

Dossier : la parole à Anne-Claire Husser et à André Tricot, p. 5-8.

Éditorial : interactions...

Le programme scientifique de l'IFÉ vise le développement d'une plateforme nationale pour les recherches en éducation. Cette visée suppose la conception d'instruments et de dispositifs pouvant soutenir les interactions entre les acteurs du domaine. Ce bulletin met en évidence les avancées dans cette direction : projets de conférence de convergence et constitution de consortium de recherche sur les apprentissages fondamentaux (p. 2) ; élargissement du réseau des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ (p. 3) ; avancées de la Chaire Unesco « Le travail enseignant au XXI^e siècle » portée par l'ENS de Lyon et l'IFÉ (p. 4) ; dialogue soutenu avec les IUFM dans la perspective des ESPE (p. 10) ; réponses communes à des appels d'offres (p. 11).

Ce mois de novembre sera aussi l'occasion, à plusieurs reprises, de penser les interactions entre des champs scientifiques qui, dans leur diversité, peuvent concourir à la compréhension de ce qu'est « Apprendre », dans le double sens du mot (cf. note au bas de cette page), autant d'occasions de développer le dialogue que le nouveau directeur de l'IFÉ, Michel Lussault (ci-dessous) appelle de ses vœux.

Développer les interactions, c'est aussi l'objectif même de ce bulletin : diffuser l'information sur les séminaires et colloques ; favoriser la constitution de nouveaux partenariats pour la réponse à des appels d'offres – et les appels d'offres à venir de l'ANR sur les apprentissages en donneront sans doute de nouvelles occasions – ; constituer une plateforme d'échanges scientifiques : c'est le rôle du dossier qui, depuis le numéro 13, est au centre, aux sens concret et symbolique, de ce bulletin.

Toute contribution bienvenue !

Luc Trouche, directeur du département Recherche de l'IFÉ

Zoom sur...

Michel Lussault, nouveau directeur de l'IFÉ, situe son projet

Je suis très heureux d'avoir pris la direction de l'Institut français de l'Éducation le 17 octobre.

Mon objectif est de parvenir à placer l'IFÉ comme une structure nationale de référence au sujet de l'éducation considérée comme un fait social total. Pour ce faire, l'IFÉ doit à l'évidence se fonder sur une activité scientifique de haut niveau, destinée à contribuer à l'intelligibilité de « l'apprendre et du faire apprendre ».

À mon sens, le rôle de l'IFÉ en matière de recherche est de permettre la convergence et le dialogue de trois types de démarches : celle des sciences cognitives (dont la contribution à l'élucidation des apprentissages est manifeste) ; celle des sciences de l'apprendre proprement dites et celles de toutes les sciences qui peuvent, sans faire de l'éducation leur objet central, s'impliquer dans la réflexion sur celle-ci - et je pense ici au premier chef aux sciences sociales dont la contribution est majeure pour l'IFÉ. Aucune de ces démarches n'est suffisante en soi pour circonscrire notre champ, chacune est nécessaire et doit dialoguer avec les deux autres.

Cela sera un des leitmotifs de ma direction que de permettre cet échange. D'ores et déjà, et la présente livraison de ce bulletin le prouve, l'IFÉ est bien engagé dans cette action.

Michel Lussault, directeur de l'Institut français de l'Éducation



À noter

8 et 9 novembre, séminaire international de l'IFÉ « Éducation et sciences de l'apprendre »

Cette quatrième session dédiée aux interactions entre recherches en éducation, politiques éducatives et pratiques. Elle initie des échanges sur ce thème avec l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) avec une conférence de Pierre Dillenbourg sur l'orchestration des situations d'apprentissage. Au programme aussi, une réflexion sur la mise en œuvre, au niveau international, de démarches d'investigation pour l'enseignement des sciences. Enfin, un questionnement, par Mathieu Potte-Bonneville, des notions d'usages et d'usagers de l'école. [Programme et inscription.](#)

À noter aussi, sur la nature des sciences de l'apprendre et leurs apports à la compréhension des processus d'apprentissage, le compte rendu du séminaire sur les sciences cognitives et la géographie (p. 2), l'article d'André Tricot sur l'apport des sciences cognitives à l'éducation (p. 6) et l'annonce du séminaire national Sciences cognitives et éducation, p. 11.

Contact : Nicolas.Favelier@ens-lyon.fr

Apprendre et faire apprendre... Nous présentons ci-dessous plusieurs dispositifs questionnant l'intrication de ces deux processus, leurs méthodologies et les interactions interdisciplinaires dont ils fournissent la matière. Ces dispositifs sont de différents types : séminaires de recherche, comme celui sur les sciences cognitives et la géographie, qui fait directement écho au séminaire national « sciences cognitives et éducation », organisé par le MEN les 20 et 21 novembre et au séminaire international de l'IFÉ « éducation et sciences de l'apprendre » (cf. p. 11) ; réunions nationales de convergence qui visent à faire le point avec l'ensemble des acteurs (chercheurs, enseignants, institutionnels) des connaissances et des questions ouvertes sur un champ donné : c'est le cas de la conférence nationale « éducation à l'information et cultures numériques », qui reprend le même modèle que la conférence sur l'enseignement des mathématiques qui s'est tenue le 13 mars dernier à l'ENS de Lyon, ou du groupe de travail sur l'enseignement de la langue française ; projet de recherche, enfin, visant, par une étude large mobilisant les équipes du domaine, à produire de nouvelles connaissances, c'est le cas du dispositif coordonné par Roland Goigoux sur la lecture et l'écriture à l'école primaire.

Séminaire sur les sciences cognitives et la géographie

À l'initiative de M. Lussault (ENS de Lyon), de J. Lévy (EPFL) et d'A. Berthoz (Collège de France), une journée « Géographie et sciences cognitives » a réuni le 23 octobre une vingtaine de participants au Collège de France. Elle visait à évaluer dans quelle mesure un dialogue entre la géographie et les neurosciences cognitives pouvait améliorer la compréhension de la dimension spatiale des actions humaines. Les deux champs académiques sont en effet particulièrement concernés par les questions relatives à l'appropriation de l'espace et la manière dont celle-ci permet de mieux saisir les interactions sociales. Les formes d'un échange disciplinaire restent toutefois à inventer et la journée s'est employée à baliser ce terrain en mettant en dialogue, en 4 sessions thématiques, 4 « couples » composés d'un géographe et d'un spécialiste de neurosciences cognitives qui ont lu et critiqué chacun un texte écrit par l'autre. La vigueur et la fertilité des échanges (notamment autour de la question de l'expérimentation et du traitement des données) a permis de décider de prolonger cette journée par une seconde, organisée au premier semestre 2013.

Contact : Michel.Lussault@ens-lyon.fr

Conférence nationale Éducation à l'information et cultures numériques

Le groupe de travail, copiloté par le MEN et l'IFÉ, poursuit ses travaux dans la perspective de la conférence nationale qui aura lieu les 21 et 22 mai à l'ENS de Lyon, sur la base de l'audition d'un ensemble d'experts internationaux (cf. agenda, p. 12).

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

Groupe de travail sur l'enseignement de la langue française au cours de la scolarité obligatoire

Ce groupe, placé sous l'égide de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de la direction générale de l'enseignement scolaire (cf. Bulletin recherche n°13, p. 2), prépare une session, les 6-7 décembre, qui a deux objectifs :

- le premier est d'entendre les points de vue d'experts (universitaires et formateurs) sur des questions sensibles : 1. Quelles sont les notions fondamentales qui doivent faire l'objet d'un apprentissage à l'école et au collège ? 2. Quelle progression concevoir de l'école primaire à la fin du collège, qui prenne en compte à la fois les objectifs du curriculum et les étapes du développement cognitif des élèves ? Sur quelles démarches et sur quels corpus peut-

elle s'appuyer ? 3. Quelle place et quel temps réserver aux activités métalinguistiques dans la classe de français ? En quoi les activités métalinguistiques aident-elles au développement des capacités de lecture et d'écriture ? Quel lien faire entre étude de la langue et construction d'automatismes ? 4. Quelles conséquences en tirer en matière d'évaluation des acquis des élèves ? 5. Comment construire une formation des maîtres associant l'indispensable maîtrise des contenus disciplinaires, les compétences didactiques et le savoir-faire pédagogique ? (le groupe de travail proposera ses propres éléments de réponse aux trois premières questions) ;

- le second objectif est de favoriser, par une table ronde dans laquelle interviendront des inspecteurs de l'Éducation nationale, une réflexion sur les questions touchant à la formation des enseignants en matière d'enseignement de la langue.

