enseignants du premier et du second degré, 5 animateurs périscolaires, 5 formateurs et de chercheurs de l'IFÉ : 5 chercheurs de l'équipe EducTice-S2HEP qui s'intéresse à la didactique des mathématiques et des sciences et à la culture numérique et 3



Combien de graines planter pour déterminer des besoins en eau ? Des apprentissages possibles en biologie et mathématiques...

du Centre Alain Savary qui travaille les questions d'égalité des chances et de professionnalité enseignante.

Une méthodologie de type « *design based research* » consistant en une co-conception de ressources à partir de boucles itératives de conception, expérimentation, analyse, amélioration contribue à produire des ressources adaptées, utiles et utilisables par d'autres acteurs de terrain dans d'autres contextes. Elle permet un développement professionnel de l'ensemble des acteurs, animateurs périscolaires, enseignants, formateurs et chercheurs. Elle permet encore une co-construction de savoirs scientifiques en soulevant des questions de recherche issues du terrain en relation avec d'autres projets de recherche. Ce sont ainsi deux projets de l'IFÉ qui sont mis en jeu dans le LéA : Tactiléo, projet e-éducation, qui pense l'espace de la classe comme un écosystème où interagissent un ensemble d'interfaces tactiles, et les malettes mathématiques pour l'école primaire, projet développé avec la DGESCO, qui veut appuyer les premiers apprentissages mathématiques sur la manipulation raisonnée d'un ensemble d'artefacts.

À partir de septembre 2013, les ressources seront diffusées par le Centre Départemental de Ressources Scientifiques et au-delà du département par l'IFÉ sous forme numérique, via le site du projet. Le rayonnement du projet sera encore assuré par la conception de formations pour les enseignants et pour les animateurs du périscolaire en 2013-2014. Ces formations permettront d'élargir le réseau de formateurs participant au développement de la culture scientifique et de la culture numérique dans le département de la Côte d'Or. Le projet d'un parcours élaboré dans le cadre des parcours Pairform@nce permettra de diffuser les ressources pour la formation à l'échelle nationale.

Lire aussi l'article du café pédagogique n°143 ([lien](#)).

Contact : michele.prieur@ens-lyon.fr

Formation des enseignants

On trouvera dans cette page la rubrique habituelle consacrée à la chaire Unesco portée par l'ENS de Lyon, et deux contributions liées aux ESPÉ en construction : un message de Michel Lussault, directeur de l'IFÉ, aux porteurs de projets d'ESPÉ, et l'intervention de Brigitte Gruson, directrice-adjointe de la recherche à l'IUFM de Bretagne, à la troisième rencontre nationale des LéA (cf. p. 2-3). Voir aussi, p. 13, l'article de F. Lanttheaume sur la professionnalité enseignante.

Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle »

Un cycle de conférences de consensus sera organisé à l'IFÉ autour des quatre objets de la chaire Unesco. Après un état de l'art sur le thème



abordé, la présentation de comptes rendus de recherches et/ou de formations conduites et/ou évaluées autour des problématiques clefs du thème, un jury de consensus émettra une synthèse orale puis une synthèse écrite comportant des recommandations pour la formation des enseignants accessible (comme l'ensemble des contributions de la journée) sur le [site de la chaire Unesco](#).

5 novembre 2013 : Former au sein des établissements scolaires : quelles organisations, quelles fonctions avec quels formateurs ?

23 janvier 2014 : La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?

25 mars : S'épanouir dans le travail enseignant : quelles réalités ? Quelles normes objectives et subjectives ? Quelles stratégies ?

12 juin : Activités et dilemmes des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?

Par ailleurs, la Chaire Unesco lance un appel d'offres pour une allocation doctorale de recherche financée par l'École normale Supérieure de Lyon. Le sujet porte sur l'un des objets retenus par le consortium international de la chaire Unesco : trajectoires professionnelles, nouveaux espaces de formation, nouveaux artefacts de formation, professionnalité des formateurs ([profil](#)). Dépôt des candidatures avant le 30 juin 2013.

Contact : delphine.ordas@ens-lyon.fr

Développer les collaborations entre les futures ESPÉ et l'Institut français de l'Éducation

Lettre du directeur de l'IFÉ aux porteurs de projets d'ESPÉ

Vous connaissez l'implication de l'IFÉ dans les recherches en éducation, en particulier celles qui concernent la formation des maîtres. C'est dans cette perspective que nous avons engagé depuis longtemps des relations approfondies avec le réseau des IUFM, plus particulièrement avec votre IUFM, et que nous avons soutenu la création à l'IFÉ d'une chaire Unesco sur la formation des enseignants au XXI^e siècle.

C'est dans cette même perspective que nous voulons développer des relations avec les ESPÉ en voie de création, aussi bien sur des questions de recherche que sur des questions de formation.

Nous sommes persuadés que nous avons tous à gagner de ces collaborations. Nous proposons un ensemble de terrains pour ces collaborations : le réseau des lieux d'éducation associés à l'IFÉ, pour des recherches participatives impliquant les acteurs de terrain, le séminaire international de l'IFÉ qui questionne les relations entre apprendre et faire apprendre, le projet ViSA de constitution d'une banque de ressources vidéos pour les recherches en éducation... des projets existants, et d'autres à construire ensemble.

Dans ce moment de constructions de projets, il nous semble important que les ESPÉ inscrivent, dans le leur, cette dynamique de

partenariat avec l'IFÉ. Nous comptons plus particulièrement sur les ESPÉ successeurs des IUFM avec lesquels nous avons déjà noué des partenariats actifs. Nous avons, pour notre part, intégré cette dynamique au cœur de notre projet scientifique.

Nous sommes naturellement prêts à rencontrer les responsables des projets d'ESPÉ pour préciser les contours de ces nouvelles collaborations.

Michel Lussault, Directeur de l'IFÉ, le 14 mai.

La création des ESPÉ : une articulation renforcée entre recherche en éducation et contenus de formation



La création des ESPÉ représente une occasion d'accélérer la mise en place, en France, d'un programme scientifique ambitieux pour la recherche en éducation et de repenser l'articulation entre la recherche en éducation et les contenus de la formation

initiale et continue des personnels des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Les futures ESPÉ devraient devenir des lieux essentiels de production et de diffusion de ressources pour l'enseignement et la formation et d'élaboration d'un programme de recherche, associant des lieux d'éducation que sont les écoles, les collèges et lycées, les universités et d'autres institutions (musées, centres culturels, etc.). En s'appuyant sur l'expérience acquise par les LéA qui visent à développer de nouveaux savoirs en éducation et à participer au développement professionnel des chercheurs, formateurs et enseignants, l'offre de formation dans les ESPÉ devrait se fonder sur un triptyque qui articule très étroitement recherche, formation et pratiques professionnelles effectives.

Toutefois, pour que les LéA deviennent des interfaces essentielles entre le terrain, la formation et la recherche au niveau national, il va être nécessaire d'organiser un élargissement raisonné du dispositif LéA à trois différents niveaux. Premièrement, afin de mieux couvrir l'ensemble du territoire national, la création de LéA dans les Académies non représentées à l'heure actuelle doit être mise à l'étude. Deuxièmement, il serait souhaitable que les questions de recherche mises au travail dans les LéA intègrent progressivement des questions relatives aux évolutions de la politique éducative de l'Éducation nationale. C'est à cette condition que les ESPÉ pourront mieux accompagner la politique éducative et articuler leur travail aux projets académiques de formation. La création des ESPÉ doit être l'occasion, pour les étudiants et les enseignants, de développer des connaissances actualisées concernant toutes les missions dévolues à l'exercice du métier telles que (re)définies par la loi sur la refondation de l'école. Troisièmement, si les LéA veulent jouer un rôle déterminant dans la formation, ils devront s'ouvrir plus largement aux étudiants de M1 et M2 des quatre mentions du MEEF. Ce faisant, les travaux menés au sein de groupes de recherche associés aux LéA pourraient offrir un cadre pour les travaux de recherche des étudiants qui auraient ainsi accès à des enquêtes en cours. Pour finir, il me semble que l'IFÉ pourrait jouer un rôle déterminant dans la mise en synergie des recherches en éducation menées au sein des ESPÉ en lien avec l'animation du réseau des LéA. En droite ligne avec ses missions actuelles, l'IFÉ pourrait avoir comme rôle essentiel d'animer une structure fédérative nationale qui regrouperait l'ensemble des structures locales, ce qui permettrait de faciliter la diffusion des résultats de recherche d'une académie à l'autre.

Contact : brigitte.gruson@bretagne.iufm.fr

Ce dossier se compose de trois contributions : la première, d'Éric Bruillard, revient sur la conférence **Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information**, qui s'est tenue les 21 et 22 mai à l'IFÉ. La deuxième, de Daniel Frandji, présente les enjeux de l'observatoire national sur les politiques éducatives locales, après la rencontre nationale sur la réussite éducative (15 mai à Paris). Enfin, Françoise Lantheaume étudie le développement de la professionnalité des enseignants sur le temps long de leurs carrières.



Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information, questions de recherche

Éric Bruillard, *STEF (ENS de Cachan et IFÉ-ENS de Lyon)*

Suite à la conférence nationale qui vient de se dérouler (emiconf-2013.ens-lyon.fr), et sans en faire un compte-rendu, ce texte a pour visée d'en donner un aperçu, d'en discuter quelques lignes de force, en prenant le point de vue de la recherche. Plus exactement, des recherches, puisqu'un ensemble de champs ont concouru à éclairer les thématiques qui ont été discutées : sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, informatique, psychologie, sociologie, étude des médias, philosophie, économie..., mais aussi les didactiques disciplinaires.



Une diversité de références

Cette énumération montre la diversité des références et des approches qui peuvent être convoquées, diversité par ailleurs indispensable lorsque l'on souhaite renouveler une possible éducation à l'information. En effet, l'information est au centre de nombreux champs scientifiques, elle est étudiée quasiment par tous et on ne peut entrevoir sa *nature* qu'au travers de synthèses, partielles et momentanées, de différentes visions issues de points de vue disciplinaires éloignés. On peut d'ailleurs signaler l'absence, lors de la conférence, des domaines scientifiques comme les sciences physiques ou les sciences du vivant, alors que l'information est au cœur de leur développement. Mais, il n'était pas possible de tout réunir afin de tendre à une impossible exhaustivité en deux jours. Philippe Quéau, lors de sa conférence, a pointé notamment les enjeux essentiels autour de la *technologisation* du vivant, les imbrications entre le corps et les technologies numériques, montrant de nouvelles lignes globales divisant le monde réel ou virtuel. Il milite pour un dépassement de cette opposition de moins en moins opératoire entre réalité et virtualité, s'entrecroisant dans différents niveaux de simulation et d'action, proposant de réfléchir à ce qu'il nomme une « réalité fusion » et un « réalisme virtuel ».

