



Rapport de stage
Juin 2012

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

Université Lumière Lyon 2
Institut de psychologie
Master 2 Psychologie Sociale Appliquée
UE4 – Stage professionnel
Année 2011/2012

Rapport de stage Institut Français de l'Éducation Dispositif LéA : son impact sur les représentations, les pratiques et les identités professionnelles des acteurs sur le terrain.

Présenté par Lara LAFLOTTE, n°étudiant : 2071015

Dirigé par :

Christine MORIN-MESSABEL, Maîtresse de conférences, Université Lumière – Lyon 2
Et,
Catherine LOISY, Maîtresse de conférences, détachée à l'Institut Français de l'Éducation

Membre du jury :

Marie PREAU, Professeure des universités, Université Lumière – Lyon 2

Stage rémunéré par l'IFÉ

Remerciements

La réalisation de ce rapport de stage a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce rapport, Madame Christine Morin-Messabel, pour sa disponibilité et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'adresse un remerciement tout particulier à Madame Catherine Loisy, tutrice de ce stage, qui a su croire en moi et, me fournir des outils et des savoirs à la réussite de ce stage. Sans elle et sans sa disponibilité, cette expérience enrichissante n'aurait pas pu avoir lieu.

Je tiens à remercier Madame Marie Préau d'avoir accepté de participer à ce jury, et de m'avoir éclairée sur quelques points lors de la rédaction de ce rapport de stage.

Je remercie l'IFÉ pour la gratification de ce stage, son directeur de la recherche Monsieur Luc Trouche pour ses conseils, ainsi que toute l'équipe EducTice. Un remerciement spécial va droit à Annick et Nicolas pour leur précieuse aide durant toute la durée de ce stage.

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui ont contribué à cette recherche ; toutes les personnes ayant accepté de répondre à mes questions, par mail ou lors d'entretien.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude envers les amis et collègues qui m'ont apporté un soutien moral et intellectuel tout au long de ce travail. Un grand merci à Anne et Paul mes relecteurs.

Enfin, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la présence de ma famille et, sans le chemin que j'ai parcouru depuis ma venue au monde. Chaque rencontre, chaque stimulation, chaque expérience réussie ou non, tous ces éléments qui gravitent autour de moi depuis plus de 22 ans ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui et le travail que je mène et que je continuerai à mener encore. Je fais de l'environnement qui m'entoure un support précieux.

À vous tous, je ne vous remercierai jamais assez...

Table des matières

INTRODUCTION	5
1 CADRE D'INTERVENTION	6
<i>I.1 HISTORIQUE</i>	6
I.1.1 DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE À L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (INRP)	6
I.1.2 DE L'INRP À L'INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION (IFÉ)	8
I.1.3 CRÉATION DE L'IFÉ	9
<i>I.2 PRÉSENTATION DE L'IFÉ</i>	11
I.2.1 LES MISSIONS DE L'INSTITUT	12
I.2.2 LA RECHERCHE	13
I.2.3 LES ACTEURS	13
I.2.4 LES CHAMPS D'INVESTIGATIONS	15
I.2.5 LES PARTENARIATS	15
2 CONTEXTUALISATION DE LA DEMANDE	16
<i>II.1 PRÉSENTATION DES LIEUX D'ÉDUCATION ASSOCIÉS (LÉA)</i>	17
II.1.1 CONTEXTE, POURQUOI LE DISPOSITIF LÉA ?	17
II.1.2 OBJECTIFS DU DISPOSITIF LÉA	18
II.1.3 FINANCEMENTS	20
II.1.4 PRÉSENTATION DES ACTEURS ; LES « SPHÈRES DE RECHERCHE » EN LÉA ...	21
<i>II.1.4.1 PREMIÈRE SPHÈRE : LES PERSONNES DIRECTEMENT IMPLIQUÉES</i>	21
<i>II.1.4.2 DEUXIÈME SPHÈRE : LES PERSONNES NON-IMPLIQUÉES</i>	22
<i>II.1.4.3 TROISIÈME SPHÈRE : LES PERSONNES SANS LIEN DIRECT OU INDIRECT</i>	23
II.1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE AUTOUR DU DISPOSITIF LÉA	24
II.1.6 OBJECTIFS DE MA MISSION	24
<i>II.2 MON POSITIONNEMENT DANS LA RECHERCHE AUTOUR DES LÉA</i>	25
II.2.1 MON POSITIONNEMENT DANS L'ÉQUIPE	25
II.2.2 MON POSITIONNEMENT PAR RAPPORT À LA DEMANDE QUI M'A ÉTÉ FAITE ...	26
II.2.3 APPORTS THÉORIQUES	29
<i>II.2.3.1 LA RECHERCHE-ACTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT</i>	30
<i>II.2.3.2 DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES</i> ...	33
<i>II.2.3.3 L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE</i>	35
3 MÉTHODOLOGIE	38
<i>III.1 LE CARNET DE BORD</i>	38
III.1.1 ÉLABORATION DU CARNET DE BORD	38

<i>III.1.1.1 RÉFLEXIONS AUTOUR DU SUIVI DU DISPOSITIF : LA JOURNÉE DU 23 NOVEMBRE 2011</i>	39
<i>III.1.1.2 MA PARTICIPATION À LA CRÉATION DE L’OUTIL</i>	41
<i>III.1.1.3 LA PLACE DU SITE INTERNET DANS LA RÉCOLTE DES DONNÉES</i>	42
III.1.2 L’OUTIL CARNET DE BORD : CE QU’EN DIT LA PSYCHOLOGIE SOCIALE	42
<i>III.1.2.1 UNE DÉFINITION DU JOURNAL DE BORD</i>	43
<i>III.1.2.2 L’UTILITÉ ET L’UTILISABILITÉ</i>	43
III.1.3 ANALYSE DES CARNETS DE BORD	45
<i>III.1.3.1 PRÉ-ÉTAT DES LIEUX</i>	46
<i>III.1.3.2 ANALYSE DE CONTENU</i>	48
<i>III.1.3.3 INTERPRÉTATIONS</i>	51
III.2 ENTRETIENS	53
III.2.1 POPULATION	54
III.2.2 GUIDE D’ENTRETIEN	55
III.2.3 ANALYSE DES DONNÉES	55
<i>III.2.3.1 ASSOCIATIONS D’IDÉES, ASSOCIATION DE MOTS</i>	56
<i>III.2.3.2 ANALYSE DE CONTENU</i>	59
4 INTERPRÉTATION-DISCUSSION	62
5 PRÉCONISATIONS	65
<i>V.1 PERMETTRE UNE MEILLEURE UTILISABILITÉ ET UTILITÉ DE L’OUTIL</i>	65
<i>V.2 ÉCLAIRCISSEMENT DES RÔLES : LA PLACE DE L’ANIMATEUR</i>	66
<i>V.3 ENVISAGER LA POURSUITE DU SUIVI</i>	67
CONCLUSION	69
BIBLIOGRAPHIE	71

INTRODUCTION

Ce rapport de stage a pour principal objectif de relater une première expérience professionnelle au sein d'une institution ; pour ma part, j'ai effectué mon stage au sein de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ).

En effectuant mon stage au sein de l'IFÉ, j'ai fait le choix de m'investir dans un champ qui m'intéresse tout particulièrement : l'éducation. Ce champ en perpétuels bouleversements, questionne mais aussi, transforme les pratiques de chacun des acteurs le constituant. Afin de stabiliser ces pratiques et d'apporter de meilleures réponses face aux demandes et aux attentes de toute une société, une de mes ambitions est de participer – dans la mesure du réalisable par mon statut – à la réorganisation du fonctionnement du système éducatif. Je m'appuie alors sur tous les savoirs et les savoir-faire développés durant ce stage de quatre mois pour pouvoir avancer dans mon projet professionnel.

Durant la rédaction de ce dossier, je me suis longuement interrogée. Au-delà des questionnements autour de l'éducation à l'heure actuelle, une grande partie de mon travail a été centrée sur la mise en lien entre mon terrain de stage – la demande, les théories et connaissances qui lui sont propres – et, mon rôle de stagiaire de master 2 en psychologie sociale appliquée – mon positionnement, mes théories et connaissances mais aussi, les attentes universitaires. Afin de structurer toutes ces réflexions, ce rapport est organisé en cinq parties distinctes. Les deux premières seront centrées sur le cadre d'intervention et la contextualisation de la demande. Par la suite, mes questionnements autour du dispositif seront émis et des pistes seront données afin d'amener les méthodologies nécessaires pour répondre à la demande qui m'a été faite. La partie méthodologique avec une présentation des outils, l'analyse des données et leurs interprétations seront exposées dans une troisième partie. Pour finir, dans la partie interprétation-discussion et préconisation, les résultats de toutes les analyses entreprises seront discutées avant de conclure sur le travail que j'ai effectué à l'IFÉ ainsi que les apports de cette première expérience professionnelle pour mes futures pratiques en tant que psychologue sociale.

1 CADRE D'INTERVENTION

L'Institut Français de l'Éducation est actuellement un institut en pleine restructuration. Or, d'un point de vue psychosocial cette situation est tout particulièrement importante. Puisque je me trouve dans un cadre d'intervention en changement, il me semble donc nécessaire de retracer la chronologie de l'actuel IFÉ pour comprendre : ses dynamiques de changement et, le contexte dans lequel s'inscrit ce stage de professionnalisation pour une meilleure contextualisation de la demande qui m'a été faite.

En effet, malgré sa récente création, d'autres institutions ont préexisté à l'IFÉ et au sein desquelles l'enseignement, en France et à l'étranger, était déjà au cœur des préoccupations. Ces différentes étapes menant à cette nouvelle institution seront donc considérées dans une première sous-partie. Ce retour à la fin du XIXe siècle nous permettra, ensuite, de discerner plus aisément les objectifs visés par l'IFÉ en s'arrêtant sur le type de recherche mené ainsi que sur les acteurs impliqués. À partir de ces précieuses informations, je pourrai alors introduire la seconde partie de ce dossier concernant la recherche sur laquelle j'ai été sollicitée.

I.1 HISTORIQUE

L'Institut Français de l'Éducation a été créé en janvier 2011, cependant, l'établissement et ses activités ont une histoire dont les prémices datent de 1879 par la création du Musée pédagogique. Je propose de revenir sur l'histoire de sa création ainsi que sur les différentes périodes qui ont suivi et qui ont vu naître les fondations de l'institut d'aujourd'hui.

I.1.1 DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE À L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (INRP)

En 1879, Ferdinand Buisson et Jules Ferry – fondateurs de l'enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire – créent à Paris un établissement qui, en cinquante ans, va « constituer la première bibliothèque pédagogique de France et d'Europe » : le Musée pédagogique (Guillemoteau, 1979, p. 5). Cette initiative suit la charte nouvelle à l'enseignement primaire et la loi du 30 octobre 1886 établissant « l'école populaire, l'école

démocratique, postulat de la République et corollaire du suffrage universel » (Leaud et Glay, 1934, cités par Guillemoteau, p. 15).

Au sein de ce Musée pédagogique situé à Paris, divers documents et matériaux scolaires sont rassemblés et exposés proposant ainsi un lieu réservé à l'enseignement français et étranger. Comme le note Guillemoteau (1979, p. 83), la commission Langevin mentionne, en 1927, la nécessité de développer plus encore les missions du Musée pédagogique afin de répondre à de nouveaux besoins émergents des sciences expérimentales établies sur l'observation psychologique de l'enfant. Dans le but de renforcer la participation de l'établissement aux recherches en pédagogie, la commission envisage le remplacement du Musée pédagogique par l'Institut Pédagogique National qui serait assorti d'un service de recherche. En 1932, c'est pourtant une autre appellation qui va lui être préférée sans pour autant créer de réels changements au sein de la structure ; le Musée est rebaptisé Centre National de la Documentation Pédagogique (CNDP).

Le CNDP devient, en 1954, un établissement public national puis, en 1955, il est « chargé d'une triple mission d'information, de distribution, de recherche et de perfectionnement pédagogiques » (Guillemoteau, p. 120). C'est en 1956 que le CNDP devient Institut Pédagogique National (IPN), sous l'autorité du Ministre de l'Éducation nationale et au service des enseignants. Scindé en deux établissements en 1976 ; l'actuel Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) et, l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) <http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/series/pdf/71AJ.pdf>, nous trouvons dès lors au sein de l'INRP, une dimension recherche concernant le champ de la pédagogie, mais aussi, une dimension historique et muséographique. Cette dernière dimension est alors nommée : Musée national de l'Éducation, lieu de collecte et de conservation du patrimoine éducatif relevant du Ministère de l'Éducation nationale et, transféré à Rouen (<http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/repertoire/mne.htm>).