[Compte rendu fait par Anne Halté, professeure en sciences du langage, à partir des notes d'Anne Vibert, IG des Lettres]

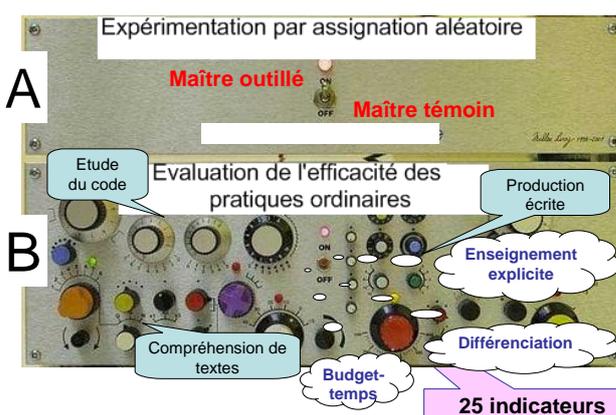
Contact : anne.halte@ufm.uhp-nancy.fr

Recherche « lire et écrire à l'école primaire »

Le prochain séminaire du groupe « Lire - écrire » aura lieu à l'IFÉ les 29 et 30 novembre. Il sera l'occasion de faire la synthèse des travaux des six sous-groupes (70 chercheurs) qui expérimentent les outils permettant de décrire les pratiques d'enseignement au cours préparatoire dans le cadre de l'étude « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages » coordonnée par Roland Goigoux, Professeur des Universités, chargé de mission à l'IFÉ.

Roland Goigoux et Marie-France Bishop ont présenté ce projet le 18 octobre à la nouvelle sous-directrice de la DGESCO, Hélène Ouanas, au chef du Bureau des écoles, René Macron, et à l'adjoint au chef du DRDIE (Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation), Arthur Muller. Ils ont également déposé leur budget prévisionnel et demande de financement.

Ils ont insisté sur la complémentarité entre deux paradigmes scientifiques pour les recherches sur l'enseignement : (A) l'expérimentation par assignation aléatoire (psychologie expérimentale) ; (B) l'évaluation de l'efficacité des pratiques ordinaires (sciences de l'éducation).



Ils ont obtenu le soutien de la sous-direction qui adressera un courrier destiné à faciliter leur accès aux classes dans 34 départements de 14 académies. Ils ont enfin souligné le partenariat entre l'IFÉ et le laboratoire ACTÉ de l'université Blaise Pascal et ils ont repris à leur compte une pensée du grand savant et philosophe auvergnat : « Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties »...

Contact : Roland.Goigoux@univ-bpclermont.fr

Le séminaire de rentrée des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ s'est tenu le 17 octobre dernier. C'était un séminaire à destination des correspondants des LéA, pour travailler les outils permettant le développement du réseau. Pour faire le bilan de ce séminaire, et tracer des perspectives de développement pour cette année, nous donnons ici la parole à Réjane Monod-Ansaldi, coordonnatrice du réseau, à Bénédicte Mourey, représentante du LéA Côte d'Or et à Fabienne Federini (p. 4) qui représentait au séminaire le Département recherche, développement, innovation et expérimentation du MEN.

Séminaire de rentrée

Après une première année de fonctionnement des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ (LéA), où douze premiers LéA se sont développés, le réseau accueille quinze nouveaux LéA scolaires et non scolaires depuis la rentrée 2012 (voir la [carte des LéA](#)). Le séminaire du 17 octobre avait pour objectif de travailler sur les outils des LéA. Après le bilan de la deuxième rencontre de mai dernier, il s'agissait d'améliorer les outils du réseau et de mieux expliciter les rôles des différents acteurs. Quelles responsabilités pour les correspondants LéA et pour les correspondants IFÉ ? Quels instruments pour organiser les recherches collaboratives et leur diffusion au sein du LéA, dans le réseau des LéA et vers les acteurs de l'éducation ? Comment penser leur relation avec la formation ?

Le séminaire a regroupé une cinquantaine d'acteurs du réseau des LéA et de personnes intéressées. Vingt-cinq des vingt-sept LéA du premier cercle étaient représentés (voir les diapositives de présentations des [LéA 2011](#), et des [LéA 2012](#)). Cette forte participation et la qualité du travail fourni durant la journée révèle la vitalité du réseau.

Après les introductions de Michel Lussault, (directeur de l'IFÉ), Fabienne Federini (représentant le MEN) et Patrick Demouglin (président de la conférence des directeurs d'IUFM), la conférence de Luc Trouche a rappelé les principes fondateurs des LéA : engagement des acteurs d'un lieu d'éducation, implication d'une équipe de la plateforme IFÉ, soutien actif du pilotage du lieu, et compréhension partagée d'une construction commune dans le temps. Il a brossé un état des lieux du développement du réseau en envisageant les acquis du dispositif et en soulignant les dimensions restant à développer, telles que la communication à propos des recherches dans les LéA, l'articulation des LéA avec les institutions partenaires ou leurs liens avec la formation. Une courte intervention vidéo de Nicolas Lechopier a également permis d'introduire la fonction de courtier de connaissances qui assure l'appropriation par les acteurs de la société des savoirs produits par la recherche, et représente une piste de réflexion sur le rôle du correspondant LéA.

Autour d'un café, les correspondants LéA et IFÉ ont recherché des convergences thématiques entre LéA et de nombreux liens se sont créés qui devraient dynamiser la vie du réseau. Trois ateliers ont ensuite permis aux participants de se familiariser avec le site collaboratif des LéA, et de travailler sur la charte des correspondants LéA, qui sont en charge du développement du LéA au sein du lieu d'éducation, sur la charte des correspondants IFÉ, qui sont garants de la dimension recherche, et sur des outils d'accompagnement réflexif : journal de bord du correspondant LéA et état des lieux annuel remplaçant le carnet de bord de l'année précédente.

Les productions des ateliers vont permettre de fixer la forme de ces outils pour cette année, comme un cadre flexible qui guide l'action en s'adaptant à la singularité de chaque LéA. La charte

des correspondants LéA a été précisée. Les éléments nécessaires à sa mise en œuvre répertoriés donneront lieu à la mise en ligne dans l'espace de travail collaboratif des LéA, de ressources adaptées sur les conventions, les structures administratives partenaires, les supports de communication au sein des LéA... L'importance de la dimension collaborative des recherches a été soulignée dans la charte des correspondants IFÉ. L'utilité d'un journal de bord, assez libre dans sa forme, pour la construction du LéA, a été envisagée non seulement pour la dimension recherche, mais pour les dimensions de communication au sein du LéA et vers l'extérieur. Sa production doit également nourrir l'état des lieux annuel.

La synthèse des ateliers a permis de construire le planning de travail de l'année, qui comprend les activités de recherche, la signature des conventions, la mise en ligne d'informations

sur chaque LéA, la tenue d'un journal de bord, et l'organisation de la communication au sein de chaque LéA. Le bilan se fera le 15 mai 2013, lors de la 3^e rencontre des LéA où chacun présentera ses résultats du point de vue de la recherche et de la diffusion vers ses acteurs et vers la formation.

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



P. Demouglin, M. Lussault, F. Federini et R. Monod-Ansaldi

La parole à un correspondant LéA

Professeur des écoles et formatrice dans le premier degré nouvellement arrivée dans le département de la Côte d'Or, j'ai été nommée sur un poste de conseillère pédagogique départementale, chargée de la mission école du socle-expérimentation-innovation auprès de Mme Évelyne Greusard, DASEN. Dans le cadre de ces missions, je suis devenue la correspondante du LéA Côte d'Or.

Ma participation au séminaire des LéA le 17 octobre m'a permis de bien appréhender le rôle de correspondante LéA, ainsi que le concept des Lieux d'Éducation Associés. En effet, la présentation générale des LéA en matinée a permis de clarifier le dispositif et de le positionner par rapport aux partenaires institutionnels. Il apparaît clairement que l'existence et la légitimité des LéA ne peuvent se faire que dans le cadre de partenariats établis et institués par des conventions.

De plus, les ateliers de l'après-midi nous ont permis d'échanger sur le rôle des correspondants, sur les freins et obstacles à surmonter. Le fait d'être avec des « anciens » correspondants LéA permet de bénéficier de leur expérience dans ce rôle nouveau et de créer des liens pour partager nos travaux sur le site collaboratif. Enfin, j'ai pu échanger de nombreuses informations sur le projet spécifique de la Côte d'Or avec la correspondante IFÉ et mettre en place une vraie collaboration.

L'intégration dans le groupe s'est faite naturellement grâce à l'accueil chaleureux des organisateurs et des participants.

Bénédicte Mourey : mission.appui-pedagogique21@ac-dijon.fr

Les LéA, pour l'innovation et d'expérimentation

Si les LéA constituent un enjeu fort pour l'IFÉ, il nous apparaît qu'ils en sont un, tout aussi puissant, pour le DRDIE. En effet, les LéA ont toutes les potentialités pour devenir les lieux pilotes d'une expérimentation réussie articulant, localement, l'éducation et la recherche à la condition d'être vigilant sur quelques principes.