Cette conférence a été marquée par la confrontation et la synergie : confrontation entre les champs de recherche, comme nous

l'avons évoqué, mais aussi confrontation entre et avec les acteurs de l'éducation, les commentateurs et observateurs, les praticiens : dans des tables rondes (6), structurées autour de thématiques, des ateliers (16) autour de réalisations présentées et discutées et des posters (53) montrant des actions innovantes mais surtout éducatives intéressantes. Nous renvoyons au site de la conférence qui fournit un grand nombre de documents. Le pari, pour cette rencontre, était celui de la synergie, que les diverses formes de présentations et de débats, les discussions formelles et informelles, allaient permettre des ouvertures qui se poursuivront dans d'autres cénacles. C'est le souhait que l'on peut formuler.

Une nouvelle éducation aux médias et à l'information à construire

En effet, le contexte est particulier. Le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, qui vient d'être discuté au Sénat et retourne à l'Assemblée Nationale, intègre la mention de l'éducation aux médias et à l'information (article 35, page 22), correspondant au sigle EMI popularisé par l'Unesco (voir par exemple Wilson *et al.*, 2012, pour un programme destiné à la formation des enseignants). Cette éducation devrait se développer et trouver une place dans le système éducatif. Ce qui reste à déterminer est bien : quelle pourra être cette place, avec quels enseignants, quels contenus et quelles modalités d'enseignement ?

Cette éducation aux médias et à l'information est bien évidemment renouvelée, en tenant compte du déploiement massif du « numérique » et des multiples transformations, notamment sociales, qui lui sont associées. Mais la manière de prendre en compte le numérique dans la formation et les sciences sous-jacentes est encore largement en débat. S'il est précisé, dans le projet de loi, une « formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques » (article 26), on trouve en annexe l'idée de « développer une grande ambition numérique pour enseigner par le numérique et enseigner le numérique. La maîtrise des technologies de l'information et de la communication et le bon usage des ressources numériques, notamment pédagogiques, constituent un enjeu et une opportunité majeurs en matière éducative » (alinéa 27, page 44).

S'agit-il de simple utilisation, de maîtrise de technologies, d'usages qualifiés de raisonnés comme il est précisé : « au collège, l'initiation technologique comprend une éducation aux médias numériques, qui initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage » (alinéa 184, page 65). L'alinéa suivant ouvre vers un autre enseignement, mais limité à la fin du cursus de l'enseignement secondaire : « une option « informatique et sciences du numérique » sera

ouverte en terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique » (alinéa 185, page 65).

Or, en parallèle, un rapport de l'Académie des sciences (Berry, 2013), qui vient d'être publié, recommande de « *mettre en place un enseignement de science informatique depuis le primaire jusqu'au lycée, orienté vers la compréhension et la maîtrise de l'informatique, et dépassant donc largement les seuls usages des matériels et logiciels.* » Pour le collège, il s'agirait d'« *introduire un véritable enseignement d'informatique, qui ne soit pas noyé dans les autres enseignements scientifiques et techniques, mais développe des coopérations avec ceux-ci dans une volonté d'interdisciplinarité* ».

Quels liens possibles entre l'EMI (éducation aux médias et à l'information), telle qu'elle est promue par l'Unesco et par les bibliothèques, et l'enseignement de l'informatique ou des sciences informatiques ? Peut-on n'y voir que deux enseignements étrangers l'un à l'autre, avec une intersection faible, qui seront discutés dans des processus indépendants l'un de l'autre ou, au contraire, les penser comme des enseignements complémentaires, dans des formes qui pourraient être très différentes en collège et en lycée ? Une fois le projet de loi adopté définitivement à l'Assemblée nationale, la manière de mettre en place des enseignements, aux différents niveaux (école, collège, lycée) et dans les différentes filières, va certainement conduire à de nombreux débats et travaux. Ces questions n'ont pas été débattues lors de la conférence, mais on en trouve des traces à la fois dans les présentations en atelier, dans les posters, mais aussi dans les thèmes des tables rondes.

Je voudrais contribuer à ce débat en m'intéressant plus particulièrement à trois questions : les cultures numériques, le numérique comme idéologie, et les rapports entre information et informatique, et je conclurai par quelques réflexions sur la notion d'esprit critique.

Les cultures numériques

La première table ronde avait trait aux cultures numériques et aux responsabilités de l'école. Pourquoi les cultures numériques alors que l'expression est le plus souvent employée au singulier ? Peut-on parler de culture numérique ou comment caractériser quelqu'un qui serait considéré comme cultivé dans le domaine numérique, comme s'est demandé Xavier Delaporte ? Serait-ce une méta-culture, dans une acception proche de celle d'Alan Kay qui voyait dans l'informatique une méta-technologie ? Préférer le pluriel, c'est déjà engager la réflexion sur la pluralité des cultures partagées dans des groupes. C'est aussi l'idée qu'il n'y en aurait pas une seule, conduisant à ouvrir les questionnements sur les cultures populaires, les cultures savantes, mais aussi les cultures techniques.

Déjà, nombre d'études montrent que ceux que l'on nomme les « natifs du numérique », souffrent d'un sérieux déficit de compétences en la matière. « *Par exemple, en Europe, 38 % des 9-12 ans qui utilisent internet disent avoir un profil personnel sur un réseau social, mais seulement 56 % des 11-12 ans déclarent savoir comment modifier leurs paramètres de confidentialité.* » (Communication de la commission au parlement européen, au Conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Stratégie européenne pour un internet mieux adapté aux enfants). Les études consacrées aux jeunes et au numérique montrent une situation très contrastée, des compétences mal partagées, des univers scolaires et non scolaires qui demeurent très séparés, étanches, peu ou pas de transfert entre eux. Les adolescents entretiennent un rapport particulier, plutôt communautaire, ludique et consumériste aux TIC et les compétences mises en œuvre apparaissent difficilement conciliables avec l'usage raisonné prescrit par l'institution scolaire (Dauphin, 2012).

Ainsi, la culture dite *numérique* serait plus un concept marketing, une unification ou une simplification au service d'intérêts.

Souvent, la dénomination « numérique » s'inscrit dans une analyse des évolutions qu'a connues l'informatique. Ainsi, on serait passé, en une trentaine d'années, des cultures informatiques focalisées sur le code et la connaissance des langages à des cultures numériques centrées sur les usages, grâce à des interfaces toujours plus conviviales et transparentes. Toutefois, ces deux types de culture coexistent aujourd'hui et rien n'indique une quelconque évolution de l'une vers l'autre (Drot-Delange et Bruillard, 2012).

Ainsi, tenir compte des cultures communes et partagées, ou supposées telles, par les élèves, pour définir les éducations aux TIC, ainsi qu'aux médias et à l'information, devrait d'abord conduire à mieux définir ces cultures, notamment dans une perspective historique. Le changement de dénomination, d'« informatique » à « numérique » n'est sans doute pas uniquement à interroger du côté des « usages ».

Le numérique comme idéologie

Le « numérique », en dehors de la culture, est aussi une idéologie. Philippe Quéau l'a en partie rappelé. Partant de la convergence de l'informatique et des télécommunications (transport textes, sons, images), déjà annoncée dans le rapport Nora-Minc (1978), on arrive aux NBIC (nanotechnologies, biotechnologies, informatique et sciences cognitives) qui soulèvent des questions autrement plus complexes. Le numérique véhicule l'idée que tout est nombre ou que tout peut se ramener à des nombres, vision pythagoricienne mais transfigurée par les technologies.

Ainsi, conjuguée aux nanotechnologies, à une échelle à laquelle les phénomènes sont différents, de gigantesques Meccano peuvent être imaginés : tout peut être déconstruit et reconstruit à partir d'éléments de base infiniment recomposables. Cela conduit à repenser l'humain, un humain résumé à son code génétique ou augmenté par des technologies. Ce sont aussi les *big data*, ces myriades de données que l'on peut recueillir et traiter automatiquement, permettant de faire de multiples analyses et prédictions, sans pour autant produire de modèle explicatif que l'on pourrait soumettre à la critique. Nul doute qu'il y a matière à réfléchir, à débattre et que la ou les cultures numériques devraient être mieux cernées.

Mais une autre vision de la culture numérique peut être celle de l'école, correspondant plus à une visée, un objectif : celui d'une culture à transmettre ou à aider à construire et que l'on pourrait définir, sans doute en intégrant les éléments associés à l'EMI, l'informatique mais aussi les questions de translittératie.

Les discours sur les cultures informatique et du numérique renvoient, en fait, à une conception de l'informatique qu'il convient de mettre en perspective pour pouvoir réfléchir sur la thématique de l'« éducation à » concernant les TIC, les médias et l'information.

Information et informatique

On peut caractériser l'informatique autour de trois approches complémentaires et souvent hybridées : (1) algorithmique et traitements automatisés autour du cycle données / traitement / résultats ; (2) interaction continue avec des machines, des artefacts sémiotiques, dans ce qu'Anne Nicolle nomme des processus à durée indéfinie ; (3) participation à des interactions sociales avec des agents humains et non humains via les réseaux (Bruillard, 2010). Cette tripartition permet de souligner les différents éléments concourant à une culture informatique qu'il reste à construire : une « pensée » informatique, la maîtrise d'objets informatiques et la participation à des activités sociales dans un monde en réseau.

Derrière ces différentes visions de l'informatique apparaît, en contrepoint, la notion d'information et son évolution. [La table ronde qui y a été consacrée](#) a essayé d'en dégager toute la complexité : à la fois un objet, un bien non rival, sur lequel de nombreuses opérations peuvent être effectuées mais aussi un flux, dans lequel on peut s'inscrire, avec des enjeux forts de captation de l'attention. Information et informatique sont à repenser et à réassocier, les enjeux éducatifs n'étant pas seulement de filtrer l'information, mais de participer à sa création, sa qualification et sa transformation, processus qui ne sont pas très éloignés de ce que l'on nomme communément l'« esprit critique ».