Avant de poursuivre cette chronologie, force est de constater que l'histoire de la recherche pédagogique est liée au contexte de l'après-guerre. Sous la pression de besoins économiques et sociaux on assiste à « une explosion scolaire » avec accroissement des effectifs et développement des installations (Gilly, 1989, p. 385). Ainsi dans les années soixante, un mouvement de « démocratisation des études », comportant la mise en place d'un nouvel appareil institutionnel, fait son apparition et repose sur la prolongation des études mais aussi, sur l'accès à l'enseignement secondaire ouvert à tous (Gilly, p. 385).

I.1.2 DE L'INRP À L'INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION (IFÉ)

L'INRP est donc chargé d'une mission de recherche en éducation, partant de l'école primaire jusqu'à l'école supérieure, en formation initiale comme en formation continue. L'originalité de sa recherche se trouve dans l'association d'enseignants du 2nd degré, de formateurs et d'universitaires, dans ses activités de recherche. Au travers de ses missions (<http://www.ecoleemancipee.org/spip.php?article829>), l'institut se doit de :

- diffuser les résultats de ses recherches et de signaler des thèmes prioritaires ou émergents par l'activité de veille scientifique et technologique ;
- conserver et développer de la documentation au sein de la bibliothèque et du musée ;
- participer à la formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale en lien avec les IUFM ;
- apporter une expertise aux acteurs de l'éducation pour accroître la réussite scolaire et la réduction des inégalités ; c'est le Centre Alain Savary sur l'éducation prioritaire (les ZEP) qui gère cette fonction. Il est intégré dans l'INRP.

En 1993, l'INRP est placé sous la tutelle des ministères de l'Éducation et, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il regroupe des équipes de recherche universitaire expertisées par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), des formateurs appelés par les rectorats, ainsi que des acteurs de terrain qui apportent leur contribution à la recherche et à la formation continue des enseignants (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/01/03012011Accueil.aspx>).

En 2005, faute de place à Paris, la plupart des équipes de l'INRP sont transférées dans des locaux neufs à Lyon (campus de l'École normale supérieure LSH à Gerland). Au site principal, s'ajoutent des unités qui se déploient un peu partout en France : en Ile-de-France, se trouve une unité mixte de recherche (UMR) avec l'ENS de Cachan, à Paris le Service d'histoire de l'éducation (SHE), à Marseille une UMR avec l'IUFM et l'université de Provence, et, à Rouen, se trouve le Musée.

En 2007, malgré un rapport d'audit indiquant que ses travaux n'avaient en réalité que peu d'impact dans le champ de l'éducation en France, l'INRP devient membre associé de l'Université de Lyon, au sein du pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) de Lyon.

Le 15 novembre 2010, le ministre de l'éducation (Luc Chatel) reçoit le rapport qu'il sollicitait concernant l'intégration de l'INRP à l'ENS Lyon. Par le décret du 28 décembre 2010, l'INRP est dissous et ses activités sont transférées à l'École normale supérieure de Lyon. « [...] les droits, obligations et biens, mobiliers et immobiliers, de l'Institut national de recherche pédagogique, à l'exception de ceux afférents au Musée national de l'éducation, sont transférés à l'École normale supérieure de Lyon »

(<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000023311546&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>). Le Musée national de l'Éducation quant à lui rejoint le Centre National de Documentation Pédagogique.

L'INRP devient donc l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), service interne de l'École Nationale Supérieure de Lyon (ENSL) créé le 18 avril 2011.

1879	1932	1956	1976	2011
Musée Pédagogique	Centre National de la Documentation Pédagogique	Institut Pédagogique National	Institut National de la Recherche Pédagogique	Institut Français de l'Éducation
Première bibliothèque pédagogique de France et d'Europe où divers documents et matériaux scolaires sont rassemblés et exposés.	En 1954 : chargé d'une triple mission d'information, de distribution, de recherche et de perfectionnement pédagogiques.	Renforcement de la participation de l'institut aux recherches en pédagogie afin de répondre à de nouveaux besoins émergents des sciences expérimentales par l'observation psychologique de l'enfant.	Chargé d'une mission de recherche en éducation en associant des enseignants du 2 nd degré, des formateurs et des universitaires dans ses activités de recherches.	Ambition principale : devenir une référence nationale et internationale en matière de recherche en éducation ; partant du primaire jusqu'au supérieur, en formation initiale comme en continue.

Importance des tutelles qui changent à chacune de ces périodes
Tableau 1 : Succession de changements connus par l'institut

I.1.3 CRÉATION DE L'IFÉ

Dès 2011, l'IFÉ représente donc le pôle de recherche en éducation au sein de l'ENSL, gardant ses principales missions ainsi que ses propres instances de gestion (un directeur, un conseil de gouvernance, un conseil d'orientation stratégique et scientifique) mais perdant une certaine autonomie scientifique et budgétaire, ainsi que la tutelle de l'Éducation Nationale.

Une question subsiste alors : pour quelle(s) raison(s) l'INRP a-t-il été dissous et intégré dans l'ENSL ? Car les acteurs impliqués de près comme de loin dans la recherche en éducation s'interrogent sur cette transformation. Quand certains voient dans cette réorganisation la mise à l'écart, par le ministère, de l'INRP et de la recherche pédagogique en lien avec le terrain ; d'autres voient le progrès et l'opportunité de mettre en place un nouvel institut aux objectifs plus lisibles.

L'INRP avait pour ambition principale de devenir une référence nationale et internationale en matière de recherche en éducation (<http://www.lalettredeleducation.fr/Yves-Winkin-L-Institut-francais-de.html>). Ainsi, afin de prétendre à ces objectifs, l'alliance au puissant dispositif de recherche de l'ENSL apparaît comme un appui considérable. De plus, les nombreux liens de coopération qui existaient déjà par le passé entre ces deux établissements ont favorisé leur fusion (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>). Cependant, puisque le ministère reste assez silencieux sur cette question, il semblerait qu'il y ait d'autres raisons et/ou des enjeux particuliers dans cette réorganisation. En effet, plusieurs interrogations persistent : est-ce que le gouvernement refuse l'indépendance de la recherche et la soumet à ses objectifs ? Y a-t-il un problème de budget avec la révision des politiques publiques ? Est-ce la pédagogie à l'INRP qui pose tout simplement un problème ? (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/01/03012011Accueil.aspx>) Ce qui est certain c'est que le budget de l'INRP est maintenu en 2011, il n'y a donc pas d'économie mais bien un apport financier à l'ENS.

Je n'irai pas plus loin dans ces controverses, j'ajouterai seulement que ce mouvement de la recherche ne touche pas uniquement le domaine de l'éducation. À la fin des années 1990, plusieurs rapports ont ainsi incriminé l'efficacité du système de recherche français (Journet, 2009, p. 24). En 2007, le rapport de l'Inspection générale des finances critique à son tour la recherche scientifique française. Tout en insistant sur les dépenses gâchées, la mauvaise gestion et le manque d'évaluation des résultats, le rapport amenait plusieurs préconisations : « pilotage par projets, regroupement et autonomie des universités, simplification des financements, intéressement des chercheurs aux résultats, soutien aux doctorants » (Journet, p. 24). L'évaluation de la recherche française ne s'arrête pas là ; en effet, son rayonnement intellectuel s'affaiblit d'années en années (publication mondiale, citations dans revues étrangères...) (Journet, p. 24). Dans ce contexte « d'insatisfaction spécifiquement française » (Journet, p. 24), des mesures se mettent alors en place pour rehausser le système de recherche français.

Aussi, nous pouvons citer la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU, août 2007) qui, dans notre cas, a sûrement dû jouer un rôle dans les changements entrepris avec la création de l'IFÉ. L'intégration-dissolution des IUFM dans les universités a contraint le rattachement de l'INRP à l'ENSL. De plus, cette fusion s'inscrit dans un autre processus entamé en 1999 et poursuivi jusqu'en 2010 : la déclaration de Bologne. Cette

déclaration, signée par vingt-neuf ministres européens, avait pour premiers objectifs d'unifier les diplômes, de lancer la compétitivité à l'échelon mondial et, tout ceci dans la perspective de reformer l'enseignement supérieur en le tournant vers le marché, la concurrence et la professionnalisation des études (Journet, 2009, p. 25). D'autres points seraient encore à aborder ici, car les processus de changements menés par l'état ne s'arrêtent pas là. Cependant, pour ce qui nous concerne directement dans ce rapport, je m'arrêterai ici.

Pour comprendre le contexte dans lequel l'IFÉ s'est construit, ces premières observations me paraissent donc importantes. Ainsi, nous constaterons la complexité des changements qu'a subis le Musée pédagogique pour parvenir à la création de l'Institut Français de l'Éducation. Toutefois, ces changements ne se limitent pas à la recherche en éducation et à l'INRP, mais touchent plus globalement la recherche en France (exemple avec le CNRS en mai 2008) pour répondre à la pression des doctrines européennes et aux besoins de compétition scientifique (Journet, 2009, p. 24-25).

Toutes ces étapes se sont voulues rénovatrices, amélioratrices, pourtant, comme dans tout changement, des réticences sont apparues. Ces réticences sont-elles fondées face aux enjeux politiques manifestes ? Ceci n'est pas directement le sujet de ce rapport. Néanmoins, le processus de changement amené par l'ex-INRP sera traité dans une deuxième partie. Dans l'immédiat, il est essentiel de présenter plus en détail l'IFÉ.

I.2 PRÉSENTATION DE L'IFÉ

L'Institut Français de l'Éducation est une structure nationale de recherche, de formation et de médiation des savoirs en matière d'éducation, fondée sur une interaction permanente avec les communautés éducatives (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>). Aujourd'hui, cet institut veille à développer un regard beaucoup plus large qu'il ne l'a été du temps de l'INRP dans le champ de l'éducation.

Les années 70 ont amené leur lot de questionnements autour de la didactique par le constat de l'écart entre les programmes et le besoin de changement didactique dans la plupart des disciplines du système éducatif. C'est pourquoi, dans les années 2000, des alliances forcées entre l'INRP et d'autres laboratoires en didactique ont été entreprises. Cependant, c'est parce que l'institut de recherche en éducation se doit d'être, dorénavant, un centre de référence dans les sciences de l'apprendre qu'il doit pouvoir s'ouvrir à d'autres champs

d'investigation et de ce fait, ne plus se cantonner à la didactique. Certes, celle-ci est toujours présente à l'IFÉ, mais c'est un regard parmi d'autres.

Dans cette partie, je développerai les missions des équipes de recherches, leur constitution, ainsi que les partenariats développés par l'institut.

I.2.1 LES MISSIONS DE L'INSTITUT

Sa mission principale est d'alimenter les débats publics – au sens large et pas seulement par une approche sociologique – sur les enjeux de l'éducation d'aujourd'hui. Pour ce faire, l'IFÉ développe des recherches sur les différentes formes et pratiques d'éducation en France et à l'étranger, accompagne l'évolution des systèmes d'enseignement de tous les niveaux, fournit un appui au pilotage et à l'évaluation des politiques en matière d'éducation (en France et au sein des organisations internationales), et, propose des formations initiales ou continues en matière d'éducation dans tous les secteurs de la vie économique et sociale (<http://www.lalettredeleducation.fr/Yves-Winkin-L-Institut-francais-de.html>). L'institut développe ainsi des activités de service (le service de Veille et analyses, l'édition de revues et d'ouvrages, l'accès à la bibliothèque) et diffuse les ressources sur ses différentes recherches vers « la communauté éducative et les personnels d'encadrement, pour nourrir la réflexion et l'action pédagogique et pour la formation des formateurs » (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/presentation>). Les journées d'études, de séminaires, de colloques et de forums sont quant à elles de véritables produits et des outils de la recherche.

La production de ces ressources se fait en interaction avec les acteurs de l'éducation pour que les apports de la recherche soient directement inscrits dans le milieu professionnel familier aux personnels éducatifs. Les documents produits peuvent être présentés sous la forme de revues, d'ouvrages, de bulletins ou de sites Web. Principalement, ceux-ci contribuent à la diffusion des résultats de la recherche en éducation auprès de des formateurs, des étudiants, des enseignants, des personnels d'encadrement ou encore, des décideurs. Ce dispositif de diffusion de l'information scientifique joue un rôle central dans les sciences de l'éducation en France (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/presentation>).