Tout d'abord, le LéA doit être un lieu de rencontre entre des acteurs qui sont en recherche : les uns qui, face à un besoin identifié, s'interrogent sur les manières de faire et, parfois, sur leurs manières d'être et les autres qui, fort des résultats de leur recherche, doivent accompagner les équipes dans leur questionnement. C'est un lieu de connaissances et d'interconnaissances où chacun doit s'adapter à la logique de l'autre et construire ensemble des modalités de travail autour d'un objet défini en commun. Ensuite, le LéA doit être un lieu de formation, chacun devant apprendre de l'autre. Dans un LéA, la recherche en éducation ne se contente pas d'investir l'école en vue de ses seules finalités ; ce qui signifie qu'elle ne se sert pas de l'éducation mais se met à sa disposition sans pour autant renoncer à la logique professionnelle qui est la sienne. Quant à l'éducation, elle accepte d'être dérangée dans ce que ses pratiques produisent comme effets sur les élèves. L'analyse critique de ce que chacun fait, la réflexivité et la régulation doivent être au cœur même du fonctionnement d'un LéA. Peut-être même est-il susceptible de relever, s'il est particulièrement bien mené, de l'art de la maïeutique ? Il n'est pas interdit de penser que chacun sorte différent de cette expérience collective et devienne, qui sait, un passeur de savoirs d'un monde à l'autre. Enfin, le LéA doit être un lieu, pleinement et totalement, inscrit dans son environnement. Ce n'est ni une avant-garde, ni un isolat. Il doit plutôt être pensé comme le creuset où se fondent, de manière la plus harmonieuse possible, la recherche en éducation et l'éducation en recherche. C'est pourquoi, pour que cette greffe prenne, le LéA doit déployer, dès le début de son existence, une stratégie d'information tant à l'interne qu'à l'externe. Il se doit en effet de communiquer sur ce qu'il fait au sein des différentes instances existantes (conseil des maîtres, conseil d'école, circonscription, etc. pour le premier degré ; direction de l'établissement, conseil d'administration, conseil pédagogiques, etc. pour le second degré), voire imaginer d'autres modalités dans le cas où les structures institutionnelles ne répondent pas à ses sollicitations. Mais plus encore, il doit élargir son horizon en associant, par l'information d'abord, par d'autres moyens plus formalisés ensuite, l'ensemble des acteurs de l'écosystème dans lequel le LéA est inséré. Structurer les relations avec l'environnement dans une logique horizontale¹ et verticale² permettra d'impulser une dynamique territoriale tout à fait bénéfique non seulement aux acteurs du LéA et à la structure scolaire dans lequel il se déploie, mais aussi à tous les acteurs locaux intéressés par l'innovation et l'expérimentation en éducation qui pourront s'appuyer sur ce qui existe pour tenter, eux aussi, de se mettre dans une logique de changement.

Pour asseoir encore un peu plus son rôle pilote, il est possible d'imaginer qu'à terme, le LéA, dont les résultats auront été évalués par la recherche et validés par l'institution, devienne un lieu de formation sur site, sorte d'école d'application telle qu'elle existe dans le premier degré, adossé aux futures ESPE. C'est tout le bien que nous pouvons souhaiter aux LéA.

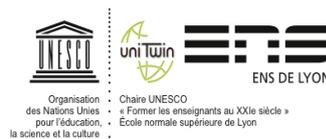
Contact : fabienne.federini@education.gouv.fr

1. Par exemple, les associations de parents d'élèves, les collectivités territoriales, les écoles et établissements secondaires du secteur géographique, les associations d'éducation populaires locales, etc.

2. Pour mémoire et sans exhaustivité : l'EN et son équipe de circonscription, la direction des services départementaux de l'Éducation nationale, les instances académiques notamment les CARDIE, ainsi que les futures ESPE, etc.

Formation des enseignants

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



Bernard Lahire a accepté d'être grand témoin de la chaire Unesco portée à l'ENS de Lyon par Luc Ria (cf. Bulletin recherche n°13, p. 1). Il y contribuera à la discussion des problématiques

de recherche et de formation.

Le colloque inaugural de la chaire aura lieu les 23 et 24 janvier, sur quatre principales thématiques : a) l'évolution de la professionnalité enseignante, b) développement professionnel : entrée et sortie du métier d'enseignant ; c) l'apprentissage au travail, d) les dispositifs innovants de professionnalisation des enseignants, avec les interventions de C. Maroy, R. Malet, B. Cattonar, F. Lantheaume, F. Meyer, P. Rayou, M. Durand, M. Tardif, L. Veillard, P. Mayen, S. Leblanc, V. Lussi Borer et A. Muller, S. Chaliès et G. Sensevy.

Ce colloque sera ouvert, dans le cadre d'un accord avec la DGESCO, aux responsables nationaux et académiques des plans de formation des enseignants. Il sera suivi d'une journée à huis clos pendant laquelle les partenaires de la chaire définiront ensemble le programme scientifique pour les quatre années à venir.

Contact : delphine.ordas@ens-lyon.fr

Dispositifs hybrides pour l'enseignement supérieur

Le rapport scientifique de la recherche Hy-Sup « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur ? » vient d'être mis en ligne. Financé dans le cadre du programme européen « Éducation et formation tout au long de la vie », ce projet a rassemblé pendant 3 années (2009-12), les universités de Lyon 1, Rennes 2, Genève -TECFA, l'université Catholique de Louvain et l'université de Luxembourg.

La recherche Hy-Sup identifie différentes configurations de dispositifs hybrides et souligne quelques-uns de leurs effets sur l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants et l'évolution des institutions. Le rapport en ligne décrit les grandes étapes de ces 3 années de recherche, en détaille les résultats et propose des pistes de travail. Sur ce même site, existe un espace pour la formation où sont mises à disposition des acteurs de la pédagogie numérique des ressources produites à partir des résultats de la recherche : outil d'autopositionnement, typologie des dispositifs hybrides, description des configurations types sous forme de vignette, etc. Par l'identification, l'analyse et le partage de pratiques innovantes liées aux dispositifs hybrides qu'il suscite, ce projet dégage des pistes pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. L'équipe projet invite toutes les personnes intéressées à diffuser ces outils et/ou à en faire usage dans la conception et l'animation de leurs formations et autres interventions. Elle reste intéressée par les retours d'expérimentation (échanges de vos bonnes pratiques à partir de l'usage du site, suggestions d'amélioration, proposition de ressources complémentaires, etc.).

Contact : contact@hy-sup.eu

Collaboration MINES (MESR) - IFÉ (ENS de Lyon)

Dans le cadre d'une commande de la MINES (Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur), l'IFÉ a été chargée d'organiser des journées Pédagogie Universitaire Numérique en janvier 2013 (cf. p. 12), de concevoir et d'expérimenter un parcours hybride pour accompagner les enseignants du supérieur dans la mise en œuvre de formations à distance, et enfin de développer une veille sur les usages du numérique dans le supérieur.

Contact : eric.sanchez@ens-lyon.fr

Nous poursuivons dans cette rubrique une réflexion générale sur les questions actuelles des recherches en éducation. Dans ce dossier, nous donnons la parole à Anne-Claire Husser, pour interroger l'actualité de l'œuvre de Ferdinand Buisson, et à André Tricot, qui étudie l'apport des sciences cognitives à la compréhension des questions d'éducation.

La parole à Anne-Claire Husser

Dans le Bulletin recherche n°13, Mathieu Potte-Bonneville interrogeait la notion de « morale laïque » convoquée, après Ferdinand Buisson, par le ministre Vincent Peillon. Nous poursuivons cette réflexion en donnant la parole à Anne-Claire Husser, auteur de la thèse « Du théologique au pédagogique. Ferdinand Buisson et le problème de l'autorité » (thèse pour le doctorat en philosophie sous la direction de P. F. Moreau et de J. Gautherin, soutenue le 7 sept. 2012 à l'ENS de Lyon). Cette contribution est l'occasion d'interroger les notions d'école « juste et bienveillante », au centre du rapport que viennent de rendre les coordonnateurs de la *concertation nationale pour la refondation de l'école de la République*.

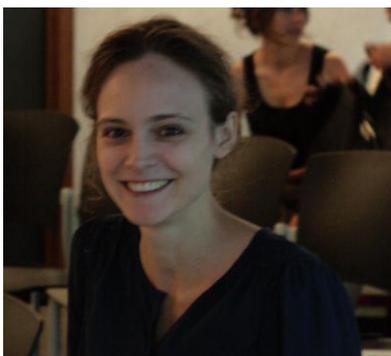
Ferdinand Buisson, penseur de l'école laïque

Alors que viennent d'être publiées les premières conclusions de la Concertation nationale pour la refondation de l'école, il est plus que jamais nécessaire de porter un regard lucide et éclairé sur ce moment fondateur de notre histoire scolaire que fut la troisième République. C'est dans ce cadre, pensons-nous, qu'il importe de lire et de relire Ferdinand Buisson, penseur énergique et homme d'éducation qui fut, sans doute plus que son éphémère ministre de tutelle, la cheville ouvrière de l'école laïque à laquelle la mémoire collective associe plus communément le nom de Jules Ferry.