Comment penser ou repenser l'esprit critique ?

Le fait de contribuer au développement de l'esprit critique est revendiqué par nombre de disciplines scolaires, de programmes, de formes d'éducation, et principalement par l'EMI. Or, dans ce monde qui devient numérique selon Gérard Berry, l'esprit critique ne serait-il pas à repenser ? En effet, cet « esprit critique » est parfois une sorte d'arlésienne : on y fait sans arrêt allusion sans qu'on puisse le rencontrer et la conférence n'a finalement pas dérogé à cet usage. Pourtant, il semble essentiel de le développer et que les élèves le construisent.

Trois éléments pourraient, à mon sens, aider à le caractériser : (1) ce n'est pas une compétence, plutôt une disposition requérant savoirs et savoir-faire, mais sans qu'on puisse l'y réduire ; (2) c'est éminemment social : il ne peut s'incarner dans une position de surplomb, mais exige participation, échanges, débats, il se construit et prend vie dans le collectif ; (3) c'est instrumenté : il requiert une capacité d'action sur les objets, les médias, les informations, etc., ce qui pose des questions de compréhension

(pas toujours dans l'action) des modes de fonctionnement des « machines » et leurs limites.

En tous les cas, clarifier cette notion d'esprit critique est certainement un enjeu fort, du fait qu'elle sous-tend les formations qui devraient se mettre en place.

Références

Dossiers législatifs - [Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République](#) (MENX1241105L). Consulté le 27 mai 2013. Voir aussi [le projet de loi](#) voté en première lecture par l'Assemblée nationale.

Berry Gérard et al. (2013). *Rapport de l'Académie des sciences. L'enseignement de l'informatique en France. Il est urgent de ne plus attendre.*

Bruillard Éric (2010). Acteurs et territoires de l'éducation à l'information : un point de vue « informatique ». In *Chapron F. et Delamotte E. (dir.), L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p. 68-75.

Dauphin Florian (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ?, *Questions Vives* [En ligne], Vol. 7 n° 17. Consulté le 30 mai 2013.

Drot-Delange Béatrice, Bruillard Éric (2012). Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques. In *Études de communication*, 38, p. 69-80.

Nora Simon, Minc Alain (1978). *L'informatisation de la Société*, Paris, La Documentation française.

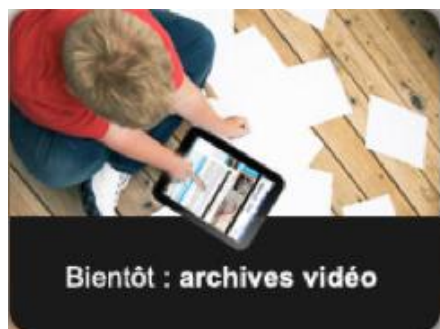
Wilson Carolyn, Grizzle Alton, Tuazon Ramon, Akyempong Kwame & Cheung Chi-Kim (2012). *Éducation aux médias et à l'information : programme de formation pour les enseignants*. Paris : Unesco.

Contact IFÉ : eric.bruillard@stef.ens-cachan.fr

Les actes de la conférence

Les vidéos des communications et tables rondes seront bientôt disponibles sur le [site de la conférence](#). On peut déjà y trouver les posters, les documents préparatoires et les contributions des participants.

Le Café pédagogique a déjà proposé un [compte rendu de la conférence](#), ci-dessous un extrait, concernant [la table ronde sur les ressources et la formation des enseignants](#).



« La cinquième table ronde se demande si les ressources numériques constituent de nouvelles opportunités pour le travail, la collaboration et la formation des enseignants. Ghislaine Gueudet, de l'IUFM de Bretagne, dresse le bilan du dispositif Pairform@nce : une plateforme de partage et d'échanges, qui propose des logiciels, des espaces de travail collaboratif pour des formations locales, des parcours de formation au plan national. Certaines difficultés apparaissent : faire collaborer à distance les stagiaires qui considèrent toujours le présentiel comme essentiel ; avoir des professeurs d'un même établissement pour que le travail collaboratif continue après le stage ; pour les formateurs, s'emparer d'un parcours et de ressources qu'ils n'ont pas conçus. Un parcours de formation gagne d'ailleurs à être conçu par des équipes, de préférence hybrides : formateurs, enseignants et chercheurs. Le numérique offre la possibilité d'améliorer sans cesse ces parcours.

Isabelle Quentin, de l'académie de Lyon, rend compte d'une étude sur les associations d'enseignants comme Sesamath, Weblettrés, Clionautes. Elle distingue des réseaux de type ruche où chaque acteur a une tâche précise et des réseaux de type bac à sable où, selon des règles souples, les enseignants mutualisent des ressources individuelles. Dans les deux cas, les rapports avec l'institution restent compliqués : certains regrettent qu'elle ne les y aide pas, d'autres participent en réaction au système, d'autres encore y cherchent une forme de reconnaissance que l'Éducation nationale ne donne pas suffisamment. Paradoxalement, remarque Isabelle Quentin, on y trouve beaucoup d'acteurs qui ont une fonction institutionnelle. L'institution cherche désormais à mettre en place ses propres plateformes comme le réseau Respire ou le futur projet RPE. Comment les réseaux d'enseignant et les réseaux institutionnels vont-ils cohabiter, voire collaborer ? De façon parallèle ou intégrée ? Pour que cela fonctionne, il faut sans doute que change le management de l'Éducation nationale dans un sens plus horizontal et qu'on privilégie les ressources sous format libre et ouvert. D'ores et déjà, les enseignants perçoivent leurs réseaux comme de la formation continue. Répondant à une question posée sur le problème épineux des droits d'auteur, Jean-Marc Merriault, directeur du CNDP, ajoute que dans le récent rapport Lescure, il n'y a pas encore d'exception pédagogique à proprement parler. La qualité des ressources mises à disposition est aussi interrogée : faut-il figer le système en ne publiant que des ressources modèles ou prendre en compte les propositions imparfaites ? Sommes-nous dans une logique de validation institutionnelle ou dans une vraie dynamique de construction collective ? Il faut des modèles mixtes, répond Jean-Marc Merriault. ».

Jean-Michel Le Baut pour le Café pédagogique

L'Observatoire national des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (PoLoc) : un nouveau dispositif de l'IFÉ pour un questionnement de refondation

Daniel Frandji, IFÉ et Triangle

L'Observatoire PoLoc est un dispositif mis en œuvre par l'IFÉ, avec l'appui de l'UMR Triangle et d'un partenariat réunissant des collectivités et associations de collectivités territoriales (le Réseau français des villes éducatrices, l'Association des maires des grandes villes de France, l'Association des régions de France...), des fédérations d'éducation populaire (les Francas, la Ligue de l'enseignement, les CEMEA), des associations de professionnels (l'ANARE, L'ANDEV), la FCPE, et bien d'autres acteurs impliqués par les questions éducatives. Il est aujourd'hui soutenu par la DGESCO et le ministre délégué à la Réussite éducative, ce qui permet d'élargir son champ d'analyse et, en l'occurrence, d'ouvrir un volet prioritaire de travail sur cette nouvelle politique de Réussite éducative initiée par la ministre déléguée George Pau-Langevin. Une procédure de soutien est aussi en ce moment examinée par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.



L'observatoire PoLoc dans sa première formule a été inauguré en mai 2012, lors d'une journée d'étude consacrée aux dynamiques de l'éducation pensée à l'échelle des territoires¹. Le plan de travail formulé en convention avec le ministère, annoncé lors de la journée nationale de la réussite éducative du 15 mai dernier, démarrera officiellement en septembre 2013².

Ce plan de travail s'intègre à la philosophie d'ensemble de l'Observatoire centré sur les politiques et dispositifs publics territorialisés œuvrant en faveur de l'égalité scolaire et éducative. Trois principes directeurs caractérisent ce projet. Tout d'abord, il s'agit d'ancrer les travaux de l'observatoire dans une problématique des inégalités. Face à un champ d'action publique complexe qui contribue en permanence à redéfinir les contours de la question éducative et scolaire, il nous paraît important de poursuivre la réflexion sur les conditions de possibilité d'une démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture. Ensuite, le choix a été fait de ne pas limiter le travail de l'Observatoire sur un ou des dispositifs territorialisés existants en particulier, de manière à développer le nécessaire questionnement transversal qui est ici impliqué et ne pas s'en tenir aux seuls découpages politico-administratifs. La notion générique et assez large de « politiques locales d'éducation » est utilisée à dessein : il s'agit d'interroger les interrelations et les efforts de coordination des mesures soutenues au titre de la politique scolaire, de la nouvelle politique de « réussite éducative », des politiques de la ville, sociale, de la jeunesse, du travail des collectivités territoriales et du monde associatif. Le champ est à la fois circonscrit et vaste. En parlant de « politiques éducatives locales », nous entendons bien sûr contribuer à l'analyse de la manière dont se définissent et se découpent ces politiques, ce qui constitue les frontières dudit « local » (en lien avec des dynamiques nationales, transnationales) et surtout – le

cœur du problème – la manière dont celui-ci « agit » des rapports sociaux complexes. N'oublions pas, de toute façon, que le champ de l'action publique ici questionné est en constante évolution : des profonds changements s'observent depuis au moins une trentaine d'années, d'autres sont émergents, recherchés ou souhaités, font débat ou, au contraire, sont trop peu débattus et examinés. Il convient donc autant de travailler sur les solutions existantes que de contribuer à développer la réflexion sur l'horizon des possibles. Le troisième principe directeur procède d'ailleurs d'un souci proche : l'Observatoire, pour sa pertinence comme instrument collectif de travail à visée nationale, doit pouvoir conjuguer différents registres d'activité (production et impulsion de travaux de recherche et en vue d'innovation, diffusion des savoirs, centre de ressources, de questionnement et d'échanges sur les expériences locales, actions de formation et d'expertise). Il doit contribuer à des changements à court terme et produire des ressources utiles pour les acteurs de terrain. Il doit aussi s'attacher à trouver des pistes d'avancée durable pour la résolution des problèmes d'inégalités éducatives et scolaires, ce qui nécessite un temps plus long

d'élaboration. Des actions menées avec l'aide d'autres unités de l'IFÉ (Centre Alain Savary, service de Veille et Analyse), seront sur ce point un atout fort, de même que l'observatoire entend contribuer au renouvellement du champ scientifique par la formation de jeunes chercheurs (des thèses de doctorat sont par exemple déjà engagées) et le projet de lancement d'un travail d'analyse empirique comparative de « territoires éducatifs ».