I.2.2 LA RECHERCHE

Bénéficiant de cinquante années d'expériences, le département recherche de l'IFÉ se développe aujourd'hui comme une plateforme de recherche en éducation. En effet, c'est un lieu de travail commun, sur la description et la compréhension des processus éducatifs, entre les équipes de recherche en éducation de l'ENS de Lyon et les équipes d'autres établissements avec lesquelles l'ENS contractualise. Pour ce faire, sont mis en place : des réunions mensuelles de coordination, des groupes de travail, mais aussi des séminaires internationaux interdisciplinaires (Éducation et sciences de l'apprendre) (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/cartographie>).

Cette plateforme de recherche se développe avec d'autres départements de l'institut :

- le département formation, en développant des masters grâce à la recherche ;
- le département Agence Qualité Éducation, en collaborant avec le Centre Alain Savary, le service de pilotage de projets et, le service Veille et Analyses ;
- le département de médiation des savoirs, par la ressource numérique ou la culture scientifique (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/cartographie>).

Ainsi, la recherche développée par l'IFÉ est une recherche fondamentale, interdisciplinaire et participative, ciblant les questions de l'apprentissage et des dispositifs éducatifs et, s'inscrivant dans un temps relativement long (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation>).

I.2.3 LES ACTEURS

Pour désigner les acteurs évoluant au sein des recherches de l'IFÉ, je ne peux employer le terme général de « chercheurs » car, au vu des différents statuts de chacun, l'emploi des termes « acteurs de la recherche au sein de l'IFÉ » paraît plus judicieux.

En effet, les acteurs de la recherche peuvent être, entre autre, des enseignants-chercheurs venant de toutes disciplines (professeurs des universités et maîtres de conférences) ou, des enseignants du primaire et du secondaire, détachés (rattachés à l'IFÉ à temps plein) ou associés à l'IFÉ (professeurs bénéficiant, pour certains, d'Heures Supplémentaires Effectives pour participer à la recherche menée sur le terrain).

Une fois intégrés à l'IFÉ, les acteurs de la recherche doivent s'associer à un des laboratoires certifiés par l'AERES dans le cadre de la plateforme IFÉ développée ci-dessus.

Concernant ces laboratoires, nous avons d'une part, des équipes disposant d'un intérêt pour l'éducation : ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Triangle (Action, discours, pensée politique et économique), le LAHRHA (Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes), C2SO (Communication, Culture et Société) et, le CERPHI (Centre d'Études en Rhétorique, Philosophie et Histoire des Idées) (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/equipes>).

D'autre part, le CERCC (Centre d'Études et de Recherches comparées sur la Création), équipe de l'ENS de Lyon, ECP (Education, Cultures, Politiques), contractualisée avec Lyon 2, S2HEP (Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques), contractualisée avec Lyon 1, ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation), contractualisée avec Aix-Marseille Université, et STEF (Sciences Techniques Éducation Formation), contractualisée avec l'ENS de Cachan ; sont des équipes d'accueil contractualisées avec les universités. L'équipe ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation) de Clermont-Ferrand ainsi que le CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) de Bretagne, sont, quant à eux, sur le point d'être contractualisés (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/equipes>).

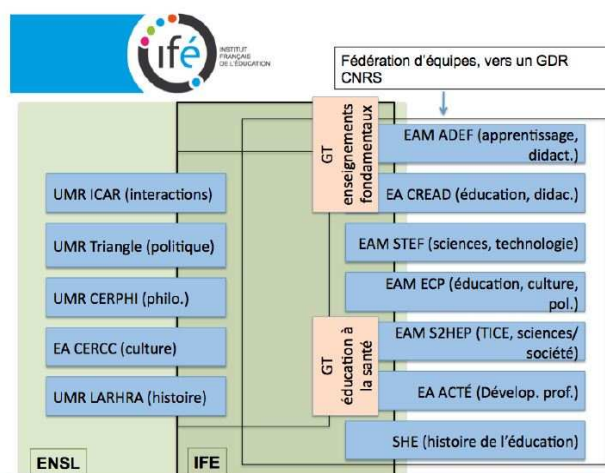


Figure 1 : Des groupes de travail contribuant à la construction scientifique d'une interface entre les recherches « éducation » des équipes de l'ENS de Lyon et une fédération d'équipes de recherche (Trouche, 2011, p. 9)

Certaines équipes sont des unités propres à l'IFÉ-ENS de Lyon ; c'est le cas d'EducTice (composante du laboratoire S2HEP), équipe avec laquelle j'ai beaucoup travaillé durant ce stage.

Ainsi, ce qui fait la richesse de cet institut et de la recherche en elle-même, c'est la diversité de parcours et de connaissances de ses membres.

1.2.4 LES CHAMPS D'INVESTIGATIONS

L'IFÉ souhaite investir tous les champs de l'éducation, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université (ce qui n'était pas le cas avec l'INRP) mais aussi, élargir ses questionnements à l'enseignement formel et à la formation continue tout en s'intéressant aux divers domaines dans lesquels s'inscrit l'éducation : l'éducation à la santé, à la ville, aux nouvelles technologies, et encore bien d'autres. Un public de tous âges, venant de cultures et catégories sociales différentes, est alors sollicité. Parallèlement, l'intérêt se porte sur d'autres acteurs tels que les collectivités territoriales, les associations ou même les entreprises (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>).

1.2.5 LES PARTENARIATS

Pour être un appui au pilotage national de l'enseignement scolaire, l'IFÉ entretient des liens avec la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale. De plus, il dispose de partenariats avec les rectorats pour la réalisation de recherches et d'expertises sur le terrain. Enfin, l'institut collabore activement avec l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) qui transfère des résultats de la recherche en éducation et d'expertise (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/parteneriat/institutionnel>). Les universités (IUFM), les écoles normales supérieures et les organismes de recherche, sont aussi des partenaires des recherches scientifiques de l'IFÉ.

Les activités de l'IFÉ présentent une dimension internationale importante à travers de nombreux échanges et partenariats avec des instituts étrangers. Il participe à des projets européens tels que le CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe ; qui participe à la recherche en éducation en vue d'établir de plus proches relations de travail au sein des systèmes d'éducation européens), le réseau NESSE (Network of experts in social sciences of education and training ; composé d'experts chargés d'aider, conseiller et soutenir la Commission Européenne dans des processus d'analyse des politiques et réformes éducatives), le réseau EUROPEP (Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe ; étude des politiques d'éducation prioritaires en Europe), ou

le CPRE (Consortium for Policy Research in Education) (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/partenariat/presentation>).

Au niveau international, l'Institut est inséré dans des réseaux de recherche comme l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco) et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Ainsi, l'institut dispose de ressources documentaires et d'un système d'accueil à destination des chercheurs étrangers désirant travailler sur le système éducatif français (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>).

Pour conclure cette première partie, j'insisterai sur les enjeux qui apparaissent face au contexte de changement dans lequel je me situe au sein de l'institut : élargir le champ et les domaines d'investigations, élargir le réseau et les partenariats et, solliciter une reconnaissance au niveau national et international.

La création du dispositif LÉA et la recherche se déroulant autour de celui-ci – et auxquels je participe – s'inscrivent justement au moment de ces changements. Il me paraît donc important de ne pas perdre de vue ce contexte particulier décrit dans cette première partie et, de le mettre en lien avec le dispositif LÉA, la recherche, et surtout la demande qui m'a été faite et que je vais présenter maintenant.

2 CONTEXTUALISATION DE LA DEMANDE

Dans cette partie, il sera principalement question de la demande qui m'a été faite au sein de l'Institut Français de l'Éducation et du contexte dans lequel s'est déroulé mon stage. En effet, il m'a été demandé de suivre le dispositif nommé LÉA (Lieux d'éducation Associés).

Pour comprendre ce dispositif, il me faut dans un premier temps, le présenter. J'exposerai alors les objectifs de la recherche autour de ce dispositif ainsi que les objectifs de la mission qui m'a été confiée au sein de l'institut. Une fois ces premiers points abordés, dans la deuxième sous-partie, il sera davantage question du positionnement que j'ai eu au sein de l'institut, ainsi que les apports théoriques que j'ai engagé dans la recherche sur les LÉA.

II.1 PRÉSENTATION DES LIEUX D'ÉDUCATION ASSOCIÉS (LÉA)

Entreprendre un stage à l'IFÉ cette d'année m'a permis d'intervenir au tout début de la mise en place du dispositif LéA en intégrant directement l'équipe de pilotage élaborée pour menée la recherche autour de ce dispositif. Comme expliqué dans la partie qui suit, la recherche a commencé au moment même où le dispositif LéA se mettait en place sur les terrains sollicités.

Je présenterai tout d'abord le contexte de son émergence puis, je poursuivrai avec ses objectifs, ses financements et enfin, les acteurs présents dans ce dispositif avant d'aborder plus longuement les objectifs de la recherche autour du dispositif et de ma mission.

II.1.1 CONTEXTE, POURQUOI LE DISPOSITIF LÉA ?

Comme énoncé au début de ce rapport, nous nous trouvons dans un contexte où des changements s'opèrent. Dans cette continuité, force est de constater que c'est dans ce contexte précis que se mettent en place les LéA. Avant d'en conclure quoique ce soit, une entrevue avec le directeur de la recherche à l'IFÉ m'a permis de mettre en avant les différentes amorces à ce projet.

Le dispositif LéA ne découle pas d'une seule et unique réflexion, il a été alimenté de plusieurs côtés et en partie au sein de l'INRP. En effet, l'institut examinait déjà la possibilité d'étendre ses recherches et extraire du terrain une meilleure visibilité dans le champ de l'éducation. En ce sens, le programme scientifique du nouvel institut a été un document important dans la création du dispositif LéA. Ce programme porte sur l'ambition de participer à la refonte de l'école en questionnant plus particulièrement :

- les formes de l'apprendre dans et hors de l'école ;
- l'aspect collectif de l'apprentissage en réunissant et en observant les interactions entre les enseignants autour d'une problématique qui les mobilisent ;
- le suivi longitudinal des recherches, notamment avec l'école E (à Marseille).

Parallèlement à ces quelques axes, se déroule à Talence, un projet sur trente ans qui est organisé par le COREM (Centre d'observation et de recherches sur l'enseignement des mathématiques ; <http://guy-brousseau.com/le-corem/>). L'objectif de ce projet est d'observer les transformations, années après années, des leçons de mathématiques et des situations

d'apprentissages. Il est question de filmer les déroulements des leçons de mathématiques, d'en analyser les évolutions et, d'observer les échanges entre enseignants autour de ces leçons. Cette recherche intéresse tout particulièrement l'INRP qui s'en inspire et la développe en observant une diversité des formes d'apprendre.

Enfin, de nouvelles approches mobilisant les acteurs ont pris le pas sur les approches tournées vers l'observation. La mise en place d'expérimentations ou de « design experiments » sur les terrains d'études, implique d'une part l'élaboration d'ingénieries autour des formes particulières de l'apprentissage et, d'autre part, l'étude de ces formes d'apprentissage (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer and Schauble, 2003, p. 9). Les « design experiments » sont menés afin de développer des théories et pas seulement pour ajuster ce qui fonctionne (Cobb et al. 2003, p. 9). Ainsi, pour mener à bien ces expérimentations et penser une politique pour ces lieux de recherches, l'institut compte sur le pilotage de celles-ci. Le pilotage de projets se développe donc plus largement à l'IFÉ, notamment au sein des LÉA.