Directeur de l'instruction primaire de 1879 à 1896, Buisson accompagne la mise en place de l'instruction obligatoire, de la gratuité et de la laïcité de l'enseignement primaire ; il contribue pour une large part à la définition des programmes et à l'effort de rénovation pédagogique engagés par les républicains pour former les citoyens dont a besoin la démocratie moderne.

En 1984, Pierre Nora tirait cette figure de notre histoire scolaire du relatif oubli dans lequel elle était tombée en inscrivant le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (dont Buisson dirigea la publication de 1876 à 1911)¹ au panthéon des *Lieux de Mémoire* de la République. D'autres chercheurs ont depuis contribué à dévoiler l'extraordinaire puissance d'interpellation de l'œuvre buissonnienne, et cela au-delà même des cercles universitaires ainsi qu'en témoigne l'ouvrage que lui a récemment consacré l'actuel ministre de l'Éducation nationale².

Sans doute ce regain d'intérêt est-il à mettre en relation avec le sentiment que notre institution scolaire est parvenue à une phase critique de son développement et qu'elle a besoin, pour se ressaisir et trouver un nouveau souffle, de se ressourcer au contact de ses pères fondateurs ; mais elle tient aussi au fait que Buisson ne fut pas seulement l'homme de son temps, mais aussi un théoricien d'avant-garde dont les intuitions singulières sont encore aujourd'hui susceptibles d'alimenter une réflexion sur l'avenir de notre institution scolaire. De cette œuvre foisonnante, nous retiendrons ici trois grands thèmes : l'idée selon laquelle l'éducation laïque enveloppe un authentique projet spirituel, la promotion d'une pédagogie bienveillante et indissociablement exigeante, et la défense d'une école plus juste.



• Une éducation pleinement humaine et hautement spirituelle

Au moment où l'instruction religieuse se voit remplacée à l'école primaire par l'instruction morale et civique, le ministre Ferry et les concepteurs des programmes ont à cœur de montrer que la laïcisation de l'école s'inscrit sous le signe de la tolérance et du respect des consciences. Au-delà du souci de rassurer les familles catholiques, Ferry et Buisson partagent la conviction qu'il existe un ensemble de valeurs communes à toutes les religions et à toutes les sociétés sur lesquelles peut être fondé l'enseignement laïc de la morale. Il ne s'agit pas seulement en cela de trouver un terrain d'entente entre les différentes confessions, mais bien de proposer une éducation complète qui retiendra l'essentiel et le meilleur des religions. Convaincu que la puissance historique des Églises tient à ce qu'elles ont su incarner pour le peuple un puissant foyer de vie morale, Buisson estime que la République se doit d'offrir à ses citoyens une éducation publique qui les mette en présence du plus haut idéal par la culture d'une authentique spiritualité : l'école primaire aura la charge de faire de chaque enfant qui lui est confié une âme éprise du beau, du vrai et du bien.

• Une pédagogie bienveillante au service de l'épanouissement de la personne

Pour permettre l'épanouissement de cette haute spiritualité en chaque élève, il entend s'appuyer sur une pédagogie active respectueuse des rythmes propres de l'enfant et soucieuse de lui ménager le maximum d'initiative. Dénonçant les méfaits d'une approche autoritaire de l'éducation qui réduit l'élève à la passivité et étouffe ce faisant en lui les facultés qu'elle était censée développer, Buisson se démarque d'autres pédagogues partisans des méthodes modernes par l'extrême confiance qu'il place dans la spontanéité enfantine. Son optimisme pédagogique tranche ainsi avec la vision de l'enfance comme état de relative sauvagerie que défendent à la même époque d'autres penseurs de l'éducation laïque comme Gabriel Compayré ou Émile Durkheim. Loin de consister en un simple « laisser faire », le libéralisme pédagogique de Buisson se fonde sur la conviction qu'il existe en chacun une disposition à s'élever vers le beau, le vrai et le bien, disposition qui ne saurait être cultivée qu'en laissant à chaque esprit l'espace de jeu et la liberté d'allure nécessaires à la constitution d'une personnalité authentique. Buisson consacre ainsi de très belles pages à l'art du maître d'école dont la mission première consiste à s'attirer le respect et l'affection de l'élève pour mieux lui transmettre le goût de l'effort et du dépassement de soi.

• L'école juste selon Ferdinand Buisson : « l'égalité dans la diversité »

Parce que pour Buisson cette pédagogie libérale et bienveillante ne se conçoit qu'au service d'une haute exigence intellectuelle et morale, elle s'articule à la promotion d'une école plus juste.

Il s'agit dans un premier temps d'écarter une vision par trop minimaliste et utilitaire de l'instruction primaire destinée aux masses laborieuses en affirmant le droit de l'enfant du peuple à une éducation complète assurant le plein épanouissement de la personne et lui garantissant l'accès à une sphère d'existence supérieure. Dès la fin des années 1890, le thème de l'école juste revêt chez Buisson une dimension plus institutionnelle à travers la dénonciation du

1. Dictionnaire numérisé par l'INRP, désormais accessible en ligne.

2. Vincent Peillon, *Une religion pour la République*, Paris : Le Seuil, 2010.

dualisme sociologique des ordres d'enseignement qui faisait coexister, d'un côté, l'école primaire pour les classes populaires, donnant accès, pour ceux qui avaient la possibilité de poursuivre leur scolarité, aux écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires, et de l'autre les petites classes des lycées, payantes et ouvrant les portes de l'enseignement secondaire réservé de facto aux fils de la bourgeoisie.¹

En 1910, Buisson, qui est alors député radical-socialiste, dépose avec deux autres députés une *proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction*². Il s'agit premièrement, par la suppression des petites classes des lycées, de faire de l'école primaire un authentique lieu de mixité sociale et, deuxièmement, de reconnaître que « la dette de la société à l'égard de l'enfant ne s'arrête pas à douze ans³ » en prolongeant la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans.

Dénonçant l'iniquité foncière d'un système scolaire qui reconnaît aux futurs citoyens un droit à l'instruction dont l'extension demeure proportionnée à leur origine socio-économique, Buisson souligne le caractère artificiel des barrières de fortunes interdisant l'accès de l'enseignement secondaire aux enfants du peuple. L'optique dans laquelle il s'inscrit n'est cependant pas celle du collège unique que nous connaissons aujourd'hui car si Buisson veut garantir à tous les enfants, quelles que soient leurs conditions de naissance, les mêmes chances d'accéder à une instruction de même nature et de même degré, la justice ne consistera pas selon lui à prendre pour modèle de toute scolarisation prolongée l'éducation « bourgeoise », c'est-à-dire l'enseignement secondaire classique ou moderne (que nous qualifierions aujourd'hui de général) : l'égalité du droit ne réside pas ici dans le fait que tous recevront une éducation rigoureusement identique mais en ce que tous se verront accorder par la société les mêmes chances de développer leur potentiel. La République se doit en effet de veiller à ce que « pas un de ses enfants ne soit privé des moyens d'accomplir intégralement et normalement toute l'évolution dont la nature l'a rendu capable ». « À chacun selon ses aptitudes », telle serait en somme la devise d'un service public d'éducation vraiment démocratique.

Si Buisson se propose de faire de l'école un lieu de sélection méritocratique, il refuse toutefois de réduire celle-ci à un procédé de recrutement des candidats aux carrières libérales. Parce qu'il existe de multiples manières d'être utile à son pays, l'enseignement secondaire se doit d'être résolument pluriel : sans jamais renoncer à former l'homme, il tâchera de tirer le meilleur parti de chaque intelligence en proposant toute une palette de parcours permettant, sur la base d'une solide culture commune, de valoriser la diversité des aptitudes individuelles en fournissant à la société les compétences plurielles dont elle a besoin. Cet effort se poursuivra sur le terrain de la formation professionnelle que Buisson envisage de soumettre au même régime d'obligation que la scolarité proprement dite. C'est qu'il est du devoir de la Nation de veiller à ce que chacun de ses enfants devienne « un producteur, une capacité, une valeur travail » en accordant les mêmes facilités d'apprentissage à tous les travailleurs « depuis ceux qui labourent ou qui forgent jusqu'à ceux qui écrivent ou qui parlent ». Il s'agit pour ce faire de développer tout un réseau d'écoles préparant aux carrières de l'industrie, du commerce ou de l'agriculture et

d'instaurer pour les apprentis un système de cours professionnels suivis en complément de l'atelier et intégrés à la journée de travail dont l'effet attendu sera de garantir l'entretien des acquis de l'instruction générale et de mettre la masse des travailleurs en possession d'un authentique savoir technique.