La dynamique de refondation de l'école républicaine, l'installation de Projets éducatifs territoriaux (Pedt)³ dans la lignée de la difficile réforme des rythmes scolaires, le lancement de la politique de Réussite éducative, l'horizon de réforme de la politique d'éducation prioritaire constituent cependant le cadre propice au développement de la réflexion et nos chantiers privilégiés de travail. Cette dynamique est elle-même – faut-il le rappeler ? – rendue nécessaire par le constat d'un accroissement inquiétant des inégalités scolaires tel que mesuré par de nombreuses études nationales et internationales. Elle engage aussi, d'après-nous, la recherche d'une nouvelle étape, si ce n'est d'un nouveau paradigme, des relations entre éducation et territoire. L'action menée dans ce domaine n'est, de fait, pas si nouvelle. Historiens et sociologues ont de quoi enrichir et complexifier cette chronologie et ses lectures ordinaires, mais l'un des repères essentiels renvoie au processus qui s'est amorcé il y a une trentaine d'années, dans le sillage des premières Zones d'éducation prioritaires (1981), et des premières lois de décentralisation et de déconcentration administrative. S'il ne manque pas d'analyses rappelant en quoi la territorialisation de la politique d'éducation ici engagée est une politique nationale, « voulue, définie, organisée et mise en place par l'État » et non forcément « une conquête du local », selon le mot de Bernard Charlot⁴, on relève aussi une dynamique de rupture avec la construction d'un système éducatif

¹ On trouvera l'argumentaire, le programme et surtout le compte-rendu détaillé de cette journée d'étude dans : [lien](#)

² Voir sur ce point le discours de clôture de la journée du 15 mai de la ministre déléguée G. Pau-Langevin ([lien](#)) ; celui du ministre délégué chargé de la ville, François Lamy ([lien](#)) ; et celui du ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon ([lien](#)) ; ces trois discours permettant de bien mieux cerner les enjeux de cette politique dite de Réussite éducative.

³ Le projet éducatif territorial (PETD), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, « formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ». Cf. [pdf](#)

⁴ Cf. Bernard Charlot, L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux, Armand Colin, 1994.

national très centralisé tournant sciemment le dos aux territoires. Les premières Zep s'accompagnaient d'une problématique de mobilisation locale censée favoriser l'égalité scolaire : ceci doit être rappelé même si, dans les faits, le modèle d'une action compensatrice alors privilégié, et quelques conceptions « déficitaristes » des inégalités scolaires (dans la lignée des théories du handicap socio-culturel), contribuaient à minorer les ressources potentielles des populations et territoires. L'histoire de ces Zep, comme des dispositifs analogues à l'étranger, montre en quoi tout a beaucoup bougé, mais peu s'est vraiment amélioré⁵. En un sens cela c'est même aggravé : pour le rapport au « local », mais surtout pour la justice sociale. Depuis au moins une dizaine d'années l'intervention publique s'est de fait bien plus attachée à cibler des individus (en prétendant favoriser leur mobilité, pour leur réussite personnelle, ou s'adapter à ce qui serait leur potentiel ou diversité) qu'à développer, mobiliser et encore plus égaliser les territoires éducatifs. Ce faisant, bien des mesures ont contribué à renforcer une vision que l'on pourrait dire « mortifère » des quartiers populaires et de leurs établissements : libéralisation du choix de l'établissement et exfiltration des élèves jugés méritants, comme dans le cas des « internats d'excellence » (« si vous êtes bons, on vous invite à ne pas rester ici ») sont exemplaires en cette perspective.

Cependant, rompre avec ces logiques et ouvrir une nouvelle étape nécessite a minima de penser ce que l'on entend et vise par scolarisation et éducation, les potentialités et limites d'une action territorialisée dans le domaine éducatif, ses conditions de réalisation comme gain démocratique, les modalités de coordination de l'espace local, ses fondements théoriques, de favoriser ou repenser les relations de travail entre les acteurs concernés. S'il est, par exemple, un chantier prioritaire qui doit être mené (et qui l'est via le ministère de la Réussite éducative), c'est bien celui des rapports entretenus entre la politique scolaire et celle de la ville dans ses volets généraux et plus spécifiquement éducatifs. Depuis la création des Zep, de multiples dispositifs ont émergé progressivement en se remplaçant, se superposant ou se juxtaposant, ce qui a rendu peu lisible l'intervention publique « éducative » ainsi fragmentée mise en place. On sait surtout en quoi l'association entre ces deux politiques n'a pas toujours eu des effets heureux pour l'égalité d'accès aux savoirs et à la culture, même si le bilan doit encore être approfondi. Cela a pu notamment aboutir à minorer les inégalités d'apprentissage au profit d'une prise en charge plus « sociale » pour les « perdants de la compétition scolaire » (compétition qui n'a cessé dans le même temps de se développer dans la logique même de constitution de quasi-marchés scolaires). De fait, le couplage progressif de la politique Zep aux politiques de la ville, et les actions concernant l'éducation initiées par cette dernière apparaissent solidaires d'une évolution majeure des politiques publiques et des problématiques scientifiques dont elles s'inspirent : celle qui voit les thématiques de l'exclusion et du lien social supplanter les thématiques de l'inégalité et de la conflictualité sociales. De telles politiques semblent ainsi sous-tendues par une nouvelle conception spatiale de la démocratie : les inégalités dessinaient un espace vertical (le haut et le bas ; les dominants et les dominés), l'exclusion et l'inclusion un espace horizontal où l'on est « in » ou « out ». La verticalité n'en est pas absente pour autant. Bien au contraire, elle se promeut dans l'argument d'une excellence méritocratique parfois sur-légitimée (la métaphore de l'ascenseur social), la création de « champions ». La remise en avant de la problématique des inégalités dans la logique de la refondation de l'école républicaine portée par Vincent Peillon semble clairement

permettre de repenser ces orientations. L'enjeu éducatif et scolaire global ne serait pas tant l'excellence méritocratique pour les uns accompagnée du renoncement égalitaire et cognitif pour les autres : « Y a-t-il des citoyens actifs, des citoyens passifs, ceux qui guident les autres, et ça c'est appelé autrement... non ! Chacun doit être capable de forger son propre jugement, toujours critique... » (Vincent Peillon, discours de clôture de la journée du 15 mai). Et, bien sûr, ce sont ces enjeux qui ont, pour une part, animé et souvent hanté la réflexion sur la politique de Réussite éducative lors de la journée du 15 mai, les intervenants⁶ et ministres présents ayant souci de ne pas, ou plus, penser celle-ci sous un mode compensatoire ou supplétif (i.e. la réussite éducative comme ce qui serait réservé aux élèves en échec scolaire, et non pas ce qui permettrait de lutter contre ce qui contribue à produire ces échecs et inégalités). La Réussite éducative n'est pas la réussite scolaire : elle doit être ce qui permet de favoriser cette dernière pour tous qu'elle contribuerait en même temps à redéfinir au nom de valeurs citoyennes et démocratiques renforcées (une conception moins instrumentale, concurrentielle et individualiste de la réussite ?). La Réussite éducative ainsi pensée semble vouloir s'appuyer sur les Programmes de réussite éducative (PRE) mis en œuvre depuis plusieurs années par la politique de la ville, mais elle se voit aussi comme une politique de droit commun visant une école plus efficace, plus bienveillante et plus juste (discours de clôture de G. Pau-Langevin). Elle entend favoriser le « bien-être » à l'école, la « persévérance scolaire » et impulser une « nouvelle alliance » avec les parents. Elle s'appuie encore sur la mise en place des Projets éducatifs territoriaux annoncés par la Loi d'orientation avec pour souci principal de penser « l'ouverture de l'école sur son environnement » de manière à mieux faire converger les efforts de « tous les acteurs qui œuvrent pour la réussite des enfants » (Ibid). La réflexion sur ces points doit donc bien sûr être largement prolongée et la politique se développer, être suivie, évaluée et accompagnée dans le temps long, tant rien n'est simple en ce domaine. Et c'est bien là l'une des missions de l'Observatoire que d'y contribuer : suivre, questionner, clarifier, sa théorie fondatrice, mais aussi en acte si l'on peut dire, en pratiques, sur le terrain.

À ce niveau, et de plus en plus depuis les années quatre-vingt, le travail se veut partenarial : les politiques locales d'éducation (au sens large) sont des politiques partenariales. Elles associent de nombreux acteurs professionnels qui sont appelés à travailler ensemble. Il ne faut pas non plus oublier que le local est constitué d'espaces de vie concrets, d'habitants réels, de parents, d'enfants, d'adolescents et d'usagers : les premiers impliqués. Ce qui s'impose ici, ce sont donc aussi des problématiques de participation et d'*empowerment*, même si celles-ci ne sont pas toujours rappelées dans les débats, et pas toujours claires non plus dans leurs fondements. Les collectivités locales sont, sur ces questions, de plus en plus impliquées. Elles mènent – parfois depuis longtemps selon les lieux – la réflexion sur leur apport possible dans les divers temps éducatifs, en compagnie des fédérations d'éducation populaire et d'autres initiatives associatives qui apportent leur savoir-faire qu'elles s'attachent aussi à renouveler. Ces mouvements d'éducation populaire, comme les Francas, ne se reconnaissent d'ailleurs pas forcément dans la dynamique de territorialisation pensée comme politique engagée par l'État telle que désignée par B. Charlot. Elles font valoir une expérience plus ancienne d'action locale mise au service de l'éducation (d'une « école plus ouverte »), de la transmission culturelle et de « l'émancipation sociale » pour les enfants et les

⁵ Voir sur ces points, Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex (dir), Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? ENS éditions, 2011.