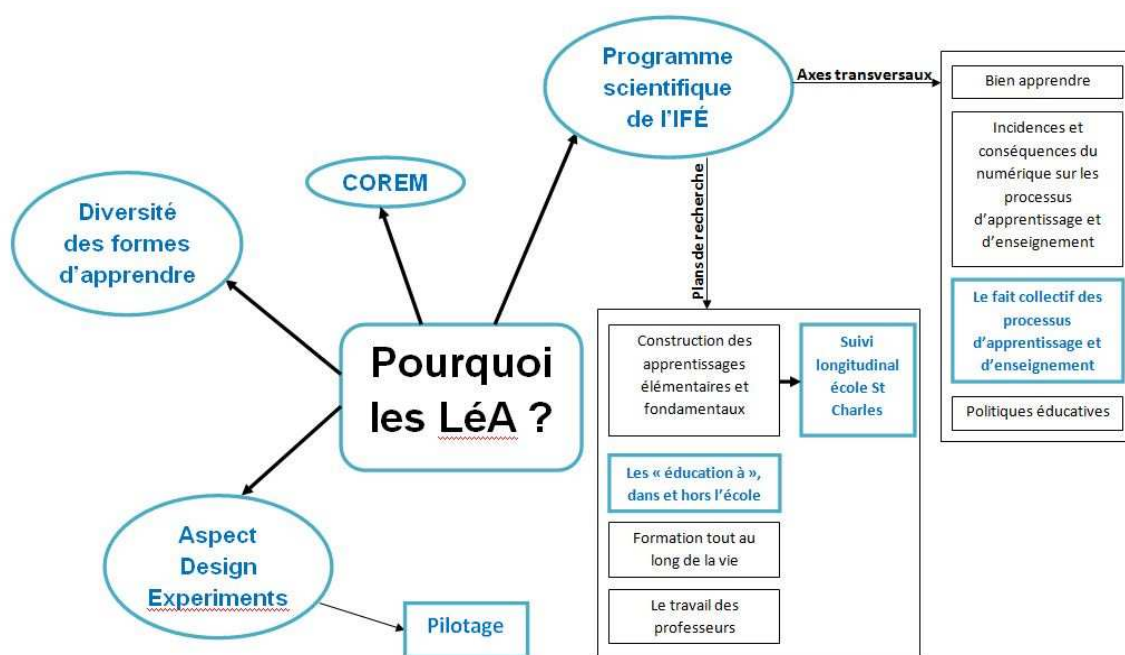


Figure 2 : Carte associative

Ainsi, le dispositif LÉA résulte principalement de tous ces cheminements de pensées.

II.1.2 OBJECTIFS DU DISPOSITIF LÉA

Les Lieux d'éducation Associés sont de nouveaux espaces pour la recherche en éducation. Ces lieux sont directement associés à l'IFÉ et peuvent être n'importe quel espace à condition que s'y trouvent des enjeux d'apprentissages et une mobilisation d'acteurs autour de

questionnements liés à ces apprentissages. Le LéA c'est alors la rencontre entre cette mobilisation, ce questionnaire, et une équipe de recherche associée à l'IFÉ qui s'attache à répondre à ce questionnaire. De fait, un LéA est soutenu par deux équipes de pilotage : de l'établissement d'une part et de l'IFÉ d'autre part (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lea>).

Durant la première rencontre LéA, G. Sensevy – membre du comité scientifique des LéA et professeur de sciences de l'éducation au CREAD à l'IUFM de Bretagne – a introduit le dispositif LéA par neuf points :

- 1) Les LéA produisent des collectifs de professeurs, d'éducateurs et de chercheurs qui thématisent ensemble les problèmes de la profession, comme objets de la recherche ; les fins de l'action sont déterminées et appropriées collectivement.
- 2) Les collectifs LéA mettent en œuvre des ingénieries coopératives qui reposent sur un principe de symétrie professeur-chercheur ; partage de problèmes communs.
- 3) Les LéA reposent sur l'engagement des professeurs ou de leurs membres dans des travaux de recherche (M1, M2 recherche, thèse).
- 4) Les LéA produisent des outils de diffusion des travaux de recherche, et des savoirs et résultats qui en sont issus (formation initiale et continue des professeurs, formation initiale et continue des chercheurs), sous l'égide en particulier de l'IFÉ.
- 5) Les LéA constituent des lieux de recherche et formation, aussi bien initiale que continue, des lieux du développement professionnel des professeurs et des chercheurs, en lien étroit avec les IUFM.
- 6) Les LéA constituent des lieux de rencontre et de production commune de projets pour les IUFM et les équipes d'accueil impliquées, avec la coordination de l'IFÉ.
- 7) Les LéA constituent des lieux de rencontre et de production commune de projets pour les IUFM et l'institution académique, rectorale, sous l'égide de l'IFÉ.
- 8) L'IFÉ met en réseau les LéA du territoire, organise les moyens de leur mise en relation, publie, dans une collection et dans une revue scientifique, les travaux accomplis dans ce cadre.
- 9) L'IFÉ organise le développement des LéA à l'international.

En résumé, les principaux objectifs du dispositif LéA sont de nourrir les enjeux de recherche en éducation par une collaboration resserrée avec des professionnels sur le terrain et, de permettre l'essor et la reconnaissance de cette collaboration par la création d'un réseau et d'un « label LéA-IFÉ » à destination des établissements associés à ce dispositif (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lea/programme-daction>).

Ainsi, l'identification de ces structures, au niveau national et même international, permettra une certaine légitimation et reconnaissance des pratiques mises en place dans ces établissements, mais pas seulement. En effet, par la création du dispositif LÉA, ce que l'IFÉ souhaite c'est aussi sa propre reconnaissance en tant qu'institut français de recherche en éducation. Au travers des LÉA, l'IFÉ cherche à construire sa propre identité au vu du contexte précédemment exposé. Je propose d'éclairer cet axe dans la partie II.2 autour de mon positionnement psychosocial face à la demande qui m'a été faite. Avant cela, je propose de continuer la présentation des LÉA notamment en abordant la question des financements et des personnes impliquées autour de ce dispositif.

II.1.3 FINANCEMENTS

À l'heure actuelle, la question des financements doit se poser car nous nous trouvons sur un terrain de recherche avec des besoins matériels (trajet, caméra...) et humain (temps et travail autour de la recherche, élaboration de scénarios, réunions, entretien...).

Certes, les LÉA peuvent compter sur les quelques financements du département recherche de l'IFÉ cependant, ceux-ci ne peuvent constituer l'unique fond car pour maintenir les LÉA les dépenses prévisionnelles sont de l'ordre de plusieurs milliers d'euros. Or, le département recherche ne détient pas cette somme. L'IFÉ et les LÉA bénéficient actuellement du soutien de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), direction du ministère de l'éducation nationale, par l'attribution d'heures supplémentaires effectives (HSE) pour les enseignants du second degré. Généralement, ces HSE sont attribuées aux enseignants du secondaire associés à une recherche menée au sein de leur établissement. Toutefois, concernant le dispositif LÉA, ces HSE sont une rémunération pour les enseignants du second degré qui s'impliquent dans le rôle de correspondant LÉA (personne relais du dispositif au sein de l'établissement). Pour un LÉA du second degré, trente HSE sont données ce qui équivaut à mille euros. Cependant, le problème se pose encore pour le personnel des écoles primaires mais aussi pour ceux pratiquant leurs activités hors établissement scolaire. Les discussions sont en cours avec le ministère et les académies...

II.1.4 PRÉSENTATION DES ACTEURS ; LES « SPHÈRES DE RECHERCHE » EN LÉA

Différents acteurs, à différents niveaux, participent à ce dispositif. Pour identifier ces acteurs je présenterai les trois sphères de recherche existantes au sein de cette expérimentation (C. Loisy, communication personnelle, 31 octobre 2011). Ainsi, lorsque nous parlons de sphère de recherche, nous désignons un espace dans lequel une recherche existe et dans lequel s'exercent des influences réciproques.

II.1.4.1 PREMIÈRE SPHÈRE : LES PERSONNES DIRECTEMENT IMPLIQUÉES

Dans cette première sphère nous retrouvons les personnes qui sont directement impliquées dans la recherche et dans la structure LÉA. Ainsi, les treize établissements qui ont souhaité intégrer le dispositif cette année sont présents. Chacun de ces LÉA développe sa propre thématique de recherche au sein de son établissement. De plus, la plupart de ces LÉA sont familiers au milieu de la recherche car, ils y sont engagés depuis un certain temps déjà. Cette information est importante pour la suite de ce rapport.

Pour garantir le lien entre l'IFÉ et ces établissements et ainsi développer au mieux ce dispositif, des locuteurs de première ligne sont essentiels. Au sein de chaque LÉA nous retrouvons alors les chercheurs qui dirigent la recherche au sein des établissements ainsi que les professeurs associés à la recherche et, toutes autres personnes impliquées dans la recherche. Les enseignants associés à la recherche faisant partie du second degré ont droit, dans le cadre d'une convention avec le Ministère de l'Éducation Nationale, à des aménagements d'horaires (HSE) pour participer aux recherches de l'IFÉ. Bien que les HSE soient attribuées par le Ministère, celui-ci n'est pas directement impliqué dans la recherche et le dispositif LÉA, nous allons plutôt le retrouver dans la deuxième sphère.

Cependant, les LÉA ne se caractérisent pas uniquement par ces deux populations. En effet, des correspondants IFÉ et des correspondants LÉA ont été mis en place ; ils ont tous deux des rôles particuliers. Le correspondant LÉA (enseignant ou chargé d'étude, associé ou non à la recherche au sein de l'établissement) et le correspondant IFÉ (chercheur associé à l'IFÉ) récoltent les informations autour des LÉA et de l'IFÉ afin de construire au mieux le dispositif. Tous deux développent des liens entre la recherche et le terrain – objet de travaux. Le rôle plus particulier du correspondant LÉA est de faciliter la recherche, le recueil de données et, la diffusion des résultats dans le réseau des enseignants et même au-delà des

établissements. Le correspondant IFÉ, quant à lui, accompagne les recherches, les enseignants, le LéA et ainsi, permet la diffusion des résultats dans le milieu scientifique et la reconnaissance des travaux entrepris avec les acteurs sur le terrain. Les données recueillies peuvent alors être discutées entre les différents LéA, dans le but de créer des liens et un réseau solide basé sur des recherches similaires.

II.1.4.2 DEUXIÈME SPHÈRE : LES PERSONNES NON-IMPLIQUÉES

Au sein de la seconde sphère se trouvent les personnes non-impliquées dans la recherche, mais ayant un contact direct avec la recherche et/ou l'équipe de recherche du LéA. Le Ministère de l'Éducation Nationale y est présent au travers de la DGESCO (http://www.educpros.fr/uploads/media/INRP_rapport_de_Jacques_Moret.pdf) et des heures supplémentaires qu'elle accorde aux enseignants afin de participer à une recherche au sein de l'établissement. Ce sont ainsi plusieurs centaines d'enseignants qui sont impliqués dans la plateforme IFÉ. Les thématiques de recherche font l'objet chaque année de discussions entre le Ministère et l'IFÉ. L'interlocuteur de l'IFÉ est le DRDIE (Département Recherche Développement Innovation Expérimentation) et, dans chaque académie, un correspondant IFÉ est nommé par le recteur pour suivre le développement des recherches engagées (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/les-acteurs-de-la-recherche>).

Je me permets ici une petite digression en donnant quelques informations supplémentaires sur la DGESCO qui méritent selon moi d'être notifiées.

La DGESCO a pour fonction principale d'élaborer la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles. « La politique du ministère de l'éducation nationale mise en œuvre par la DGESCO, DRDIE : département-développement innovation expérimentation est organisée autour du repérage, de l'accompagnement et de la diffusion des projets innovants construits et conduits par les équipes dans des établissements scolaires »

(http://cardie.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/AH_100_recueil_inno_2011avec_couv.pdf). Dans la mise en place de cette politique une certaine responsabilité est donnée aux académies ; c'est la CARDIE (Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation). L'IFÉ fait donc de la CARDIE, son correspondant local afin qu'elle contribue à l'accompagnement et la diffusion du projet LéA.

Dans cette sphère, je citerai aussi le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche (MESR) et, plus particulièrement la MINES (Mission pour le Numérique dans l'Enseignement Supérieur). Elle soutient « le travail en réseau de chercheurs et d'enseignants dans le cadre du Groupe de travail Pédagogie de l'Enseignement Supérieur de l'IFÉ. [De plus,] [c]e travail se développe avec des équipes de recherche universitaire, mais aussi avec de nombreux formateurs dans les IUFM. » (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/les-acteurs-de-la-recherche>). Entre la MINES et l'IFÉ, des conventions sont donc mises en place, cependant, cette mission ne délivre pas de moyens pour les LÉA.

Pour finir, nous retrouvons ici aussi, plus largement, tous les acteurs du LÉA : la direction et le personnel de l'établissement, le conseil d'administration (CA), les élèves ou encore les parents d'élèves, mais aussi, toutes les personnes interagissant avec la recherche, notamment tous les chercheurs concernés par les thématiques de recherche développées.

II.1.4.3 TROISIÈME SPHÈRE : LES PERSONNES SANS LIEN DIRECT OU INDIRECT

Dans cette dernière sphère se trouvent les personnes sans lien direct ou indirect avec la recherche et/ou avec le LÉA, mais qui d'une certaine façon y jouent un rôle. Je pense au rectorat, à l'Inspection académique (services déconcentrés de l'éducation nationale) et aux collectivités territoriales qui, par leurs décisions politiques ou économiques, peuvent influencer la recherche et le LÉA. De plus, les résultats de la recherche et l'avancée du dispositif LÉA vont bénéficier de manière générale à toute une population d'enseignants, ils peuvent donc être inclus dans cette sphère.