Ce projet de démocratisation de l'école n'eut guère d'échos à l'époque et certains parmi les plus progressistes, comme Jaurès, virent de l'idéalisme dans la tentative d'instaurer l'école juste dans une société foncièrement inégalitaire. Nous serions sans doute quant à nous tentés aujourd'hui de reprocher à Buisson de n'avoir pas pris la mesure du phénomène de reproduction du capital culturel et d'avoir sous-estimé le poids du milieu familial dans la réussite scolaire, mais ce serait oublier qu'un tel phénomène ne devait apparaître en pleine lumière qu'après la réalisation de cette école unique que Buisson appelait de ses vœux. On ajoutera qu'il avait en quelque sorte anticipé le problème en s'attachant à remettre en cause l'idée selon laquelle il n'y aurait qu'un seul modèle de réussite scolaire et en faisant la promotion d'un enseignement secondaire et professionnel souple et pluriel visant à tirer le meilleur de chacun. Il s'est ainsi confronté à une difficulté qui est encore aujourd'hui la nôtre : comment conserver le caractère humaniste de l'éducation tout en tenant compte des contraintes économiques des familles, des exigences du monde professionnel et des possibilités de chaque individu ?

Contact : anne-claire.husser@ens-lyon.fr

La parole à André Tricot

Dans le *Bulletin recherche* n°13, Bernard Lahire mettait en évidence l'intérêt des interactions entre sociologie et didactique pour comprendre les faits d'éducation. André Tricot, *professeur de psychologie à l'Université de Toulouse*, poursuit cette réflexion sur les sciences de l'apprendre, en questionnant les conditions de leur apport à l'éducation. Cette réflexion est au cœur de deux séminaires qui auront lieu en novembre (voir agenda) : le séminaire international de l'IFÉ « *Éducation et sciences de l'apprendre* » les 8 et 9 novembre, et le séminaire du Ministère de l'Éducation nationale « *sciences cognitives et éducation* » des 20 et 21 novembre.

L'apport des sciences cognitives à l'éducation : oui, mais comment ?

Les sciences cognitives produisent des connaissances, entre autres, à propos des apprentissages, avec un niveau de précision de plus en plus élevé. Comme les élèves apprennent à l'école, on peut légitimement attendre que ces connaissances scientifiques puissent être utiles à ceux qui œuvrent dans les classes. La question est de savoir comment. Il me semble que deux grandes façons de répondre à cette question soient actuellement envisagées.

• 1^{re} approche : le transfert de connaissances

La première approche consiste à définir les modalités de transfert des connaissances issues de la recherche vers le terrain.

La première modalité de cette approche consiste à simplement informer les enseignants des résultats des recherches sur l'apprentissage. Aux destinataires de décider d'en faire ce qu'ils veulent. Cette modalité est mise en œuvre, par exemple, lors du prochain séminaire Plan National de Formation – Collège de France sur les sciences cognitives et l'éducation, ou, dans le domaine plus restreint des technologies éducatives, dans la rubrique « Que dit la recherche ? » sur le site web du CNDP. C'est la connaissance qui aide à comprendre le monde qui est surtout visée, non celle qui vise à agir. Les conditions de l'action sont tellement différentes des conditions de production de la connaissance qu'un travail de transformation de la connaissance scientifique doit être réalisé, généralement par ceux qui connaissent les conditions de l'action. On peut ranger sous cette modalité la fameuse métaphore

1. Voir en particulier sur ce point l'article que consacre Philippe Savoie au Nouveau Dictionnaire de pédagogie : « Éducation et démocratie, retour sur le Nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson », *Éducation et didactique*, 2012, 6(1), pp.117-126.

2. F. Buisson, L. Gérard-Varet, J. Bouvéri, Proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction. Chambre des députés, 9e législature, session de 1910, proposition n° 3265. Cosigné avec un député socialiste et un autre radical-socialiste, ce projet reprend largement le rapport présenté en 1909 par Buisson au congrès de Nantes du parti radical socialiste.

3. Ferdinand Buisson, « La seconde instruction obligatoire », *Le Radical*, 18 février 1908.

de la médecine et de ses relations avec la recherche en biologie (les sciences cognitives seraient aux enseignants ce que la biologie serait aux médecins). Ce n'est pas aux chercheurs en biologie de décider quelle connaissance biologique va être utile aux médecins ni comment elle va être utilisée. Ce sont ces derniers qui décident. Et les médecins utilisent bien d'autres connaissances, notamment celles issues des recherches en médecine.

La seconde modalité vise à traduire des résultats de recherche sur les apprentissages en recommandations, conseils, préconisations, pour l'action des enseignants. Cette fois l'action est visée, mais les recommandations ne sont pas mises à l'épreuve empiriquement par les chercheurs. Assez répandue aux États-Unis, cette modalité semble surtout répondre à une critique des pouvoirs publics qui somment parfois les chercheurs d'expliquer « à quoi servent leurs recherches ». Cette modalité peut produire des idées intéressantes quand elle est fondée sur une méta-analyse de la littérature empirique. Ce n'est plus un résultat qui est traduit mais un ensemble de résultats convergents. Par exemple, dans la méta-analyse de Dochy et ses collègues (1999) sur la résolution de problèmes, on voit que, très souvent, quand la résolution de problème a été comparée à une autre tâche dans un but d'apprentissage conceptuel, alors c'est la résolution de problème qui donne les moins bons résultats. Quand les apprentissages visés sont procéduraux, alors les résultats sont moins nettement en défaveur de la résolution de problèmes. S'il est encore bien trop tôt pour produire une recommandation (les conditions d'obtention des résultats expérimentaux sont souvent très peu écologiques), le résultat de cette méta-analyse est intéressant.

La troisième modalité consiste à produire une innovation sur le terrain en se fondant sur un résultat de recherche. On évalue ensuite les résultats de cette innovation en comparant les résultats des élèves avec ceux d'autres élèves qui ont appris la même chose sans l'innovation.

Même si cette modalité est très critiquable au plan méthodologique (on ne sait jamais si les résultats viennent du contenu de l'innovation ou de simple fait qu'il y a eu une innovation), elle peut permettre de générer de nouvelles pistes de travail, qui, à défaut de prouver leur efficacité, sont capables de prouver qu'elles ne sont pas inefficaces. Par exemple, il semble que la façon dont un élève peut s'y prendre pour comprendre un texte soit peu enseignée en tant que telle. Goumi (2008) a utilisé les connaissances dans le domaine de l'enseignement de la compréhension de textes, a ensuite conçu un outil informatique pour enseigner cette connaissance, a testé ses effets avec quelques centaines d'élèves en collège et montré des effets positifs. On peut conclure qu'il n'est pas forcément inutile d'enseigner la compréhension de textes au début du collège. En retour, l'innovation, fondée ou non sur des résultats de recherche, est un dispositif particulièrement intéressant pour comprendre le fonctionnement de l'apprentissage et de l'enseignement, ainsi que le système qui les organise. Si l'on considère une innovation comme une « perturbation », au sens expérimental du terme, alors la façon dont les apprentissages et les enseignements réagissent ou résistent à cette perturbation est un bon moyen de les comprendre. La connaissance issue de cette compréhension sera particulièrement utile en ingénierie.

La quatrième modalité est l'ingénierie, où des méthodes sont utilisées pour concevoir des situations d'enseignement, en tenant compte des objectifs, des ressources et des contraintes particulières, pour concevoir à chaque fois une solution particulière, en utilisant au mieux les connaissances scientifiques actuelles. Ces dernières sont alors des ressources, parmi d'autres, utilisées dans le processus de conception. Transformer les connaissances scientifiques en ressources pour l'ingénierie représente un travail extrêmement conséquent, si bien depuis une quarantaine d'années, on

voit progressivement émerger une discipline, l'ingénierie pédagogique, à côté des autres disciplines du génie. La formation des enseignants, par exemple, est un lieu où l'ingénierie pédagogique tient une place importante.

La cinquième modalité est la recherche-action. Il s'agit cette fois d'aller sur le terrain, analyser avec les acteurs ce qui selon eux peut être amélioré, puis proposer une amélioration en utilisant les connaissances scientifiques actuelles. Ce sont les acteurs sur le terrain qui décideront quelle connaissance mettre en œuvre et comment ils la mettront en œuvre. Le chercheur peut accompagner le processus, notamment lors de l'élaboration du dispositif d'évaluation des effets de l'amélioration supposée.