⁶ Pour les interventions en plénière : Jacques Donzelot, François Dubet, Agnès Van Zanten, le sénateur de Seine-St-Denis, Claude Dilain, le DGESCO Jean-Paul Delahaye, la juriste psycho-sociologue Jacqueline Costa-Lascoux, Pierre-Yves Madignier (Président d'ATD Quart Monde) et Frédéric Bourthoumiou (Président de l'ANARE).

jeunes. Mais toutes ces expériences sont peu capitalisées. Elles procèdent de questionnements insuffisamment partagés – mis en partage – par les acteurs de l'institution scolaire, quand les analyses des uns ou des autres ne sont pas source d'incompréhension, de malentendu, parfois de différend. La critique récurrente de l'école « trop fermée », « sanctuaire » par exemple ne laisse pas de questionner et demeure objet de crispation par défaut de clarification. Il est d'ailleurs extrêmement rare de trouver des lieux de travail qui permettent de favoriser ces échanges, qui prennent au sérieux la différence des cultures professionnelles (qui ne font pas que se disqualifier les unes par les autres), qui s'attachent à expliciter les différentes conceptions du savoir et des apprentissages, voire de la justice, de l'échec et de la réussite scolaire et éducative. Les professionnels du monde scolaire, des collectivités, du travail social, de l'animation socio-éducative, de la réussite éducative ou de la politique de la ville ne partagent ainsi, loin de là, pas toujours le même langage, les mêmes attentes. Ils peuvent aussi parfois, inversement, se rejoindre, explicitement ou sur le mode de l'évidence, et leurs pratiques s'harmoniser pour des effets sociaux qui, au final, vont à l'encontre des buts, égalitaires, escomptés (l'entente peut, par exemple, se faire sur une certaine -- et bien partagée donc -- conception des parents démissionnaires). La confrontation de ces cultures professionnelles et des problématiques de recherche s'impose d'autant plus sur ces bases. Ce qui est certain, c'est que le renouvellement de l'action éducative publique qui se cherche aujourd'hui requiert ses instruments de travail, des lieux, et moments, mis au service du développement de l'intelligence collective. L'Observatoire entend constituer ce dispositif original d'échange collectif, centré sur le problème des inégalités d'accès aux savoirs et à la culture, tramé et médiatisé par la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation. Il se veut mobili-

sateur et fédérateur, tout à la fois producteur de connaissances et de recherches, diffuseur de savoirs, outil de vigilance critique, opérateur de mise en réseaux interprofessionnels et scientifiques, instrument de formation. Il entend participer à la constitution d'une culture commune entre tous les acteurs localement engagés sur l'éducation, par l'intermédiaire de la mise en place d'un site internet mutualisé, d'une programmation de journées d'études, de réflexion sur les formes d'évaluation, et surtout d'un travail renforcé et partagé d'observation, autrement dit, de problématisation.

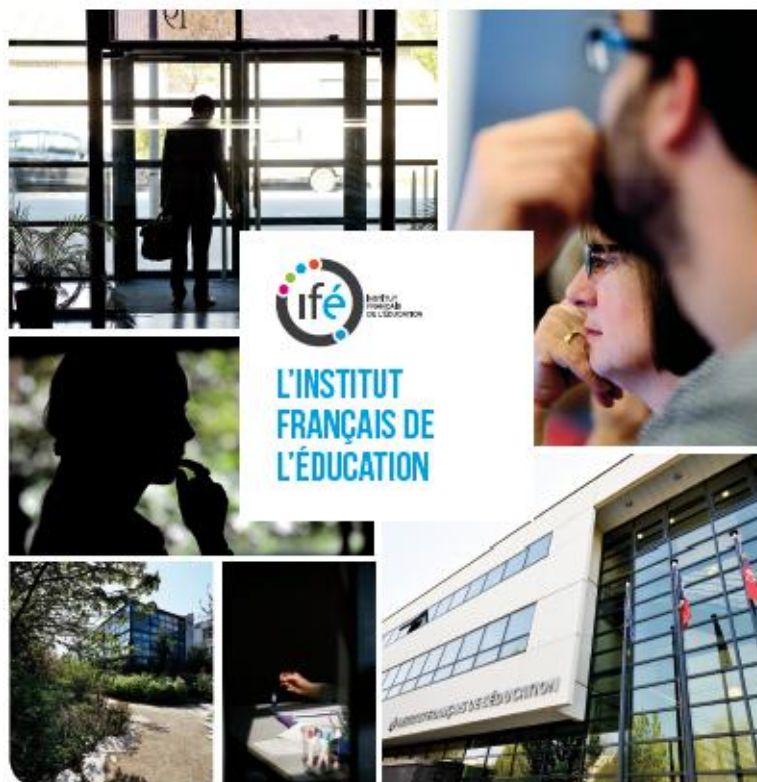
En ce sens, il voudrait, à sa manière, contribuer à l'enjeu de « refondation ». La forte centralisation de la scolarité mise en œuvre tout au long du XIX^e siècle n'était évidemment pas commandée par les seuls enjeux d'égalité (plutôt celui de la construction d'un État-nation qui se contentait très bien d'un système scolaire socialement clivé limitant la scolarisation pour les enfants de milieux populaires et pour les filles, le rappelle souvent avec force l'historien Claude Lelièvre), et ce qui se désigne souvent comme extraterritorialité du système éducatif (l'école conçue ou perçue comme « sanctuaire ») relève de logiques plurielles, dont une part simplement est liée à la spécificité des savoirs dont il s'agit d'assurer la transmission, et une visée d'émancipation intellectuelle (la part à ne pas oublier et faire vivre). Mais c'est aussi le cas d'un système très décentralisé. Une école très décentralisée et même ouverte, n'est pas forcément une école plus égalitaire, on le sait déjà. La question est bien de savoir à quelles conditions elle pourrait l'être, comment bénéficier en ce sens de toutes les énergies collectives nationales et locales qui cherchent à se compléter, ce qui demande sans doute déjà par parvenir à s'entendre sur ce que cela signifie, quel est l'enjeu politique fondamental d'un « service public, élargi, d'éducation ».

Contact : daniel.frandji@ens-lyon.fr

Une nouvelle présentation de l'Institut français de l'Éducation

Une nouvelle plaquette présentant l'IFÉ a été réalisée par le service de communication de l'Ens de Lyon, en interaction avec toutes les équipes de l'institut. Elle met en évidence les évolutions de l'institut depuis sa création et situe les grands projets sur lesquels il fonde son activité, à l'intérieur d'un réseau de collaborations.

[Lien de téléchargement](#)



Apprendre et faire apprendre...

Recherche, expertise, formation et expérimentation pour innover en éducation (extrait de la plaquette)

La recherche en éducation est par nature impliquée sur la réalité des situations de terrain. A la croisée des sciences de l'éducation, des sciences cognitives et des sciences humaines et sociales, elle s'appuie sur des interactions permanentes entre chercheurs et praticiens, afin d'être en mesure de proposer des solutions innovantes et applicables.



De l'entrée dans le métier à la fin de carrière : associer temporalité et professionnalité

Françoise Lantheaume, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) (EA 4571) (Lyon 2, IFÉ-ENS, UJM Saint Etienne)



Tous les pays développés sont confrontés à des préoccupations communes liées à l'allongement des carrières, au turn over des enseignants, aux départs précoces, aux difficultés de recrutement⁷ aggravées par la perspective inenvisageable pour des candidats potentiels de durer dans le métier (« je ne ferai pas ce métier 40 ans » disent les enseignants

débutants) (Rayou & van Zanten, 2008), ce qui interroge sur l'image du métier et la possibilité de s'y projeter de façon durable plutôt que de le considérer comme un « job » d'attente offrant certes, pour les titulaires, la sécurité de l'emploi mais peu de perspectives de développement et des conditions de travail souvent éprouvantes.

La préoccupation dominante des politiques publiques éducatives à propos des enseignants est, depuis plusieurs années, celle des enseignants débutants : leur formation, leur recrutement, leur fidélisation ont fait l'objet de réformes, de dispositifs spécifiques, de nombreuses recherches. L'idée d'un renouvellement du corps enseignant par une jeune garde plus au fait des nouvelles attentes et prescriptions, plus « souple » et plus ouverte à des modalités d'enseignement dits innovants n'est pas absente non plus de cette attention portée à des « nouveaux » enseignants potentiellement porteurs d'une nouvelle dynamique. Cet intérêt sélectif à une petite partie du parcours professionnel a fait l'impasse sur une caractéristique de la vie professionnelle des enseignants, sa durée, et la politique de professionnalisation n'a pas été soucieuse du développement de la professionnalité des enseignants tout au long de leur vie professionnelle (Lantheaume, 2013).

L'évolution des enseignants dans leur métier, une question oubliée

Tous les enseignants, débutants ou chevronnés, précaires ou titulaires, du primaire au lycée (voire à l'enseignement supérieur), sont confrontés à l'évolution du public scolaire et à son rapport plus distant aux savoirs scolaires et à une institution qui apparaît affaiblie dans sa capacité à dire la norme (Dubet, 2002), à l'évolution des modes d'accès aux savoirs modifiant les conditions de leur transmission. Avoir une carrière d'enseignant c'est faire face aux transformations des attentes institutionnelles et sociales, à celles des organisations du travail. L'instabilité a gagné une institution et un métier réputés pour leur immuabilité. L'engagement dans le travail de l'immense majorité des enseignants coexiste avec une « souffrance ordinaire » au travail faite de sentiment d'impuissance et de faible reconnaissance : l'expérience d'un métier désormais jugé difficile et « à risque » domine quelle que soit l'ancienneté dans le métier (Lantheaume & Hérou, 2008).