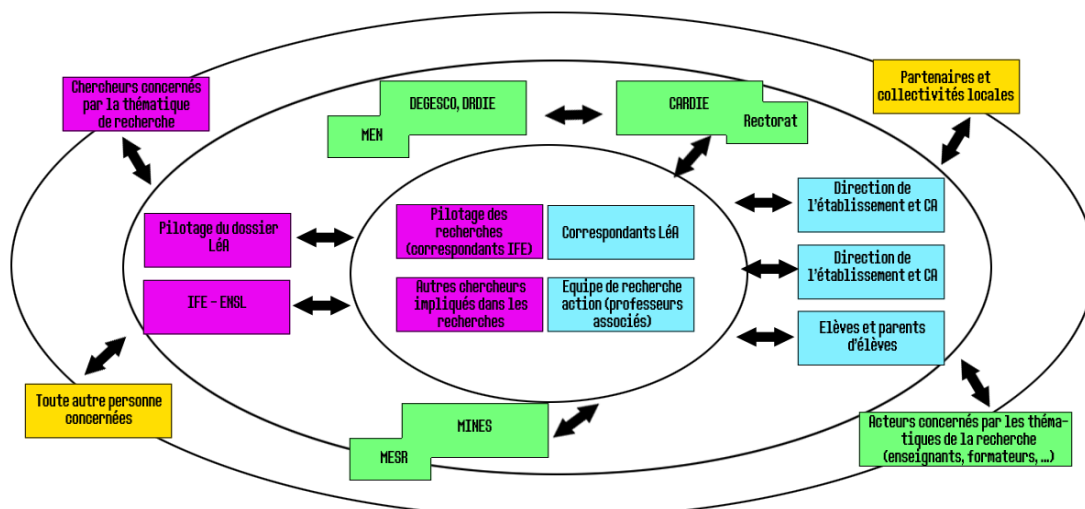


Figure 3 : les « sphères de recherche » en LÉA (C. Loisy, communication personnelle [modifiée], 31 octobre 2011).

II.1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE AUTOUR DU DISPOSITIF LÉA

Concernant la recherche menée autour du dispositif LÉA, son objectif est de décrire et d'analyser le dispositif. Actuellement le dispositif en est à sa première étape ; les partenariats se mettent en place. Ma mission était donc d'engager un travail méthodologique autour des formes de suivi afin de définir, expérimenter le statut de LÉA et ainsi, en évaluer les retombées. Afin que cette recherche puisse se dérouler, différents niveaux de pilotages ont été mis en place :

- 1) Le comité de pilotage des LÉA est composé de six membres de l'IFÉ (dont je fais partie) et se réunit régulièrement. Il fait le lien entre les différents acteurs intégrant le dispositif LÉA (correspondants LÉA et correspondants IFÉ) afin que celui-ci puisse se mettre en place dans les meilleures conditions.
- 2) Le comité de pilotage élargi est composé de quelques correspondants IFÉ (chercheurs ou chargés d'études au sein des LÉA). Cette instance s'est mise en place afin de permettre d'impliquer, dans le pilotage, des personnes pouvant apporter un regard externe sur le fonctionnement du dispositif. Cependant, ces membres ne se trouvent pas sur place pour le traitement des tâches quotidiennes autour du dispositif.
3. Le comité scientifique intègre des chercheurs provenant de différents champs scientifiques ainsi que des représentants d'institutions collaborant avec l'IFÉ. Ce comité éclaire le développement des LÉA et se réunit une fois dans l'année.

J'ajoute que deux rencontres LÉA sont organisées par l'IFÉ pour cette première année. Ces deux journées (23 novembre 2011 et 30 mai 2012) permettent aux membres de chaque LÉA de se rencontrer et, d'engager des réflexions et discussions autour du dispositif en lui-même. Ces journées sont fondatrices du dispositif comme j'ai pu le montrer ci-dessus en citant G. Sensevy pour la définition du dispositif LÉA.

II.1.6 OBJECTIFS DE MA MISSION

Pour l'institut, les objectifs de ma mission sont :

- de suivre la construction du dispositif LÉA en m'appuyant sur l'outil carnet de bord ;
- de percevoir ce qui se joue sur le terrain ;
- de participer à la réflexion sur un recadrage des activités de suivi du dispositif ;
- d'apporter ma plus-value en sciences humaines et sociales dans la définition et l'expérimentation du statut LÉA.

À tous ces objectifs, s'ajoutent mes objectifs personnels à la base de ma démarche de recherche de stage à l'IFÉ, à savoir, m'engager, avec mon approche psycho-sociale, dans un dispositif de recherche dans le champ de l'éducation. Ainsi, au cours de ce stage, j'ai dû me positionner en tant que stagiaire en psychologie sociale appliquée, ce positionnement en lien avec la demande qui m'a été faite sera plus longuement discuté dans la partie qui suit.

II.2 MON POSITIONNEMENT DANS LA RECHERCHE AUTOUR DES LÉA

Au sein de cette partie, je présenterai le positionnement que j'ai pu avoir lors de mon stage à l'IFÉ, mais aussi, ce que moi, stagiaire de psychologie sociale appliquée, j'ai pu comprendre de la demande qui m'a été faite. Ces réflexions, autour de mon positionnement et de la mission qui m'a été confiée, me permettront ensuite d'appréhender la recherche sous l'angle théorique. Ainsi, je présenterai les supports théoriques sur lesquels je me suis basée pour développer et comprendre ce qui se joue au sein, mais aussi autour de la mise en place du dispositif LéA.

II.2.1 MON POSITIONNEMENT DANS L'ÉQUIPE

Durant toute la période de mon stage, en plus d'avoir intégré l'équipe de pilotage des LéA, j'ai aussi pu m'associer à plusieurs reprises à l'équipe Education, technologies de l'information et de la communication (EduTice), étant donné que ma tutrice de stage y est rattachée. Cette équipe est pluridisciplinaire et, s'attache à l'apprentissage et l'enseignement des sciences en étudiant l'exploitation des environnements numériques afin de développer des démarches d'investigation comme méthodes d'apprentissage (<http://eductice.ens-lyon.fr/EduTice>). Pour ce faire, les chercheurs ont besoin de la collaboration des praticiens sur le terrain, comme c'est aussi le cas dans la recherche autour des LéA. Très vite j'ai su me faire une place autant dans l'équipe EduTice – participation aux réunions mensuelles d'équipe – que dans l'équipe de pilotage de la recherche autour des LéA – participation plus active et réunions plus régulières. Cependant, de par le travail qu'il m'était demandé d'effectuer, j'ai été davantage en relation avec l'équipe de pilotage des LéA plutôt qu'avec l'équipe EduTice. De plus, ma tutrice fait aussi partie de cette équipe de pilotage.

L'équipe de pilotage des LéA fait le lien entre les différents acteurs sur le terrain afin que le dispositif LéA puisse se mettre en place dans les meilleures conditions qui soient. Ceci passe par des récoltes de données sur le terrain et leurs analyses qui sont les principales tâches

qui m'étaient demandées d'entreprendre pour le suivi des LéA. Durant les réunions de l'équipe de pilotage, j'ai su être à l'écoute de ce qui m'était demandé tout comme l'équipe a su être attentive à mes résultats et à mes propositions concernant le dispositif LéA. Parce que ma tutrice à l'IFÉ est maîtresse de conférences en psychologie, je n'ai pas eu de difficultés à me faire comprendre ni d'elle, ni même du reste de l'équipe qui a l'habitude de travailler avec des personnes provenant de différentes disciplines. Lorsque j'avais des interrogations ou des difficultés autour des tâches que je devais mener, les membres de l'équipe de pilotage ont tous été très accessibles. Le contexte de changement dans lequel se trouve l'IFÉ n'a pas été un obstacle dans mes relations avec l'équipe ni même dans mon positionnement au sein de celle-ci ; l'environnement a été favorable à la discussion et aux échanges. Ainsi, mon positionnement en tant qu'étudiante en master 2 professionnel et non en tant que master 2 recherche a été un point positif. L'équipe a pu m'apporter tout son savoir et savoir-faire et, de mon côté, j'ai moi-même su intéresser l'équipe par mes connaissances et mes savoir-faire en tant qu'étudiante en psychologie sociale.

II.2.2 MON POSITIONNEMENT PAR RAPPORT À LA DEMANDE QUI M'A ÉTÉ FAITE

Le premier point que j'aborde ici concerne mon positionnement au sein de l'institut de recherche. En effet, si sur ce terrain de stage mon positionnement avait dû être celui d'une étudiante stagiaire de master 2 recherche, en appliquant des actions très précises sur le terrain d'étude, ma place aurait certainement été plus aisée à trouver étant donné l'orientation recherche que possède l'IFÉ. Pourtant, ma position était celle d'une étudiante stagiaire de master 2 professionnel. Ainsi, au vu de ce statut, je me suis questionnée sur ma contribution à la recherche d'un point de vue psychosocial. Au fil du temps, par mon investissement à la tâche qui m'était confiée et par de régulières réflexions autour de l'action menée sur les LéA, j'ai su trouver ce positionnement. Ainsi, afin de le décrire, il me semble nécessaire d'aborder un deuxième point : la demande qui m'a été faite.

Durant mon stage, il m'a été demandé d'assurer le suivi des LéA, dispositif novateur pour lequel la mise en place d'un carnet de bord avait été anticipée. Il était principalement attendu que je traite les données de cet outil ; outil que je considère comme étant à la frontière entre le journal de bord et le questionnaire. Or, ce qui m'était demandé à travers cette tâche, c'était d'effectuer un état des lieux du dispositif à un instant précis de sa mise en place (sa genèse), le définir, l'analyser mais aussi, faire des préconisations autour de ce dispositif.

L'idée étant de réfléchir sur l'usage avec, comme objectif, de viser une meilleure appropriation du dispositif sur les terrains pour l'année qui suit. La question du changement est donc présente, par la nouveauté du dispositif d'une part et, par la nouvelle structure (IFÉ) portant ce projet d'autre part. L'état des lieux du dispositif sur le terrain me permet, certes, de mettre en évidence la présence ou non de changement afin de mieux l'accompagner par les préconisations proposées, toutefois, cette mission questionne aussi l'institut en lui-même. En effet, en interrogeant le dispositif, j'interroge l'institut, son statut, son fonctionnement ou, plus précisément, son identité. Les objectifs définis par le dispositif LÉA deviennent les objectifs de l'IFÉ, ainsi, les changements observés de l'un se répercutent sur l'autre.

Cette demande justifie alors ma présence en tant que stagiaire en psychologie sociale appliquée au sein de la recherche menée autour du dispositif. En effet, la psychologie sociale est située au carrefour des sciences humaines et sociales et, dispose de méthodes et de concepts adaptés pour intervenir dans des contextes groupaux, sociaux et organisationnels. De plus, le master que je suis actuellement me forme à l'analyse, à l'accompagnement de l'activité et de changement sur divers terrains mais aussi, à l'élaboration de préconisations prospectives et à la recherche-action participative – ce que sous-tend le dispositif LÉA.

Voici donc ce que, d'un point de vue psycho-social, j'ai pu dégager de cette demande. Un troisième et dernier point concernant mon positionnement par rapport à la demande (toujours d'un point de vue psycho-social) est alors à aborder.

Tout d'abord, l'analyse du carnet de bord me semblait un excellent point de départ pour explorer les différents terrains qui, je le rappelle, viennent tout juste de mettre en place le dispositif LÉA. Ce dispositif LÉA n'existant pas auparavant, aucune donnée n'était donc accessible d'où l'intérêt de faire un état des lieux dès cette première année. En plus de son analyse, j'ai pu participer à l'élaboration de ce carnet de bord (toutes les étapes seront reprises dans la troisième partie de ce rapport). Il a été décidé de présenter ce carnet de bord sous forme de thématiques et de questions ouvertes autour de la mise en place du dispositif. Je me suis arrêtée sur la manière dont ces questions devaient être posées, notamment en évitant la multiplicité de sous-question. De plus, il était important de clarifier ce qui était demandé aux sujets sans induire de réponse. Durant chaque réunion avec le comité de pilotage, je me suis alors positionnée sur l'organisation des questions et sur l'ergonomie, mais aussi sur son acceptabilité. Par exemple, dans la consigne qui accompagne ce carnet de bord, quelques mots sur lesquels j'ai été sensibilisée en psychologie sociale ont été ajoutés : « Nous tenons à

préciser qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses à ces questions ; nous cherchons simplement à savoir quelles sont les actions entreprises, quels sont vos vécus ainsi que vos perceptions de cet environnement naissant afin qu'ensemble nous puissions appréhender au mieux les LÉA ». J'ai insisté sur ces phrases qui, selon moi, rassurent, dans un premier temps, les sujets sur les réponses qu'ils vont donner et, dans un deuxième temps, sur l'exploitation qui en sera faite dans une perspective qui n'est pas évaluative. Il me semblait aussi important, au vu de l'action menée, d'insister sur le mot « ensemble », et de ne pas nous situer en tant qu'experts de la situation, ce qui n'était pas le cas et surtout ce qui n'était pas requis.