Il existe d'autres modalités de transfert et ces médiations constituent même un objet d'étude. Je voulais simplement rappeler très rapidement que ces modalités existent, qu'elles sont anciennes, bien connues et étudiées. Elles requièrent un travail très important. Si bien qu'il est difficile pour un chercheur, ou même un laboratoire, d'être à la fois producteur de connaissances scientifiques et sérieusement investi dans une ou plusieurs modalités de leur transfert. Si la première modalité (l'information) semble la plus simple à mettre en œuvre, elle présente un risque pour le chercheur, qui ne peut s'empêcher de penser, d'imaginer des applications possibles de la connaissance qu'il a produite. Si la plupart des chercheurs gardent leur imagination pour eux, quelques-uns franchissent le pas et semblent véritablement convaincus qu'ils sont mieux placés que les enseignants dans leur classe pour savoir comme on doit y enseigner. On peut toujours argumenter que ces idées sont moins pires que celles d'intellectuels médiatiques ou d'enseignants aigris, qui trouvent parfois, eux aussi, leur place dans les couloirs du ministère. Être un bon chercheur sur les apprentissages ne fait pas de



vous un expert sur l'enseignement, mais les mécanismes de reconnaissances de l'expertise en enseignement sont tellement indigents (Ericsson, 2010) que ces couloirs semblent bien dégagés.

Enfin, la question de l'utilité ne répond pas entièrement aux problèmes posés par le transfert des connaissances. Dans d'autres domaines, comme l'innovation technologique ou la recherche médicale, on sait que quelque chose d'utile ne s'insère pas forcément sur le terrain où elle pourrait être utile. Il faut en outre qu'elle soit *utilisable* (i.e. qu'on puisse effectivement la mettre en œuvre, sans trop d'efforts, que le rapport bénéfice/coût soit favorable, etc.) et *acceptable* (i.e. compatible avec les contraintes et les ressources culturelles, temporelles, spatiales, organisationnelles, matérielles, financières, etc.). Les limites des approches par transfert de connaissances étant bien connues, les chercheurs du domaine ont depuis longtemps conçu d'autres voies.

• **2^{de} approche : améliorer la validité externe et conduire des recherches « conjointes »**

Selon la seconde approche, clairement présentée par Mayer (2008) notamment, c'est en testant expérimentalement des hypothèses des sciences de l'apprentissage dans des situations authentiques que l'on peut produire des connaissances utiles. Cette approche vise en effet la production de connaissances à forte validité interne (ce sont des hypothèses scientifiques qui sont testées) et à forte validité externe (en situation de classe authentique). On peut pousser l'argument de Mayer un peu plus avant et imaginer que la validité de ces connaissances serait encore plus grande si on testait aussi et simultanément des hypothèses relatives à l'enseignement. Puisque, dans les classes, les enseignants enseignent et les élèves apprennent, il semble nécessaire de mettre

à l'épreuve des hypothèses, et plus largement des théories, de l'enseignement et de l'apprentissage et des liens causaux reliant le premier au second. Ces approches, qui visent à accroître la validité des connaissances scientifiques produites à propos de l'enseignement, ne répondent qu'indirectement à la question de l'utilité. Et il est probablement possible d'affirmer que personne, à l'heure actuelle, ne sait véritablement conduire de type de recherche, au moins en situation authentique. Les travaux qui se s'en rapprochent le plus sont publiés depuis plusieurs dizaines d'années dans des revues comme *Learning & Instruction* ou *Cognition & Instruction*. Par exemple, au sein de ce courant, Sweller, Ayres et Kalyuga (2011) testent simultanément des hypothèses relatives à l'enseignement et à l'apprentissage, mais le font dans des situations artificielles, où il n'y a pas d'enseignant (!) : seulement un support d'enseignement (un document avec une consigne et un contenu à traiter). La théorie prédit, par exemple, que le support d'enseignement est plus efficace quand il conduit les élèves à faire des efforts cognitifs utiles à l'apprentissage plutôt qu'inutiles. La théorie prédit notamment que les efforts inutiles sont moindres quand on diminue l'effet de partage attentionnel entre les représentations symboliques de contenus à traiter (par exemple en intégrant les commentaires d'une figure géométrique dans celle-ci plutôt qu'en les présentant séparément). Elle prédit aussi un meilleur apprentissage quand on demande à un élève de comprendre la solution à un problème avant de chercher la solution par lui-même. Le protocole expérimental consiste à répartir aléatoirement les élèves participants dans deux groupes, le premier utilisant le matériel censé réduire les efforts inutiles, le second utilisant le matériel dans sa version « classique » (telle qu'on la trouve dans un manuel scolaire par exemple). On mesure les connaissances des élèves avant et après la phase d'apprentissage, ainsi que les efforts cognitifs produits. Ce faisant, cette théorie teste bien des hypothèses sur les deux plans. Mais, si du côté des élèves c'est bien une théorie de l'apprentissage qui est testée (voir Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011 pour une présentation détaillée), du côté de l'enseignement, c'est seulement une théorie de la conception de supports d'enseignement qui est testée, sans même que la validité écologique des conditions d'utilisation de ces supports ne soit abordée.

• D'autres connaissances utiles ?

Est-ce que d'autres sciences que celles de l'apprentissage peuvent être utiles ? Oui, car les élèves apprennent en contexte (des recherches sur ce contexte, social notamment, peuvent donc produire des connaissances utiles) et n'apprennent pas n'importe quoi (des recherches sur la transformation des savoirs et

l'enseignement peuvent donc aussi être utiles). Geary (2008) montre que l'apprentissage de connaissances primaires (celles qui peuvent être acquises implicitement par un processus de détection de régularités dans l'environnement, par exemple le langage oral, la communication, les relations sociales, la connaissance naïve du vivant ou de l'environnement physique) ne subit absolument pas les mêmes contraintes que les apprentissages scolaires. L'espèce humaine aurait évolué au cours des 100 000 dernières années pour que les connaissances primaires, souvent très anciennes, puissent être acquises implicitement avec un coût cognitif moindre et un gain adaptatif immédiat. Les connaissances secondaires (par exemple le langage écrit, les mathématiques, la philosophie), dont certaines sont l'objet d'apprentissages scolaires, sont apparues beaucoup plus récemment dans notre espèce, elles sont coûteuses à acquérir et le sont explicitement, leur gain adaptatif n'est pas souvent immédiat. Après Piaget, les recherches sur les apprentissages n'ont-elles pas pris le risque de généraliser aux connaissances secondaires des résultats obtenus ou des théories développées avec des connaissances primaires ? Cette imprudence n'a-t-elle pas largement contribué à décrédibiliser la recherche sur les apprentissages ?

Est-ce que des connaissances non-scientifiques peuvent être utiles ? Oui, sans doute. L'enseignement et l'apprentissage en situation scolaire ont existé bien avant que l'on songe à produire des connaissances scientifiques à propos d'eux. C'est à nous de démontrer que, quand des connaissances scientifiques sont utilisées, elles sont plus efficaces que des croyances, des opinions, du bon sens ou de la tradition. Si nous fournissons cet effort avec succès, alors l'apport des sciences cognitives à l'éducation ne sera plus contestable.

Références

- Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., & Gijbels D. (2003) Effects of Problem-based learning: a meta-analysis. *Learning & Instruction*, 13, 533-568.
- Ericsson, K.A. (2010). The structure and acquisition of skilled and expert performance: from information-processing models to characteristics induced by deliberate practice. 4th International Cognitive Load Theory Conference, Hong Kong – Macao, November 22-25.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 279-295.
- Goumi, A. (2008). L'entraînement à la compréhension en lecture à l'aide de l'outil informatique : rôle de l'autorégulation. Thèse, Université de Poitiers.
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River: Pearson.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York : Springer.

En chantier : un numéro spécial de la Revue Française de Pédagogie sur *L'éducation et les sciences de l'apprendre*

La Revue Française de Pédagogie vient d'accepter la proposition de ce numéro spécial, proposition faite par Gérard Sensevy, Michael Baker, Kris Lund et Luc Trouche. Ce numéro spécial prolonge la démarche initiée au sein du séminaire international de l'IFÉ « *Éducation et sciences de l'apprendre* ». Il s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire ouverte *a priori* à l'ensemble des recherches en éducation produites en SHS et part du point de vue suivant : de nombreuses recherches s'attachent à comprendre et expliquer *l'apprentissage*. D'autres se centrent sur *les pratiques d'enseignement*. Mais les *relations* entre l'enseigner et l'apprendre sont peu travaillées pour elles-mêmes. Le paradigme des « Sciences de l'apprendre », que ce numéro pourrait contribuer à éclairer, vise précisément la compréhension de ce que c'est que « faire apprendre ». Cette centration implique un intérêt particulier pour les savoirs, dans la mesure où l'action de celui qui enseigne et l'action de celui qui apprend trouvent une forme de communauté dans les savoirs eux-mêmes. Elle implique tout autant un intérêt pour les « supports » de ces savoirs, tant la numérisation bouleverse les conditions de leur appropriation.