L'intérêt porté aux enseignants débutants a conduit à négliger des changements affectant le groupe professionnel : le renouvellement générationnel, la féminisation accrue, le déplacement sociologique des enseignants recrutés vers les CSP plus, l'élévation des niveaux de qualification, la présence d'un nombre croissant

de personnels précaires. Mais aussi les changements affectant leur travail en lien avec des politiques publiques introduisant de nouvelles logiques (compétences, individualisation des apprentissages, pluridisciplinarité, inclusion d'élèves en situation de handicap, etc.) et provoquant un allongement des carrières (entrée dans le métier et retraite plus tardives). Autant d'éléments incitant à introduire la temporalité dans l'étude et à formuler plusieurs questions :

- Quelle est la réalité et quelles sont les conséquences de la perte de cohésion d'un groupe professionnel ressemblant toujours plus à un « conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (Bucher et Strauss, 1992, p. 68), quelles évolutions sociologiques de sa composition depuis le constat fait par Chapoulié (1987) ?
- Quelles sont les trajectoires professionnelles des enseignants ?
- Comment les enseignants chevronnés s'adaptent-ils - ou pas - à la nouvelle donne de leur métier ? Comment vieillissent-ils au travail ?
- Comment maintiennent-ils leur engagement dans le travail et quel sens les plus expérimentés donnent-ils à une activité largement transformée ?
- Quelles sont les organisations du travail les plus propices au développement professionnel ?
- Quelle conception de la formation et quels dispositifs de formation faciliteraient l'actualisation des compétences des enseignants chevronnés, assurant la valorisation des ressources qu'ils constituent ?

Ces questions sont rarement étudiées sous l'angle de la durée dans le métier et ne trouvent pas de réponses satisfaisantes ni dans les discours institutionnels, ni dans les connaissances actuelles.

Des connaissances lacunaires

Au plan international, l'étude de la vie professionnelle des enseignants dans la durée est encore peu développée. La faiblesse des travaux de recherche sur les fins de carrière est particulièrement manifeste en France, où ils restent exceptionnels (Cau-Bareille, 2012). L'état de la question montre que les discours politiques, institutionnels et savants oscillent entre deux polarités : victimes d'une inéluctable usure (Huberman, 1989), les enseignants seraient moins performants et plus « résistants au changement » selon la terminologie habituelle ; ou, plus rarement, ce seraient des experts capables de prise de distance et d'un savoir-faire propre lié à leur expérience.

Certaines solutions mobilisées par les enseignants pour « durer » sont identifiées par les acteurs eux-mêmes comme l'a montrée notre enquête exploratoire : temps partiel, horaires aménagés ou classes « adaptées » (pas de classe d'examen, avoir les plus jeunes en collège, les plus âgés en lycée, mais sans le bac), mutation, « seconde carrière » dans d'autres fonctions, exceptionnellement dans d'autres milieux professionnels. De fait, durer dans le métier est une épreuve aussi, faute de ressources adéquates, la professionnalité demeure-t-elle relativement instable et fragile.

Comment étudier la « durabilité » des enseignants ?

Au-delà du terme un peu barbare de « durabilité » qui, pour nous, renvoie à des enjeux de qualité du travail et de santé des professionnels, il s'agit de comprendre comment des enseignants ne sont pas gagnés par la perte d'intérêt pour le métier, par une prise de distance désengagée ou par des pathologies diverses. Pour s'intéresser à ces questions, une approche pluridisciplinaire et située est nécessaire (histoire, ergonomie, sociologie, didactique) afin d'envisager les différentes dimensions de l'expérience professionnelle dans la durée. Nous proposons de convoquer la

⁷ En France, selon le rapport de la Cour des Comptes du 22 mai 2013, Gérer les enseignants autrement, entre 2006 et 2012, on est tombé de 6 candidats pour un poste mis au concours à 2,7.

notion de professionnalité qui articule temporalité et espace, relations professionnelles, dimension collective et individuelle, histoire du métier et situation de travail, « dimension affective et éducative du métier » (Maroy, 2006, p. 138). La professionnalité est nourrie de l'histoire des manières de faire et de son transfert intergénérationnel (Lenoir & Bouillet-Oudot, 2006). Elle n'est pas forgée une fois pour toute dans la formation initiale et se trouve souvent mise à mal avec pour conséquences, des évolutions identitaires (Farges, 2010).

Le temps-durée altère, modifie les enseignants sans pour autant que toutes leurs caractéristiques changent et bien qu'eux-mêmes, partiellement transformés, agissent différemment : accumulation d'expériences, savoir-faire, usure, transformations physiques, situation familiale propre à l'âge, etc. font partie des marques du temps au travail. La durée est ce qui permet d'envisager les modifications de la professionnalité pour le meilleur et pour le pire : altération, perte, transformations, enrichissement. Face à l'épreuve de la durée, l'expérience est une ressource précieuse mais équivoque : embarras ou point d'appui, elle ne garantit pas toujours de faire face aux situations professionnelles inédites. S'intéresser à ces épreuves vise à accéder à la façon dont des enseignants les surmontent. Toute expérience n'est pas source de professionnalité, certaines étant seulement délétères, et ne font pas expérience. « Faire expérience » n'est ni automatique, ni définitif (Carraud & Lantheaume, 2012). Saisir ces différentes dimensions constitue l'ambition d'un projet de recherche.

Un projet de recherche

Le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) a défini un projet de recherche pluridisciplinaire centré sur des enseignants du primaire et du secondaire qui, y compris en fin de carrière, font toujours leur travail avec plaisir et de façon efficace. Il ne s'agit pas de minimiser l'existence d'enseignants ne parvenant pas ou parvenant mal à maintenir leur engagement dans leur métier, mais de comprendre comment durée et développement de la professionnalité peuvent coexister. Quelles ressources ces enseignants mobilisent-ils et créent-ils, quelles stratégies mettent-ils en place, quel rôle joue l'organisation du travail, les relations professionnelles ? Comment les écoles et les établissements du secondaire peuvent-ils être des lieux de construction de la professionnalité dans la durée ? Quel rôle peut jouer la formation continue pour constituer des occasions de production de ressources pour bien travailler ? Comment les débats sur les critères de qualité du travail des enseignants sont-ils menés, qu'apportent-ils au maintien dans l'activité en bonne santé ? Quel lien y a-t-il entre le processus de professionnalisation comme dynamique interne au groupe professionnel et la « durabilité » des enseignants dans leur métier ?

Hypothèses

Nous partons de l'hypothèse que le maintien de l'engagement dans l'activité est lié au processus de développement d'une « normativité intermédiaire », qui se construit de façon située, à partir de la socialisation des épreuves et des ressources pour agir. Le concept de « normativité » fait référence à la définition qu'en donne Canguilhem comme une invention permettant à un organisme d'affronter le milieu de vie et de lui résister, la production de normes se faisant de façon continue en réaction aux modifications de l'environnement et selon la créativité caractérisant le vivant (Canguilhem, 1984). Dans ce cadre de pensée, la « normativité intermédiaire » se situe entre normes prescrites et activité « renormalisée » (Schwartz, 1992) résultant d'une réinterprétation collective des « normes antécédentes ». Elle stabilise une activité selon un processus continu mais non sans à-coups. Selon les périodes de la vie professionnelle et les conditions d'exercice, les possibilités de sa production varient. Cela conduit

à rechercher ce qui facilite la production d'une « normativité intermédiaire », source de professionnalité.

La capacité des enseignants à durer et à produire une normativité intermédiaire peut être envisagée, selon une seconde hypothèse, à partir de la notion de plasticité, notion développée tant en philosophie que dans les neurosciences ou les arts plastiques (Debono, 2010 ; Malabou, 2005). Les enseignants chevronnés qui durent dans leur métier en bonne santé auraient les caractéristiques de la plasticité à savoir celles consistant à prendre la forme et à donner la forme. Ils ont acquis la « forme du métier » par expérience, mais savent aussi donner forme nouvelle à leur métier grâce aux ajustements qu'ils intègrent dans leur action, associant résistance (pérennité de la forme) et capacités d'adaptation critique (création de la forme). Comprendre, de façon située, quelles sont les voies (stratégies, ressources) d'une professionnalité « durable » et en développement, malgré l'usure et les épreuves, comment la plasticité des individus et des collectifs est mobilisée, comment elle peut être stimulée dans le respect de leur santé et au service de leur développement professionnel, tel est notre projet.

C'est en partant de cet ensemble de questions et d'hypothèses qu'une enquête est conduite dans des écoles et des établissements du secondaire (2013-2016), en association avec l'IFÉ (participation d'enseignants associés, un LéA en cours de construction).

Bibliographie

- Bucher, R. & Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. Dans A. Strauss, La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Canguilhem, G. (1984). Le normal et le pathologique. Paris : La Dispute. [1966]
- Carraud, F. & Lantheaume, F. (2012). Faire expérience... ou pas : novices et experts en miroir. Communication au colloque Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux. Laboratoire CIREL, Université de Lille 1 et université de Lille 3, 26-27-28 septembre 2012.
- Cau-Bareille D. (2012) Les fins de carrière chez les enseignantes de maternelle. Dans Molinié, A.F., Gaudart, C. & Pueyo, V. (coord.). La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail (pp. 343-360). Toulouse : Éditions Octarès.
- Chapoulie, J.-M. (1987). Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne. Paris : Éd. de la MSH.
- Debono, M.-W. (2010). Le complexe de plasticité. État des lieux et immersion. Plastir, 18. Publication en ligne : [pdf](#) (consulté le 20/04/2012).
- Dubet, F. (2002). Le Déclin de l'institution. Paris : Le Seuil.
- Farges, G. (2010). Les identités enseignantes à l'épreuve du temps, les transformations intergénérationnelles d'un groupe social (1970-2010). Institut d'Études Politiques de Paris.
- Huberman, M. (1989). La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ? Dans Collectif. Actes du colloque Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain – Perspective contemporaine sur le métier d'enseignant et la formation des professeurs, CDIUFM – ENSL, Lyon, 24-26 octobre 2012.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Savoirs professionnels et curriculum de formation. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Malabou, C. (2005). La plasticité en souffrance. Sociétés et représentations, 2, 20, 31-39.
- Maroy Ch. (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.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ? Paris : Bayard.
- Schwartz, Y. (1992). Travail et philosophie, convocations mutuelles. Toulouse : Octarès Éditions.