Durant toute cette première phase d'élaboration, je me devais donc de garder en mémoire ce qui m'était demandé et ce que nous voulions savoir du terrain. J'ai donc entrepris ce mouvement de va-et-vient entre la demande et la conception de l'outil. C'est d'ailleurs par cette oscillation que la deuxième phase de la recherche – la mise en place d'entretiens avec les mêmes sujets – s'est révélée comme une évidence. Afin de récolter d'autres types de données, de compléter les données initiales, mais aussi par soucis de validation des résultats obtenus, la triangulation méthodologique s'est révélée être un de mes positionnements au cours de la recherche.

Denzin (1978, cité par Apostolidis, 2003, p. 15) distingue d'ailleurs quatre formes de triangulations lorsqu'une étude est mise en place :

- 1) triangulation des données, en utilisant différentes sources de données ;
- 2) triangulation des chercheurs, en travaillant avec plusieurs d'entre eux lors de la collecte et de l'interprétation des données ;
- 3) triangulation théorique, par l'utilisation de diverses théories dans l'interprétation les données ;
- 4) triangulation méthodologique, grâce à l'utilisation de plusieurs méthodes et techniques dans l'analyse du même phénomène.

Plus récemment Janesick (1998, cité par Apostolidis, 2003, p. 15) ajoute une cinquième forme : la triangulation interdisciplinaire qui appelle à l'articulation des données en psychologie et des connaissances provenant d'autres disciplines (anthropologie, histoire, sociologie, etc.). Par la combinaison de ces positionnements, je pense avoir apporté à la recherche autour des LÉA, une contribution en tant qu'étudiante stagiaire de master 2 professionnel en psychologie sociale appliquée.

Ensuite, après l'analyse de contenu par thématiques que j'ai effectuée sur les données collectées dans les carnets de bord, j'ai donc entrepris la construction d'un guide d'entretien à

destination des principaux acteurs afin de déterminer plus encore l'impact, le vécu et les attentes repérés autour du dispositif. J'ai proposé de faire des entretiens semi-directifs avec les personnes chargées de remplir préalablement le carnet de bord. En réalisant des entretiens, j'ai pu recueillir une parole plutôt spontanée sur le vécu et le ressenti de chacun des acteurs autour du dispositif LÉA (Bardin, 1977, p. 93). Ces données ont alors complété celles recueillies dans les carnets de bord.

Voici donc les apports de mon positionnement d'un point de vue psycho-social par rapport à la demande qui m'a été faite. Les questions soulevées, notamment sur mon approche des carnets de bord, m'amènent toutefois à devoir justifier du point de vue théorique son usage ainsi que l'utilisation des entretiens. Pour soutenir certains éléments et cadres théoriques, je ferai donc appel à la psychologie sociale dans la partie qui suit.

II.2.3 APPORTS THÉORIQUES

Précédemment, j'ai exposé la complexité de mon positionnement par rapport à la demande exprimée. En revanche, apporter des connaissances en psychologie sociale pour faire avancer la recherche autour des LÉA, m'a semblé plus aisé. En m'interrogeant sur les actions réalisées dans le cadre du dispositif, j'ai su prendre appui sur mes connaissances en psychologie sociale appliquée et, entreprendre une méthodologie de recherche afin de compléter et mettre en lien la théorie et le terrain de la recherche.

En tant que stagiaire en psychologie sociale appliquée, j'ai donc fait appel à des théories spécifiques – relevant du champ de la psychologie sociale ou qui s'y raccrochent – en vue de répondre à mes questionnements. J'exposerai donc ici mes questionnements et les théories auxquelles je me suis rapportée.

Selon moi, trois thématiques sont à interroger dans le cadre de ce stage : le changement, les représentations et les identités. Tout d'abord, la construction du dispositif LÉA s'est effectuée dans un contexte en mouvement, tant du côté de l'IFÉ que du côté du système éducatif. D'ailleurs, le changement se trouve aussi dans la nouveauté du dispositif. Cette situation semble donc propice à une étude s'appuyant sur des cadres de la psychologie sociale car elle demande un éclairage psycho-social. Dans un premier temps, je propose donc de revenir sur ce que nous nommons plus couramment « recherche-action » et son implication dans l'accompagnement au changement.

II.2.3.1 LA RECHERCHE-ACTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT

Pour cette partie, je m'appuierai plus particulièrement sur l'ouvrage collectif « Recherches impliquées, recherche-action : le cas de l'éducation » dirigé par Hugon et Seibel et qui présente la synthèse des débats d'un colloque de 1986. Malgré une posture s'inscrivant dans le champ des sciences de l'éducation, leur présentation de la recherche-action s'accorde avec l'approche que nous en avons en psychologie sociale. Par la présentation de cet ouvrage je propose alors de mettre en lien la manière d'appréhender la recherche dans le champ des sciences de l'éducation et, l'approche apportée par la psychologie sociale.

Ce colloque est donc institué par l'INRP (car l'IFÉ n'existe pas encore) et, par cette implication, nous mesurons la place qui est donnée à la recherche-action dans l'histoire de l'INRP. En effet, les chercheurs de l'institut emploient cette démarche d'investigation et en proposent cette définition : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988, p. 13). « [...] puisque l'institut se trouve articulé à la fois avec le milieu dit scientifique (les universités, les laboratoires, les différents champs disciplinaires) et avec les terrains, les institutions, les pratiques, les acteurs [...] » (Hugon et Seibel, p. 58), l'INRP espère, au travers de ce colloque, la reconnaissance de la recherche-action par tous les chercheurs sur le plan national et international (Hugon et Seibel, p. 13).

D'après Jacques-André Bizet dans la synthèse de l'atelier 3 (Hugon et Seibel, 1988, p. 20) « Une recherche-action part toujours d'une réalité qui « fait problème » : une crise, une demande non satisfaite, un malaise, un désir qui ne trouve pas le terrain de son investissement, voire une ressource humaine ou sociale qui demande à être employée à son juste niveau ou encore des moyens techniques nouveaux qui appellent une exploitation. » La recherche-action travaille alors sur l'accompagnement au changement des institutions et/ou des acteurs lorsqu'il y a, à un instant T, une crise ne trouvant pas de solution sur le terrain en question. Dans l'institution scolaire, nous constatons ce dysfonctionnement au niveau interne notamment par les difficultés d'apprentissage et le malaise des enseignants mais aussi, au niveau de la sortie des formations par l'inadéquation entre la formation et le marché de l'emploi (Bizat dans Hugon et Seibel, p. 20). Or, dans un environnement en constante mutation, les changements affectés doivent se répercuter sur la formation initiale et le développement professionnel (Blin, 1997, p. 212). Ainsi, l'INRP conduit en 1970, des

recherches disciplinaires autour de l'organisation des classes de collèges. Cette approche du changement fait écho à la démarche d'ajustement aux enjeux et aux problématiques des terrains d'interventions que nous développons en psychologie sociale appliquée.

Aujourd'hui, la plupart des recherches menées par l'IFÉ au sein de différents établissements où il y a des enjeux d'apprendre, s'apparentent à ce que je viens d'introduire : des recherches-actions. En effet, les chercheurs de l'IFÉ et les enseignants (ou tout autre acteur sur le terrain) coopèrent et co-construisent des séances de classe dans le but de changer les pratiques, transformer les manières d'apprendre et d'enseigner mais aussi, produire de nouvelles connaissances sur ces transformations. Afin de générer changements et connaissances, chacun des acteurs opère un processus d'apprentissage mutuel (Freire, cité par Coenen, 2001, p. 21) ; le chercheur et ses théories doivent s'associer à l'enseignant et ses pratiques et inversement. Cette collaboration ne signifie pas confusion des rôles ni abandon des professions bien au contraire. En participant activement à la construction de supports et d'outils pédagogiques, et en les présentant à sa classe, l'enseignant engage a posteriori une analyse sur cette séance avec l'aide du chercheur, lui permettant ainsi de produire du sens sur ses actions et de modifier ses pratiques (Hugon et Seibel, 1988, p. 30). Le chercheur centralise alors ce qui s'est passé et tient un rôle d'accompagnateur et de formateur. Les actions menées en classe viennent donc alimenter les échanges entre professionnels et chercheurs, et ces échanges continus entre les deux populations nourrissent les pratiques et les connaissances de chacun. Par ces nouveaux apports, d'autres actions sont menées qui ré-entraîneront des échanges, des connaissances, qui à leurs tours ré-entraîneront des actions modifiées etc. Nous voyons se dessiner sans cesse ce mouvement perpétuel durant la recherche – d'où le terme « démarche en spirale » (Barbier, 1996, p. 40). Les interactions évoluent, les pratiques évoluent et le chercheur doit garder une certaine distance vis-à-vis du terrain afin de poursuivre au mieux les recherches sans interprétations hâtives tout comme l'enseignant doit garder une certaine distance avec sa pratique professionnelle (Hugon et Seibel, p. 30). Aucun savoir n'est donc à formaliser préalablement à la rencontre entre les acteurs, tout va se jouer sur le terrain : c'est ce que sous-tend la recherche-action, telle qu'elle est modélisée, par exemple, dans l'approche développée par la Grounded Theory.

La Grounded Theory, proposée par Glaser et Strauss (1967), par opposition à la démarche hypothético-déductive, est une approche inductive où les données empiriques servent de point de départ au développement de théories (Guillemette, 2006, p. 33). Ainsi, les théories développées par la Grounded Theory (GT) sont souvent de « nouvelles » théories

plus ou moins en lien avec des théories déjà existantes (Guillemette, p. 33). La GT est alors une approche favorisant l'innovation par « une méthode d'enracinement de l'analyse dans les données de terrain [...] Il s'agit, en effet, d'un ajustement constant à ce qui se passe sur le terrain » (Guillemette, p. 33). Nous retrouvons ici la démarche en spirale que nous développons plus haut.

Par la mise en place d'une recherche-action dans l'investigation du dispositif LÉA, nous sommes donc bel et bien dans un contexte qui favorise le changement. Or, ces contextes de changement sont au centre de notre intérêt en psychologie sociale. Comme nous avons pu le soulever avec la recherche-action, toute modification dans une institution, une entreprise ou toutes autres structures, interroge directement les activités professionnelles. Je rebondis alors sur ce que développe Jean-François Blin « l'intérêt d'un contexte de changement pour analyser une activité professionnelle tient au fait qu'il oblige à des « cristallisations » ou à des transformations de pratiques et, de ce fait, des représentations et des identités professionnelles » (1997, p. 28). En somme, la recherche-action, parce qu'elle induit un contexte de changement dans la sphère professionnelle, questionne la transformation des pratiques. Modifier ainsi des pratiques a une conséquence directe sur la profession elle-même et sur les représentations et les identités professionnelles. Bien que le dispositif LÉA n'ait pas été défini en tant que tel comme une recherche-action, mais plutôt comme un lieu permettant le déroulement d'une recherche fondamentale (ou recherche-action, déjà présente sur le terrain) et d'une recherche-action (la recherche menée autour du dispositif LÉA dont je fais partie), nous supposons que le dispositif a lui aussi un impact sur les pratiques, les représentations, et les identités de chacun des acteurs. Le dispositif serait ainsi facilitateur de transformations (Blin, p. 212) tant pour la profession d'enseignant et l'enseignement en général, que pour l'IFÉ, les chercheurs et la recherche en éducation qui connaît un remaniement institutionnel et même politique. Ainsi, dans la situation actuelle, au travers des recherches menées sur le terrain et de la mise en place du dispositif LÉA, la recherche-action qui se déroule autour de ce dispositif permet à tous les acteurs faisant partie de ces recherches sur le terrain d'accompagner aussi bien le changement et les pratiques des enseignants sur le terrain que le changement institutionnel de l'Institut Français de l'Éducation. Par cet accompagnement, notre objectif est donc d'aider tous les acteurs présents à prendre conscience de leurs représentations et de leurs pratiques professionnelles (Blin, p. 212), d'analyser et comprendre leurs difficultés sur le terrain afin qu'ils trouvent ensemble les solutions adaptées au contexte local. (1997, p. 216). De plus, comme Blin l'avance, c'est bien

par le couplage d'un lieu où s'exerce une certaine pratique et d'un lieu d'élaboration de savoirs sur l'analyse des pratiques, que la construction d'un savoir professionnel peut se mettre en place (1997, p. 217). Or, un des objectifs de la recherche autour de ces lieux d'éducation associés est de réinterroger ces savoirs professionnels et donc, la formation des enseignants elle-même ce qui explique l'accent mis par le dispositif sur la diffusion des données produites sur les terrains.