La démarche naissante des *Sciences de l'Apprendre* est en affinité avec le domaine des *Learning Sciences*, partageant avec lui une même perspective d'élargissement du champ d'étude, pour embrasser une variété de contextes d'apprentissages. Des interactions fructueuses peuvent donc se développer, en inventant de nouvelles manières de lier théories et méthodes, conceptualisation et instrumentation, agentivité et dispositifs, critique politique et manières de décrire - vers la construction d'un rapport inédit entre pratique et science.

Ce numéro spécial est en chantier, livraison prévue des propositions d'articles en janvier prochain. Le sommaire, à compléter, intègre déjà des contributions de B. Lahire (*Neurosciences, psychologie cognitive et dispositionnalisme sociologique*), G. Sensevy (*Le sens du savoir au cœur des sciences de l'apprendre*), A. Tricot (*Connaissance spécifique et approche générale des processus d'apprentissage*), T. Koschmann (*Illuminating the incarnate work of teaching*) et K. Lund et D. Suthers (*Productive Multivocality and Methodological Determinism*).

Interview de Patrick Demougin, Président de la CDIUFM

Patrick Demougin est président de la conférence des directeurs d'IUFM. Il est aussi membre du comité scientifique des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ et participait au séminaire de rentrée de ce réseau (voir p. 3). Nous avons profité de cette rencontre pour l'interroger sur le processus de création des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) qui devraient prendre le relai des IUFM en septembre 2013.

Comment voyez-vous le processus de transition des IUFM vers les ESPE ?

La création des ESPE est annoncée pour la rentrée 2013. La transition sera donc un peu brutale. Le potentiel des IUFM sera la base des nouvelles écoles et de nouvelles forces devront y apporter leurs compétences, des UFR aux mouvements pédagogiques, pour, à terme, véritablement créer une nouvelle dynamique de formation. C'est un processus inscrit dans la durée qui pourra opérer ce changement structurant. À la prochaine rentrée, le nom changera, le statut aussi, mais tout ne sera pas calé. Et ce sont bien les personnels des actuels IUFM qui devront prendre en charge les étudiants, les admissibles du 2^{ème} concours et les nouveaux recrutés. Nous n'aurons pas trop le temps de nous demander si c'est l'ESPE ou l'IUFM qui les forme. Mais l'enjeu, à terme, est essentiel : il faut construire une nouvelle structure universitaire de formation capable de former les enseignants dont le système éducatif a besoin, particulièrement dans la crise importante qu'il traverse. Cela veut dire que l'ensemble des forces universitaires doit se mobiliser pour porter ce projet, cela veut dire aussi que l'employeur et d'autres acteurs de la professionnalité enseignante seront présents, cela veut dire enfin que les universités devront intégrer dans leurs orientations stratégiques une vraie politique de formation des enseignants. Cette transition-là est à dessiner avec tous les acteurs.

Le rapport de la concertation nationale met l'accent sur les relations entre la formation et la recherche, comment voyez-vous cela ?

La concertation a mis beaucoup de temps à s'intéresser à cette question et a même failli ne pas l'aborder. C'est dire

que la recherche est toujours un peu oubliée dans cette affaire. La recherche existe dans les laboratoires, à côté des structures de formation. Le cadre général ne changera pas mais par le développement de structures fédératives de recherche, par des appels d'offre sur la recherche en éducation, par la consolidation des laboratoires existants, la recherche doit pouvoir être, à la fois, plus performante et mieux partagée sur l'ensemble du territoire, au plus près des besoins de formation. Le collège scientifique mis en place par la CDIUFM devrait contribuer, modestement, à cette amélioration. L'IFÉ y a sa place en impulsant des projets fédérateurs, comme les LÉA. Mais la balle est aussi dans le camp des futures ESPE, des contenus de formation prévus dans les maquettes, des dispositifs d'accompagnement pour l'innovation, des attentes en matière d'initiation à la recherche et de production de mémoires. Une formation universitaire de niveau master devra nécessairement faire droit à ces aspects et sollicitera fortement les apports de la recherche. Si ce n'était pas le cas, si la recherche devait rester en lisière de la formation, voire totalement absente de son déroulement, ce serait un indicateur clair d'échec



de la réforme. Nous serions dans une formation professionnelle, au mieux par compagnonnage, dépourvue de toute ambition universitaire et surtout de toute capacité à produire les changements attendus. Ce qui se jouera dans l'articulation avec la recherche, ce sont bien le statut et les objectifs de la formation : reproduction ou transformation des pratiques pédagogiques existantes, adaptation de l'école aux contraintes d'une société en crise ou refondation de l'école pour donner la capacité de sortir de cette crise. En disant cela, je verse dans un discours volontariste et politique. Mais la question de la recherche en éducation et pour la formation des enseignants est aujourd'hui clairement politique.

Comment voyez-vous les relations entre le réseau des futures ESPE et l'IFÉ ?

L'activité de l'IFÉ est une des voies de développement de la recherche en éducation sur l'ensemble du territoire. Les ESPE en seront les partenaires naturels,

mais sans exclusive évidemment. Le réseau des LÉA constituera un lien effectif entre les ESPE et l'IFÉ, pour articuler recherche, innovation et formation. Ce lien entre les ESPE et l'IFÉ est donc un des modes d'articulation entre recherche et formation. Nous aurons à le penser, comme nous l'avons fait dans le passé, selon deux approches, l'une qui part des terrains et des initiatives des praticiens et des chercheurs, l'autre qui pose, au niveau des structures et du pilotage, les cadres conventionnels dans lesquels les actions pourront se concrétiser. Autrement dit, nous avons l'expérience utile de collaborations antérieures pour en construire de nouvelles, plus en prise avec les nouvelles conditions de la formation et de la recherche dans les ESPE, dans l'accompagnement des équipes pédagogiques, dans des logiques plus proches des établissements, dans des dispositions souvent plus transversales qui évitent les cloisonnements entre didactiques et pédagogie, entre professionnalisation et maîtrise des savoirs.

La réorganisation de ces collaborations multiples, au sein desquelles celles entre les ESPE et l'IFÉ comptent pour une part significative, mais qu'il faut étendre à celles que les écoles supérieures sauront tisser avec les services de l'employeur Éducation nationale, avec les mouvements pédagogiques, en particulier ceux issus de l'éducation populaire, avec le monde associatif péri-éducatif, avec l'ensemble de la communauté éducative, avec les collectivités territoriales et le monde socio-économique. Ces collaborations constitueront un autre marqueur important de la réussite de la refondation de la formation des enseignants. C'est bien sur le terrain des politiques universitaires, de l'articulation avec la recherche et de la capacité à fédérer des acteurs nouveaux que se jouera la réussite des ESPE, et avec elle la refondation, à terme, de l'école de la République.

patrick.demougin@montpellier.iufm.fr

Congrès AREF 2013

Premier appel à contribution (soumissions en ligne avant le 1^{er} février 2013) pour la prochaine édition du [Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation](#) (AREF) qui succède à Strasbourg (2007) et Genève (2010) et se tiendra à Montpellier du 27 au 30 août 2013.

richard.etienne@univ-montp3.fr

Information appels d'offres

La Commission européenne crée un [groupe de haut niveau sur l'excellence en matière d'enseignement](#), sous la direction de Mary McAleese, ancienne présidente d'Irlande. Ce groupe a pour objectif principal de réaliser un examen exhaustif de cette question pour des préconisations destinées aux décideurs politiques et établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit de promouvoir la qualité et l'excellence dans l'enseignement, l'adaptation de l'apprentissage à l'ère numérique, les bonnes pratiques. Premier rapport en 2013 (durée de l'étude : 3 ans).

Contact AQÉ : severine.bresciani@ens-lyon.fr

Réponses IFÉ aux appels d'offres

Quatre équipes IFÉ ont répondu à l'appel d'offres de la DEPP sur l'égalité des chances à l'école.

Bien-être, équipements et relations sociales

La réponse de l'équipe [IFÉ-Triangle](#) propose une sociologie des usages de l'espace et des équipements. Les collectivités territoriales consentent des investissements pour améliorer le bien-être des enseignants, des élèves et des autres usagers. Mais ces équipements constituent des ressources dont le sens dépend d'un travail d'interprétation local que la recherche propose de suivre. L'objectif est de faire des usages de l'espace un thème de débat qui participe au travail que les établissements accomplissent sur eux-mêmes pour améliorer leur fonctionnement.