Contact : Francoise.Lantheaume@univ-lyon2.fr

Réponses à l'appel d'offres « Apprentissages » de ANR 2013 (date limite de dépôt : 14 mai)

Sept réponses à cet appel d'offres, impliquant l'IFÉ, ont été déposées. Elles concernent : les apprentissages fondamentaux en mathématiques (AFNA et ARITHMECOLE) ou en lecture/écriture (GESPRODECRI) ; les modalités des apprentissages : jeux épistémiques numériques (JEN.lab) ou autonomie des apprenants dans l'enseignement supérieur (MOVE) ; les processus de conception, de partage et d'usage des ressources des enseignants (ReVEA) et la formation des enseignants (EVA). Elles s'inscrivent toutes dans les priorités scientifiques de l'IFÉ et mobilisent largement les ressources de l'institut (en particulier les ressources de Néopass@ction, celles du service Veille et analyses et du service TICE) et les instruments au cœur de sa construction scientifique, en particulier les Lieux d'éducation associés à l'IFÉ (LéA). Elles relaient, sur le plan de la recherche, des initiatives que l'IFÉ a conduites avec le Ministère de l'Éducation nationale, comme la conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques, en 2012, ou la conférence nationale sur les cultures numériques, l'éducation aux médias et à l'information en 2013.

Il s'agit ici d'un premier recensement des réponses impliquant l'IFÉ, correspondant au premier cercle des collaborations de l'institut. D'autres réponses impliquent sans doute des équipes ou des chercheurs moins proches. L'analyse de l'ensemble des réponses à cet appel d'offres pourra contribuer à la réalisation d'une cartographie des équipes de recherche en éducation, de leurs collaborations et des thématiques associées, au sein de la plateforme de recherche de l'IFÉ et au-delà.

Luc Trouche, directeur du département recherche de l'IFÉ

• **AFNA (Apprentissages Fondamentaux du Numérique et de l'Algébrique)**

Porteur : Yves Matheron, IFÉ, ADEF. Partenaires : I3DL (Sophia Antipolis) et LIRDEF (Montpellier 2)

Le projet s'inscrit dans le prolongement de la conférence sur l'enseignement des mathématiques. Il s'agit d'évaluer les effets d'un enseignement des nombres et des débuts de l'algèbre, construit dans une continuité mathématique au niveau du socle commun, et bâti à partir de questions dont la construction de réponses est dévolue aux élèves sous la direction du professeur.

• **ARITHMECOLE (Apprendre et enseigner l'arithmétique en début d'école primaire)**

Porteur : Gérard Sensevy, CREAD, UBO/Rennes. Partenaires : CREAD (UBO/Rennes 2), PSITEC (Lille 3), INTERPSY (Lorraine), PARAGRAPHE (Paris 8)

Ce projet de développement expérimental consiste à concevoir des progressions (curriculum) pour le cours préparatoire (première primaire) et le CE1 (deuxième primaire), en arithmétique. Implémentation (une première année) puis itération (une deuxième année) des progressions dans les classes. Évaluation de l'efficacité à l'aide d'un dispositif quasi-expérimental (prétest et posttest pour classes expérimentales et classes témoins, de 60 à 120 classes pour chaque groupe).

• **EVA (Enseignant Virtuel d'Accompagnement)**

Porteur : Pierre Foulon, GENIOUS Systèmes, PME, Montpellier. Partenaires : LIRDEF (Montpellier 2) et IFÉ-ACTÉ

Ce projet a pour objectif de répondre à des besoins de formation professionnelle des enseignants et les aider à faire face à des situations de classe inconnues et difficiles, à anticiper des difficultés professionnelles et à se construire une culture de métier. Le travail de recherche et développement sera centré sur la création d'un *serious game* et sur son articulation avec Néopass@ction.

• **GESPRODECRI (Modéliser les gestes professionnels spécifiques de l'étayage des apprentissages lors de tâches de production d'écrit en classe de CP)**

Porteur : Jean-Charles Chabane, LIRDEF, Montpellier 2. Partenaires : LIRDEF (Montpellier 2), LIDILEM (Grenoble) et CREAD (UBO et Rennes 2)

Le projet GESPRODECRI a pour objectif principal de modéliser les gestes professionnels d'enseignement de la production écrite en cours préparatoire et de proposer des ressources pour former les enseignants à un enseignement efficace de l'écriture.

• **JEN.lab (Apprentissages avec les jeux épistémiques. Usages, technologies, méthodologies)**

Porteur : Éric Sanchez (EducTice-S2HEP). Partenaires : ICAR, LIRIS/INSA, Lyon, LIUM (Le Mans), Symetrix, PME, Lyon. Collaborations EPFL et U. de Madison-Wisconsin

Le projet JEN.lab s'inscrit en rupture avec les approches de type *serious-games* pour proposer de nouvelles modalités pour l'enseignement et la formation qui s'appuient sur la conception, l'expérimentation et la diffusion de situations d'apprentissage/formation ludiques en réalité mixte et la formalisation d'un modèle de jeux numériques épistémiques (JEN), conduisant l'apprenant à résoudre des problèmes complexes, authentiques, pluridisciplinaires et non déterministes.

• **MOVE (Le développement de l'autonomie dans l'Enseignement supérieur : motivation, autorégulation, environnements d'apprentissage)**

Porteur : Laurent Cosnefroy, ECP, IFÉ/ENS de Lyon. Partenaires : CREF (Paris Ouest La Défense), CHArT (Paris Ouest La Défense/Paris 8) ; CREAD (Rennes 2/UBO), CESI.

L'objectif du projet est de construire un modèle intégrateur du développement de l'autonomie dans les apprentissages en identifiant, d'une part, les caractéristiques des personnes et des environnements d'apprentissage susceptibles de soutenir ce développement et, d'autre part, l'interaction entre ces deux types de facteurs. L'autonomie est envisagée à deux niveaux distincts du processus apprendre : la motivation à s'engager dans l'apprentissage et le pilotage de celui-ci jusqu'à son terme.

• **ReVEA (Ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage)**

Porteur : Éric Bruillard, STEF, IFÉ/ENS de Lyon-ENS de Cachan. Partenaires : STEF, le CREAD, EDA (Paris Descartes), S2HEP ENS de Lyon et Lyon 1). Collaborations Norvège et Chine.

Le travail des enseignants sur les ressources caractéristique de la liberté pédagogique qu'ils exercent, est essentiel dans la qualité des enseignements. Son analyse constitue un enjeu majeur pour la compréhension du système éducatif et de ses évolutions. Il est au cœur du projet ReVEA : ressources vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce projet, dont l'investigation se limitera à l'enseignement secondaire (collèges, lycées, lycées professionnels), approfondira la question des ressources pour quatre disciplines aux caractéristiques contrastées (documents authentiques ou didactisés ; logiciels standards ou spécifiques ; disciplines composites...) : mathématiques, physique et chimie, anglais, sciences et techniques industrielles.



Une réponse acceptée à un appel d'offres européen

Improving Progress for Lower Achievers through Formative Assessment in Science and Mathematics Education (FaSMEd)

Ce projet européen de recherche (FP7) regroupe 9 laboratoires universitaires de 7 pays européens (UK, Norvège, Allemagne, Pays-Bas, Irlande, Italie et France) associés à un laboratoire de l'Université de Cape Town en Afrique du sud. L'IFÉ est responsable dans ce projet du WP4 (Main intervention with teachers and students) ; sont impliqués dans l'équipe EducTice-S2HEP, Gilles Aldon, Karine Bécu-Robinault, Réjane Monod-Ansaldi et Michèle Prieur.

Ce projet de recherche repose sur un ensemble de partenaires internationaux qui ont tous des compétences reconnues dans l'analyse et la mise en œuvre de pédagogies fondées sur l'investigation scientifique et intégrant l'usage des technologies. Le but du projet est alors de considérer le rôle des technologies dans l'évaluation formative des élèves et plus particulièrement des élèves en difficulté en sciences et en mathématiques. Les résultats des recherches doivent conduire à l'élaboration d'une « boîte à outils » utilisable par les enseignants. Ce projet vise également à améliorer les connaissances à propos des technologies comme outil d'aide à l'évaluation de tous les élèves dans leurs apprentissages des mathématiques et des sciences.

Ces objectifs sont en relation directe avec les impacts annoncés et souhaités du programme FP7 concernant l'augmentation des performances des élèves en sciences et la volonté de réduire le nombre d'élèves décrocheurs dans le domaine scientifique. Bien qu'il ne soit pas un objectif premier de ce projet, les technologies seront un support pour l'enseignement et l'évaluation mais aussi pour l'apprentissage des sciences.

Les questions de recherche :

- comment les approches fondées sur la recherche peuvent aider à comprendre et à relever les principaux défis dans le renforcement de la participation, de l'engagement et de la réussite en sciences/mathématiques [en particulier pour tenir compte des différences liées au statut socio-économique, le sexe et l'origine ethnique, et qui semblent être liées à des résultats plus faibles] ?
- quelles nouvelles politiques globales ou locales offrent le plus grand potentiel pour améliorer l'engagement et l'apprentissage des sciences/mathématiques et comment leur efficacité potentielle et la faisabilité pourraient être évaluées ?
- comment les enseignants traitent-ils les données d'évaluation formative recueillies ?

- quel est le rôle des technologies dans ce recueil de données ?
- comment les professeurs utilisent-ils ces données dans leur enseignement ?
- comment les élèves s'emparent-ils de ces données pour leurs apprentissages ?
- quand les technologies sont-elles considérées comme des outils d'apprentissage et comment les professeurs peuvent-ils s'informer de ces apprentissages ?

Contact : gilles.aldon@ens-lyon.fr

Interactions avec l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) d'Algérie



Une délégation de l'IFÉ (G. Aldon, S. Soury-Lavergne et L. Trouche) a animé un séminaire national de deux jours (28-29 mai) à Alger sur l'enseignement des mathématiques. De nouvelles opportunités de coopération IFÉ-INRE à explorer, dans quatre domaines (enseignement des sciences, apprentissage des langues, numérique et formation des maîtres).

Appel à communications, à candidatures...

- Le quatrième séminaire « Questions d'espaces, espaces en questions, les méthodes de recherche en didactiques », se tiendra à l'université de Lille 3 le 13 juin 2014. Date limite de réception de propositions : 13 septembre 2013.

[Site du séminaire](#)

- Proposition de thèse financée : Conception et expérimentation d'un environnement informatique support à l'orchestration de situations d'apprentissage collaboratif ; Laboratoire LIG, Université Joseph Fourier, Grenoble et CR CNRS, Laboratoire ICAR, Lyon.