En résumé, le dispositif LÉA induit du changement sur le terrain en intégrant deux types de recherche : l'une autour des problématiques dégagées sur le terrain et l'autre autour du dispositif lui-même. Il interroge alors les pratiques professionnelles, la formation des enseignants qui, à leur tour, soulèvent d'autres notions auxquelles je vais plus longuement m'intéresser dans les parties qui suivent : les concepts de représentation et d'identité.

II.2.3.2 DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

Comme il l'a été mentionné précédemment, le changement, parce qu'il affecte les activités, pose la question des transformations de routines, de pratiques et d'assignations identitaires (Blin, 1997, p. 31). Il convient alors de s'interroger sur ce que le changement induit sur les représentations qu'ont les individus de leur environnement. Dans un premier temps, la théorie des représentations sociales est donc mobilisée.

Partons du postulat suivant : tout individu cherche à maîtriser l'environnement qui l'entoure et à construire sa propre identité. Pour ce faire il doit comprendre et donner du sens aux objets et comportements autour de lui. Ces connaissances se développent au sein de la société, par l'intermédiaire des groupes d'appartenances et des interactions qui s'y manifestent. En tant que psychologues sociaux (ou futurs psychologues sociaux), nous nous devons d'avoir une lecture « ternaire des faits du sujet et de l'objet [...] » (Moscovici, 1984, p. 9). C'est ce que Moscovici appelle le « regard psychosocial ».

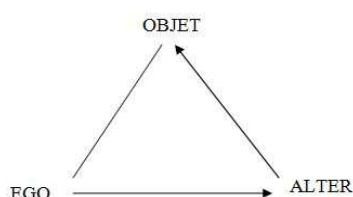


Figure 4 : Regard psychosocial

Par ce regard psychosocial, Moscovici nous propose alors une certaine dynamique sociale car il est question de production constante de comportements en rapport à l'environnement et non d'une reproduction de comportements (1961, p. 48). Une place importante est ainsi consacrée au rôle de l'alter.

Après avoir pris en considération cette dynamique, je me tourne maintenant vers le traitement que nous, êtres humains, faisons des stimuli présents dans notre environnement social. En effet, face à la richesse et à la complexité des informations qui nous environnent, nos capacités cognitives se trouvent limitées. Ainsi, nous faisons appel à des processus de catégorisation et à des théories « naïves », dites de sens commun, développées par la pensée naturelle (en opposition à la pensée scientifique). C'est au travers de ces connaissances socialement élaborées et partagées que nous distinguons ce que Moscovici (1961) nomme les « représentations sociales ». En conséquent, toutes les interactions supposent le partage de certaines représentations sociales permettant de nommer et classer notre réalité sociale. Parce qu'elles sont élaborées ensemble, elles sont des cadres de références et d'interprétations auxquels nous confrontons notre quotidien afin de construire notre réalité, nos rapports sociaux (Moscovici, p. 78), mais aussi notre propre identité et notre identité sociale.

De même, les représentations produites dans une situation professionnelle donnée, sont associées à la manière dont est perçue la situation professionnelle, et à la signification que les acteurs et les groupes lui attribuent (Blin, 1997, p. 67). Pour parler des représentations au sein d'une profession, nous utilisons le terme de représentations professionnelles. Ces représentations se construisent au sein des groupes appartenant à une même sphère professionnelle afin que les acteurs qui la constituent puissent communiquer, agir et ajuster leurs conduites à la situation professionnelle dans laquelle ils se trouvent. « En ce sens, elles sont sociales mais il ne s'agit pas d'un savoir de sens commun ou de pensées naïves car les professions ont un rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencient des autres catégories de la population » (Blin, p. 83).

Tout comme les représentations sociales, les représentations professionnelles ont différentes fonctions, c'est ce que nous exposent Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser dans : Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles (1997, p. 67-68). Elles ont tout d'abord une fonction cognitive en procurant des connaissances nécessaires – comme énoncé précédemment – mais aussi, une fonction de protection de l'identité du groupe qui permet de garder, au cours du temps et des

changements, une identité commune aux personnes membres d'une même profession. De plus, les représentations professionnelles permettent au professionnel d'orienter ses conduites et ainsi d'agir rapidement dans des situations habituelles ou, de guider ses conduites dans les situations nouvelles. Enfin, elles ont une fonction de communication – car tous les membres d'une profession emploient un vocabulaire commun – et, de justification anticipée pour expliquer une action ou la valider (discours, entretiens).

Les représentations professionnelles interrogent donc la manière dont les sujets se représentent leur profession et les activités associées à ce contexte d'exercice. Ainsi, trois dimensions sont à intégrer aux représentations professionnelles ; une dimension fonctionnelle, faisant référence à la pratique ; une dimension contextuelle, prenant en compte le cadre dans lequel se déroulent les activités ; et, une dimension identitaire, portant sur des éléments objets d'enjeux identitaires et s'appuyant sur les valeurs du groupe. (Blin, 1997, p. 61). Je m'arrêterai alors sur cette dernière dimension qui a été abordée à plusieurs reprises dans ce rapport. Il semblerait que, pour l'analyse des activités professionnelles et dans l'intérêt de la recherche qui nous concerne, une attention particulière doit se porter sur cette dimension.

II.2.3.3 L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Comme mentionné précédemment, l'identité est un élément important dans la compréhension de la réalité sociale car notre rapport au monde s'élabore à travers nos différentes appartenances et, par ces appartenances, nous nous forçons une identité. Ainsi, la notion d'identité est proche de celle des représentations sociales, elle en est même une dimension par l'articulation de l'ego et l'alter avec l'objet. (Blin, 1997, p. 179).

Pour comprendre notre environnement, nous avons donc recours à des théories du sens commun partagées et élaborées au sein de nos différents groupes d'appartenance. En conséquent, cette manière de concevoir le réel s'apparente à ce que Tajfel appelle catégorisation. Dans un premier temps, je propose donc de développer cette nouvelle notion, définie par Tajfel (1972), et à laquelle les représentations sociales font échos.

Les catégorisations sont des « processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements (ou groupes de certains de leurs attributs), en tant qu'ils sont soit semblables soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu (Tajfel, 1972,

p. 272). » Cette manière de découper notre environnement, nous permet de l'appréhender et de pouvoir y vivre en tant qu'individu ou groupe social. En d'autres termes, les catégorisations sociales « répondent à un besoin de rééducation face à la complexité de l'environnement sociale » (Tajfel, p. 299). En plus d'ordonner cet environnement, la catégorisation sociale, parce qu'elle permet de créer et de définir notre place en tant qu'individu dans la société, joue un rôle dans la construction de notre identité sociale. En effet, c'est par nos appartenances groupales, par les interactions qui s'y créent, que la notion de catégorisation se développe et produit alors la conscience de soi, d'être un individu à part entière mais aussi, d'être un individu appartenant à un groupe et, n'appartenant pas à d'autres groupes (Blin, 1997, p. 180). Ainsi, notre identité sociale se construit par le découpage de notre environnement social en faisant la distinction entre nos groupes appartenance et les autres groupes (Tajfel, p. 295). La notion d'identité renvoie donc d'une part au fait d'être semblable aux autres membres de nos groupes d'appartenance – il définit le système de norme – et d'autre part, renvoie aussi au fait d'être unique en se différenciant des autres. (Blin, p. 178). Ainsi, la notion d'identité articule la part sociale et la part individuelle de chaque être humain.

Tout comme les représentations sociales appellent les identités sociales, les représentations professionnelles font appel aux identités professionnelles car le contexte de travail est un espace social qui structure les interactions et fonde les identités collectives et professionnelles (Blin, p. 171). Ainsi, en étudiant les représentations professionnelles nous avons accès aux identités des individus dans leur champ d'activité. L'identité professionnelle s'élabore alors par les relations de travail et par la participation aux activités professionnelles (Blin, p. 183) dans le but de s'identifier et de se différencier à des groupes sociétaux ou professionnels (Blin, p. 187).

Pour finir, nous pouvons apparenter ce cheminement de pensées (représentation, pratique et identité) au modèle du « Système des activités professionnelles » (SAP). Le SAP est une construction théorique permettant, par les représentations, les pratiques et les identités professionnelles, de percevoir les manières de penser et d'agir des sujets étudiés (Blin, p. 205).

Le professionnel est ainsi considéré comme un être socialement inséré et articulé autour des systèmes d'explication individuels et sociaux : il développe des pratiques en prenant en compte des contraintes et des exigences et met du sens sur ses activités par le

langage et la communication (Bataille et al. 1997, p. 73). C'est au travers de ces agissements que les professionnels construisent donc leur réalité et la maîtrisent. L'action a alors une influence sur les processus de représentations et sur les constructions identitaires. J'enquêterai ainsi sur ces actions en donnant la parole aux acteurs sur le terrain de recherche. Ceux-ci sont porteurs d'une identité filtrant la réalité sociale et participant à la construction de celle-ci (Bataille et al. 1997, p. 74).

Pour conclure cette deuxième partie, je reviendrai sur le dispositif qui nous intéresse : les lieux d'éducation associés.

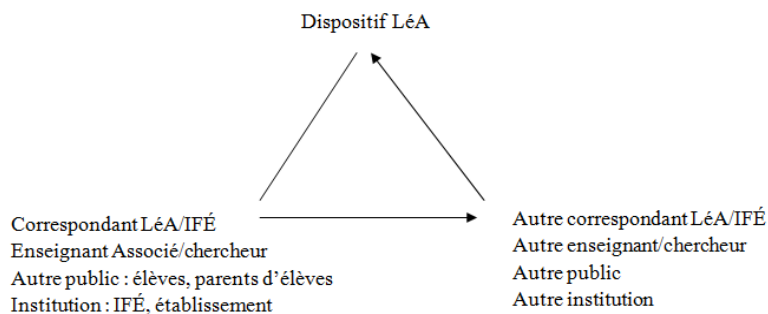


Figure 5 : Regard psychosocial appliqué au dispositif LÉA

Ainsi, je m'interroge plus particulièrement sur *la manière dont le dispositif LÉA se met en place sur les différents terrains concernés, et son impact possible sur les représentations, les pratiques et les identités professionnelles des acteurs participant à ce dispositif.*

Les deux hypothèses posées sont les suivantes :

- La mise en place du dispositif LÉA induit des changements sur le terrain.
- Les changements observés autour des représentations, pratiques et identités professionnelles sont favorables au développement du dispositif.

Ce contexte de changement me permet d'étudier la manière dont le lien se crée entre d'une part la recherche théorique et d'autre part le terrain. Ceci justifie alors l'intérêt que je porte à aller interviewer les acteurs faisant partie du dispositif et ainsi, voir la manière dont ils se sont approprié le dispositif à un instant T. Cependant, avant d'aborder cette phase d'entretiens qui me permettra de finaliser et d'affiner les éléments énoncés dans cette partie théorique – autour de la recherche-action, des représentations et des identités professionnelles – je présenterai dans ce qui suit le premier outil méthodologique sur lequel j'ai travaillé : le carnet de bord.

3 MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, il sera question de la méthodologie mise en place afin de répondre à la demande initiale qui, je le rappelle ici, était d'assurer un état des lieux du dispositif LÉA. Ainsi, deux étapes seront successivement présentées.

Dans un premier temps, il s'agit de présenter l'outil carnet de bord ainsi que l'analyse qui en a été faite. Ce premier travail, que je qualifierais d'exploratoire, m'a amené à construire un recueil de données par entretiens afin d'aborder plus en profondeur le dispositif LÉA. Ainsi, dans un second temps, j'exposerai les données obtenues suite à l'élaboration d'entretiens. Les résultats de ces entretiens seront alors analysés et interprétés.