Contact : jeanlouis.derouet@ens-lyon.fr

L'émergence scolaire du mal-être

Au-delà des statistiques qui visent à évaluer les performances des systèmes scolaires ou l'épidémiologie en santé mentale des élèves, rares sont les études locales produisant des données comparatives sur la qualité de vie, le degré de bien-être, mais aussi de mal-être. Dans une perspective d'anthropologie politique de la santé mentale appliquée au champ éducatif, qui analyse à la fois la genèse et à la propagation internationale d'une politique publique (en Grande-Bretagne, notamment) et procède à une ethnographie de la réalité locale du problème en France, l'objectif est d'analyser empiriquement les conditions d'émergence du mal-être à l'école en prenant en considération le point de vue des acteurs (élèves et équipes pédagogiques) à partir d'une analyse monographique de 6 établissements (primaire et du secondaire).

samuel.leze@ens-lyon.fr, mathieu.pottebonneville@ens-lyon.fr

Quelles gouvernances des ECLAIRS pour quels effets ?

L'évaluation des établissements ECLAIR (Rapport IGEN-IGAENR, 2012) pointe la nécessité de repenser le pilotage des projets éducatifs en termes d'efficacité et de performance orientées vers la réussite des élèves. Le projet de recherche a pour objectif d'étudier finement l'émergence des métiers intermédiaires entre les fonctions d'encadrement et les fonctions d'enseignement. Il se développera dans plusieurs établissements ECLAIR de trois académies autour de trois objets d'études: (1)

l'étude des modalités de ces « nouvelles » gouvernances, (2) l'étude de l'émergence de nouveaux métiers intermédiaires (par exemple celui de préfet d'étude), (3) l'étude de l'impact de ces modalités politiques et d'enseignement sur les apprentissages des élèves pour produire des ressources de formation pour les équipes "pilotes" des établissements en éducation prioritaire.

Contact : luc.ria@ens-lyon.fr

Éducation prioritaire et lutte pour l'égalité des chances à l'école : Que nous apprennent les internats d'excellence ?

Au terme de deux années de recherche dans les internats d'excellence (IE), l'équipe engagée est en mesure de présenter de premiers résultats. Il reste à s'interroger sur les conditions de transférabilité des dispositifs. Qu'est-ce que l'expérience des IE peut apporter à l'éducation prioritaire ou à l'égalité des chances ? Les partenaires du projet souhaitent questionner les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté, la recomposition de la division du travail entre professionnels, la transformation de la gouvernance au sein de l'établissement et dans ses alentours, l'articulation entre la socialisation et les apprentissages...cela afin d'éclairer la mise en œuvre de politiques visant la relance de l'éducation prioritaire et la réussite de tous les élèves.

Contact : patrick.picard@ens-lyon.fr

Architecture de l'information (AI)



Master AI : un grand nombre de ressources sont librement accessibles en ligne sur [un portail](#), en particulier l'ensemble normalisé des plans de cours, gérés par une base de données mise en place par [Christine Dufour](#), à l'occasion d'une invitation à l'ENS de Lyon. La base de données permet aussi de vérifier la cohérence de la pédagogie et du contenu du diplôme et aide chaque professeur dans une construction raisonnée de son cours.

Coopération avec l'université de Montréal : elle a pour objectif la réalisation du premier manuel francophone en architecture de l'information qui s'adressera aux étudiants ainsi qu'aux professionnels du domaine ou des domaines connexes. Il comprendra une version imprimée et une version numérique. Le travail sera lancé à l'occasion du colloque international sur l'architecture de l'information des 19-20 novembre (cf. p.12). Un séminaire d'une semaine est prévu en mars 2013 pour finaliser la structure du manuel. Un financement de 20 000 euros a été obtenu auprès de la Région Rhône-Alpes dans le cadre des projets COOPERA.

Colloque international les 19 et 20 novembre à l'Ens de Lyon, voir agenda p. 11.

Contact : jeanmichel.salaun@ens-lyon.fr

Communications, publications

Endrizzi, A., Les technologies numériques à l'université, entre défis et opportunités, [dossier d'actualité 78](#) du service veille et analyse de l'IFÉ-AQÉ, octobre 2012.

Leeds-Hurwitz, W., & Hoff, P. S., 2012, *Learning Matters. The Transformation of U.S. Higher Education*. Paris: Éditions des archives contemporaines (cf. interview de Wendy Leeds-Hurwitz, Bulletin de la recherche n°13, p. 10).

Monod-Ansaldi, R., Cordier, F., Fontanieu, V., & Daubias. Outiller l'approche statistique des résultats en SVT : retour d'une expérimentation sur les temps de reconnaissance de mots en 1°S. [TICE 2012](#), Lyon, décembre 2012.

Ney, M., Emin, V., & Earp, Paving the Way to Game Based Learning: A Question Matrix for Teacher Reflection, [Conference VS-Games 2012](#), Gênes 29-31 2012

« AD'HOC » bulletin de [EnfanceArtEtLangages](#), traces produites durant l'année 2011-2012, dans les huit écoles de Lyon intégrées au Programme de Résidences d'artistes en école maternelles, ainsi que par le Centre ressources EAL et par l'équipe de recherche (accessible [ici](#)).

21 nov. Lycée Jean Zay - Paris	La deuxième journée sera consacrée à 4 ateliers (les fondements cognitifs de l'éducation, lecture et orthographe, mathématiques, et l'enfant dans le groupe social) et à deux communications articulant les apports et les travaux des deux journées, celles d' André Tricot et d' Édouard Gentaz .	Contact pour l'IFÉ : Luc.Trouche@ens-lyon.fr
21 novembre 14h-16h30 IFÉ	Prochaine réunion de la coordination recherche IFÉ, qui réunit les représentants des équipes de la plateforme de recherche de l'IFÉ. Réunions suivantes : 16 janvier, 20 mars, 29 mai 2013	Contact : Stephanie.Putaux@ens-lyon.fr
22-23 nov. IFÉ	FormaTerre 2012 : « Géophysique et histoire de la connaissance de la Terre » (Équipe ACCES, IFÉ). Inscriptions Pour la neuvième année de son existence FormaTerre abordera les thèmes liés à la géophysique.	Contact : charles-henri.eyraud@ens-lyon.fr
23 novembre MEN, Paris	Réunion du conseil scientifique de la conférence <i>Éducation à l'Information et cultures numériques</i> , sur le thème des cultures numériques, communications de Éric Guichard (ENSSIB, Responsable de l'équipe Réseaux, Savoirs & Territoires de l'ENS et directeur de programme au Collège international de Philosophie) et Brigitte Simonnot , Professeure en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lorraine (Nancy), Centre de recherche sur les médiations (CREM EA 3476).	Contact STEF-IFÉ : eric.bruillard@stef.ens-cachan.fr
29-30 nov. IFÉ	Séminaire du groupe de travail <i>Lire et écrire à l'école primaire (cf. p. 2)</i>	Contact : Roland.Goigoux@univ-bpclermont.fr
Après novembre...		
16-17 janvier IFÉ	Troisièmes journées scientifiques de Pédagogie Universitaire Numérique, collaboration entre la Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES, MESR) et l'IFÉ	Contact : Catherine.Loisy@ens-lyon.fr
23-24 janvier IFÉ	Colloque inaugural de la Chaire Unesco Le travail des enseignants au XXI ^e siècle	Contact : Delphine.Ordas@ens-lyon.fr
19-20 mars ENS de Lyon	Cinquième colloque du réseau OPHRIS (Observatoire des Pratiques sur le Handicap, Recherche & Intervention Scolaire) que le thème <i>Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ?</i> Ouverture par George-Pau Langevin, ministre déléguée auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée de la Réussite éducative et par Axel Kahn, président de la FIRAH (Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap).	Contact ADEF-IFÉ : t.assude@aix-mrs.iufm.fr
10-12 avril IFÉ	Cinquième session du séminaire international de l'IFÉ <i>Éducation et sciences de l'apprendre</i>	Contact : Nicolas.Favelier@ens-lyon.fr
15 mai IFÉ	Rencontre nationale des Lieux d'Éducation associés à l'IFÉ	Contact : Rejane.monod-ansaldi@ens-lyon.fr
21-22 mai ENS de Lyon	Conférence nationale Éducation à l'Information et cultures numériques, partenariat Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) et ENS de Lyon (IFÉ).	
4-5 juin ENS de Lyon	Journées mathématiques de l'IFÉ dans le fil de la conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques .	Contact : yves.matheron@ens-lyon.fr
10-13 sept. ENS de Lyon	Colloque international Anthropologie, sciences studies et politiques de santé. Date limite de dépôt de communications : 15 décembre 2012. Informations complémentaires .	Contact : frederic.lemarcis@gmail.com

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](#).

Équipe de rédaction : [Annick Bugnet](#), [Stéphanie Courvoisier Putaux](#) et [Nicolas Favelier](#), appui technique d'[Agnès Cavet](#)

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



web