Contact : Pierre.Tchounikine@imag.fr

- Appel à candidature pour une allocation doctorale de recherche financée par l'École normale Supérieure de Lyon dans le cadre de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle ». Dépôt des candidatures avant le 30 juin 2013.

Contact : Delphine.Ordas@ens-lyon.fr





Les brèves de la Bibliothèque Diderot de Lyon (lien vers le site)

La Bibliothèque Diderot de Lyon s'est associée au CERIMES et à l'ABES pour alimenter la base nationale des Signets des Universités. Ce sont ainsi 3000 sites web sélectionnés par 53 établissements d'enseignement supérieur français que vous trouverez sur cette base. Pour chaque sélection, une fiche détaillée est renseignée par l'établissement, indiquant notamment le label CADIST, le niveau et le type de source (portail, base de donnée, ...). Vous trouverez les choix du CADIST Éducation sur la page CADIST du portail de la BDL.

Contacts : sofiene.boumaza@ens-lyon.fr ; aurelie.dos-santos@ens-lyon.fr

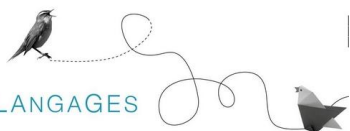
En juin...

<p>4-5 juin IFÉ</p>	<p>Journées mathématiques de l'IFÉ sur le thème <i>Problèmes du rapport scolaire et social aux mathématiques : identification des causes et propositions de solutions.</i></p> <p>Contact : yves.matheron@ens-lyon.fr</p>
<p>5-6-7 juin Musée des Moulages, Lyon 3^e</p>	<p>Le colloque <i>Enfants et artistes ensemble, emblème des politiques de l'enfance contemporaines ? Domaines pluriels et regards croisés France-Brésil-Québec</i> se tiendra dans le cadre de l'exposition « L'enfant, l'art, l'artiste. Rencontres et Résonances » installée au Musée des Moulages du 30 mai au 28 juin. Organisées à l'initiative d'Alain Kerlan, professeur à l'Université Lumière Lyon 2, spécialiste de l'art en éducation, ces rencontres et résonances autour du thème L'enfant, l'art, l'artiste, viennent clore le projet de recherche « Poleart » : Politique de l'enfance : le cas de l'éducation artistique, financé et soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR). Des invités de renom tels que Marie Desplechin, Didier Lockwood ou Robin Renucci sont attendus.</p> <p>Contact : samia.langar@univ-lyon2.fr</p>
<p>7 juin 10h-17h30 IFÉ</p>	<p>Séminaire <i>Éducation de la petite enfance</i> : « L'activité / familles, droits des enfants, politiques ». Journée dédiée à la discussion des travaux en cours des doctorants, plaçant enfants et parents au centre du propos. Programme</p> <p>Contact : sylvie.rayna@ens-lyon.fr</p>
<p>10 juin 8h30-16h30 IFÉ</p>	<p>À l'issue des cinq premières années de parution de la revue <i>Éducation et Didactique</i>, l'ARCD (Association de Recherche comparatiste en Didactique), en partenariat avec le Comité de la Rédaction de la revue, propose une journée d'étude autour de la question « didactique et/ou didactiques » qui traverse explicitement ou implicitement de nombreux articles parus dans la revue. Cette journée se déroulera le 10 juin à l'IFÉ (inscription avant le 15 mai).</p> <p>Les six intervenants invités et les discutantes, pourront se saisir de plusieurs questions, afin de contribuer à la construction d'un espace de problématisation autour de la distinction entre « Didactique et/ou Didactiques ». Cette journée, organisée par l'ARCD et la revue <i>Éducation & Didactique</i> est ouverte à tous.</p> <p>Journée ouverte à tous. Information</p>
<p>14 juin Université Paris 1</p>	<p>Journée d'études organisée par l'association des amis de Jean Zay : « La pédagogie de Jean Zay : inspiration pour les politiques d'aujourd'hui ? ». Programme.</p> <p>Contact : annette.bon@orange.fr</p> 
<p>14 juin 16h-18h Salle n°2 IFÉ</p>	<p>Cycle de conférences « Penser les primes socialisations : regards croisés ». Marcel Crahay, Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève : « Les apprentissages scolaires : des montages cognitifs complexes ».</p> <p>Contact : geraldine.bois@ens-lyon.fr</p>
<p>18-26 juin Sc. Po. Paris</p>	<p>Alliance Summer School in Science and Policy 2013 (blog).</p>
<p>19 juin 9h-12h IFÉ</p>	<p>Séminaire de recherche de l'Axe 1 (Professionalités) du laboratoire ECP. « Les objets techniques et la professionnalité enseignante ». Stéphane Simonian (MCF, ISPEF, ECP), Richard Wittorski (PR, CNAM Paris, Centre de Recherche sur la Formation), André Tricot (PR, Université Toulouse 2, UMR Cognition, Langues, Langage, Ergonomie). Informations.</p> <p>Contact : francoise.carraud@univ-lyon2.fr</p>
<p>20 juin 17h-19h Salle n°2 IFÉ</p>	<p>Cycle de conférences « Penser les primes socialisations : regards croisés ». Christine Mennesson (Professeure à l'Université Toulouse 3), Martine Court (maître de conférences à l'Université Clermont-Ferrand 2) et Julien Bertrand (maître de conférences à l'Université Toulouse 3) : « Primes socialisations et rapports au corps : différences de sexe, différences de classe ».</p> <p>Contact : geraldine.bois@ens-lyon.fr</p>
<p>27-28 juin Univ. Lyon 3</p>	 <p>8^{ème} édition des Journées du E-learning : « Réussir en E-Learning ».</p> <p>Programme et inscription.</p>
<p>4 juil. ENS de Lyon site Descartes</p>	<p>Journée <i>Learning Analytics</i> : LASI-Local. État de la recherche en Learning Analytics. ; participation à distance au <i>Learning Analytics Summer Institute</i> ; table ronde autour des MOOCs. Toutes les informations, site.</p> <p>Contact : gregory.dyke@ens-lyon.fr</p>

En septembre...

9 sept. IFÉ	Journée de rentrée de l'IFÉ
17-18 sept. Salle de conf. IFÉ	<i>L'argent et la recherche. Influences des modalités de financement sur les acteurs et leurs pratiques</i> Colloque organisé par les étudiants du Master Admire de l'ENS de Lyon, formation proposée par l'ENS de Lyon et Sciences Po Lyon et labellisée par l'Université de Lyon. Entrée libre sur inscription , bientôt sur : confadmire.ens-lyon.fr Contact : melodie.faguet@ens-lyon.fr
24-26 sept.	Colloque sur Les Résidences d'artistes en milieu scolaire et éducatif. Le recours aux artistes, l'entrée des artistes dans l'école marquent un tournant dans l'histoire et la problématique de l'éducation artistique, des liens entre l'art et l'éducation, une réflexion autour de l'expérience de l'association Enfance, Art et Langages . Contact : christine.bolze@mairie-lyon.fr

ENFANCEARTETLANGAGES



L'intensité de NDLT

Nathanaël Dupré La Tour est décédé le 20 mai 2013, à l'âge de 35 ans, dans un accident de la route. Il avait rédigé en 2010, avec Yves Winkin, le rapport « De l'INRP à l'IFÉ, une identité retrouvée, une ambition renouvelée », à l'origine de l'Institut français de l'Éducation. Il avait, en particulier, pensé la création de l'Agence Qualité Éducation au sein de l'IFÉ, agence qu'il a dirigée jusqu'en 2012. Yves Winkin lui rend hommage dans ces quelques lignes.

NDLT. J'ai toujours aimé utiliser cette abréviation pour désigner Nathanaël dans mes notes ou mes courriers. Comme un NDT avec une lettre en plus : note de la traduction ? Note de la trésorerie ? C'est plus compliqué.

Il y a un mot qui résume tout Nathanaël : il était intense. Intense dans sa manière de vivre, de penser, d'être dans son corps.

Il vient vers moi : pantalon de velours fine côte, chemise blanche, manches repliées, col ouvert, cravate filiforme. Ses yeux pétillent, le sourire s'élargit, le bras droit s'écarte du corps et sa main vient claquer la mienne. Nathanaël avait une façon qui n'appartenait qu'à lui de serrer la main. C'était une sorte de « tope-la » qui scellait la complicité.

Il est à l'ordinateur, ou plutôt dans l'ordinateur. Le dos rond, les bras écartés, la tête fixe. Il ne parle pas sur ses lèvres. Seules les mains bougent -- à toute allure. Le texte se déroule sans discontinuité. Nathanaël avait toujours une note à rédiger, un rapport à boucler, un projet à proposer. Son bureau était comme une histoire sédimentaire de ses investissements ; puits et galeries permettaient de les relier entre eux. Il travaillait porte fermée. Je frappais. Silence. Un moment s'écoulait. Puis la porte s'ouvrait brusquement, et Nathanaël apparaissait, sortant d'un puits ou d'une galerie, un peu ébouriffé.

Il est aujourd'hui à Paris, ce soir à Lyon, demain à Paris. Ou ailleurs, dans une autre vie, un peu mystérieuse pour moi. Peu importe. Il est présent, très présent à l'IFÉ. Les autres NDLT ne me concernent pas professionnellement. Je sais juste qu'ils existent, et qu'ils donnent de l'épaisseur à celui qui travaille avec moi. Mais lorsque sort son premier livre, si personnel, si audacieux dans ses prises de position à contre-courant, je me dis que je devrais tenter de les connaître, en discutant avec eux le temps qu'il faudra. Mais l'urgence chassera toujours le nécessaire, et ces discussions n'auront jamais lieu. Le second livre, qui donne encore mieux à comprendre le fondement de l'intensité de Nathanaël, paraîtra alors que nous avons l'un et l'autre quitté l'IFÉ. Mais nous avons le projet de faire le point, sur tout, le 12 juin.

NDLT : T comme théophanie.



Yves Winkin, le 26 mai

Ce Bulletin est une publication du département Recherche de l'Institut français de l'Éducation © École normale supérieure de Lyon.

Directeur de la publication : Luc Trouche.

Composition : Stéphanie Putaux ; équipe d'appui Annick Bugnet et Nicolas Favelier

Abonnement et téléchargement : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins>. Contact : recherche.ife@ens-lyon.fr.



web