Suite à ces analyses et interprétations, une discussion finale sera engagée autour du travail que j'ai mené autour du dispositif LÉA.

III.1 LE CARNET DE BORD

Dans la continuité de mon positionnement, de nouveaux questionnements autour du carnet de bord me sont apparus. Plus précisément, je me suis interrogée sur l'acceptabilité de la population ciblée à remplir les carnets de bord. Ainsi, afin de permettre une analyse plus approfondie des carnets de bord, cette question sera abordée sous l'angle psychosocial. Avant cela, il me semble primordial de revenir sur leur élaboration.

III.1.1 ÉLABORATION DU CARNET DE BORD

Pour évoquer la mise en place de cet outil, il convient de remonter à un moment antérieur à sa création : le 23 novembre 2011, journée de la première rencontre de tous les membres des LÉA. Cette journée a permis à tous les protagonistes du dispositif d'échanger autour des LÉA et de leurs modalités de suivi. Le comité de pilotage avait préparé en amont le projet LÉA, l'organisation de cette première rencontre et une ébauche de suivi. En revanche, les réflexions autour du dispositif commencent plus concrètement à ce moment précis avec les représentants de tous les LÉA. À la suite de cette première journée, un comité de pilotage élargi s'est mis en place dans l'intention de poursuivre au mieux le pilotage du dispositif et l'élaboration de l'outil carnet de bord. Afin d'envisager l'analyse de cet outil, il me fallait donc, pour la mission qui m'était confiée, prendre en considération : cette première journée

mais également les positions du comité de pilotage élargi. C'est ce que j'exposerai et argumenterai dans la partie qui suit.

III.1.1.1 RÉFLEXIONS AUTOUR DU SUIVI DU DISPOSITIF : LA JOURNÉE DU 23 NOVEMBRE 2011

Au court de cette journée organisée par l'IFÉ et à laquelle j'ai pu participer, il a été proposé différents ateliers aux principaux acteurs de ce dispositif (correspondants LÉA, correspondants IFÉ, enseignants associés, chercheurs, et même chefs d'établissements). Trois ateliers ont contribué, par différentes entrées, à la définition des rôles des correspondants IFÉ et LÉA.

Ainsi, le premier atelier s'intéressait à la relation entre la recherche et le LÉA au travers de la problématique de diffusion de la recherche au sein de l'établissement. Le deuxième s'interrogeait sur la communication, la visibilité et la valorisation des LÉA à grande échelle. Le troisième, quant à lui, s'est attaché à déterminer la méthodologie de suivi du projet. En conséquence, c'est ce dernier atelier qui nous intéresse puisqu'il est tout particulièrement ancré dans la recherche sur les LÉA. J'ai d'ailleurs pu me joindre à cet atelier du 23 novembre 2011 bien que mon stage n'ait débuté qu'en février 2012.

Dans cet atelier, il s'agissait de co-construire une liste de critères permettant de décrire le dispositif en cette première année d'expérimentation. Dans un premier temps, l'équipe de pilotage avait fait des propositions de critères de description sur lesquels les membres participant à l'atelier ont pu discuter. La liste des critères envisagés était la suivante : (1) « Spécificité de la recherche liée au LÉA », (2) « Nature des relations entre les acteurs du LÉA et les chercheurs », (3) « Nature des relations entre recherche et formation », (4) « Nature des liens avec les équipes d'accueil et les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) ». À chacun de ces critères de description étaient alors associées des suggestions de définitions et, une partie du travail de l'atelier a porté sur l'intérêt des critères proposés, la recherche d'autres critères et la recherche de définitions.

Après discussion, voici les cinq critères sur lesquels le suivi du dispositif allait prendre appui :

Critères	Définitions retenues
1 - Spécificité de la recherche liée au LéA	Lieux visant à promouvoir des articulations entre les recherches et les activités éducatives, à conduire des recherches sur les enseignements, les apprentissages et leurs relations, à prévoir le transfert des résultats de recherches sur les pratiques d'enseignement et sur la formation. Activité : prévoir une charte éthique en direction des parents.
2 - Nature des relations entre les acteurs du LéA et les chercheurs	Lieux offrant la possibilité de relations nouvelles entre acteurs des LéA et chercheurs, permettant d'interroger les rôles respectifs de chacun des types d'acteurs, d'étudier les formes du travail collaboratif, notamment de la co-construction des recherches.
3 - Nature des relations entre recherche et formation	Lieux visant à produire des contenus et des ingénieries de formation sur l'activité des enseignants et des acteurs des établissements ou des lieux éducatifs, sur les effets du travail collectif sur les enseignements et les apprentissages et permettant à un maximum de personnes de s'engager dans une dimension recherche sur leur action et de s'inscrire dans les cursus universitaires associés à la recherche.
4 - Nature des relations entre les équipes d'accueil et les IUFM en tant qu'instituts de formation des enseignants	Lieux permettant de contribuer à la formation initiale et continue des enseignants en renforçant les réseaux entre les établissements et les structures académiques (CARDIE, DAAF), les équipes de recherche, les universités et IUFM, les partenaires éducatifs.
5 - Autre critère proposé pendant l'atelier	Quelle est la dimension de l'intention éducative visée au sein des LéA ?

Tableau 2 : Critères de discussion pour la construction du carnet de bord

Le comité de pilotage a donc envisagé de mettre en place un outil spécifique prenant appui sur ces critères : le « carnet de bord du LéA » (une définition en sera donnée plus loin). Pour chacun des établissements, le carnet de bord serait un support sur lequel interagirait l'ensemble des personnes concernées par le dispositif. Plus précisément, les objectifs de ce carnet de bord sont (C. Loisy, communication personnelle, 31 octobre 2011) :

- de mettre en place des modalités articulant recherche et activités éducatives et de favoriser l'essor de cette articulation ;
- de construire une responsabilité partagée du suivi de l'expérimentation ; le carnet de bord est sous la responsabilité des deux correspondants mais, reste ouvert à toute l'équipe impliquée dans le LéA ;
- de donner une légitimité à cette structure LéA en vue de la labelliser et de la valoriser sur le plan scientifique en produisant par exemple un numéro de revue scientifique.

Par ce choix du carnet de bord, nous choisissons donc de travailler avec une méthode développant la réflexivité et l'activité collaborative des acteurs participant à ce dispositif. En ce sens, nous espérons que ce carnet de bord nourrisse certes le dispositif LéA et la recherche mais aussi et surtout, les pratiques de chacun des acteurs au sein de ce dispositif par une réflexion personnelle plus poussée sur leur activité/profession.

Enfin, pour conclure sur cette journée, l'outil carnet de bord a été accepté par tous les participants de l'atelier 3 et, exposé aux membres des deux autres ateliers. Les contraintes notamment temporelles nous ont privés d'un temps de discussion concernant la forme que prendrait l'outil. Ainsi, après réflexion sur les modalités de remplissage et sur l'investissement qu'il demandait, c'est le comité de pilotage élargi qui a pris la décision de mettre en place le carnet de bord dans sa version finale.

III.1.1.2 MA PARTICIPATION À LA CRÉATION DE L'OUTIL

Une de mes missions principales étant d'analyser l'outil carnet de bord, j'ai donc été présente lors de ses différentes phases de constitution. S'il a été choisi, c'est parce qu'il permet de suivre les actions menées sur le terrain à un instant précis tout en déchargeant les principaux interlocuteurs de la contrainte d'un suivi « jour après jour » qu'imposerait un journal de bord. De plus, pour chaque critère discuté précédemment, nous avons pris le parti – le comité de pilotage et moi-même – d'être assez directif. En effet, une vingtaine de questions autour des critères sont posées aux correspondants afin que l'outil soit le plus lisible possible. Nous faisons en effet l'hypothèse que les acteurs découvrant le carnet de bord (notamment ceux qui n'auraient pas pu participer à l'atelier 3) auraient plus de difficultés à saisir le sens des critères sans explications supplémentaires. C'est pourquoi une consigne claire a été exposée en préambule et que des espaces d'expressions libres ont été mis à la disposition des répondants afin que toute observation et remarque complémentaires y soient inscrites.

Le carnet de bord prend la forme d'un tableau à trois colonnes (voir annexe p. 2-3) : la première colonne présente les critères, la deuxième, les questions en rapport avec chacun des critères et, la troisième est dédiée aux réponses des participants.

Une des premières tâches qui m'a été confiée, était de procéder à une récolte de données autour de la première version du carnet de bord. Cette récolte s'appuyait sur les remarques de trois correspondants IFÉ membres du comité de pilotage élargi ; dont le regard pouvait être utile. Suite à ces observations retournées par mails, j'ai proposé une nouvelle version du carnet de bord qui a été discutée au sein du comité de pilotage puis, nous nous sommes mis d'accord sur une version finale. La plupart des intitulés des indicateurs ont alors été modifiés au fil de ces échanges et, trois nouveaux critères se sont dégagés. Tout en préservant ce qui a été construit lors de l'atelier, le carnet de bord contient dorénavant sept

critères : (1) Spécificité de la recherche liée au LéA, (2) Relations entre les acteurs du LéA et les chercheurs, (3) Relations entre recherche et formation, (4) Relations entre l'équipe et les IUFM, (5) Communication autour des LéA, (6) Relation entre LéA et recherche en éducation, et (7) Autres indications.

Enfin, par les données qui seront recueillies au moyen de cet outil que j'ai co-construit avec les acteurs des LéA et le comité de pilotage élargi, j'espère pouvoir conduire une analyse de la situation actuelle du dispositif LéA.

III.1.1.3 LA PLACE DU SITE INTERNET DANS LA RÉCOLTE DES DONNÉES

Lorsque les dernières modifications du carnet de bord ont été apportées, chaque correspondant a été informé par mail de sa mise en ligne sur le site internet de l'IFÉ (en version HTML et en version Word).

Ma participation à la mise en place d'un espace dédié au LéA sur le site internet de l'IFÉ n'était pas spécifiée dans mes missions. Ainsi, le dépôt de documents, de liens, ou la mise à jour des informations concernant le dispositif, ne faisait pas partie de mon travail initial. Pourtant, il m'a fallu y contribuer à plusieurs reprises ; j'ai pu participer à la création de certaines pages Web ainsi qu'à la mise en ligne des dossiers contenant les carnets de bord pour chacun des LéA. En plus de participer au suivi des LéA par le dépôt de documents tels que les carnets de bord, il permet, aux internautes surfant sur ces pages, de présenter le dispositif et de « communiquer » autour des LéA. Cet outil m'a donc été indispensable pour mener à bien ma mission autour de la récolte de données produites par les carnets de bord bien que sa création et sa mise en place ne soient pas de mon ressort.

III.1.2 L'OUTIL CARNET DE BORD : CE QU'EN DIT LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

Le carnet de bord est donc un des outils principaux sur lequel il m'a été demandé de travailler. Dans cette partie, j'envisage de clarifier les liens existant entre l'outil carnet de bord et le champ de la psychologie sociale. Ainsi, je propose dans un premier temps une définition du journal de bord qui correspond à mon champ d'action, ceci me permettra, dans un second temps, de développer deux termes qui seront interrogés dans l'analyse de l'outil : la question de l'utilité et de l'utilisabilité de l'outil carnet de bord.

III.1.2.1 UNE DÉFINITION DU JOURNAL DE BORD

En psychologie sociale, tout comme dans les sciences humaines et sociales, l'outil journal de bord peut être utilisé par le chercheur/expert, lors d'une recherche, d'une intervention et même d'une recherche-action afin de garder une trace des activités réalisées sur le terrain en question. Il note alors tout ce qui se passe autour de la méthodologie mise en place mais aussi, ce qui a trait à son vécu, ses réflexions, ses ressentis lors du premier contact avec le terrain et avec la population qui le constitue (Savoie-Zajc, 2004, p. 137). En recueillant ces informations à propos de lui-même et des faits présents sur le terrain d'investigation, le chercheur crée plus qu'une base de données ; une « mémoire vive » (Savoie-Zajc, p. 137). Lors de la rédaction de son rapport, le chercheur ou le psychologue social peut alors s'appuyer sur son journal pour reconsidérer ses actions sur le terrain en fonction d'un contexte donné mais aussi, prendre le recul nécessaire et se recentrer sur son travail de recherche ou sur son intervention (Savoie-Zajc, p. 137). Dans notre cas, ce ne sont pas les chercheurs intervenant dans la recherche sur le dispositif (autrement dit le comité de pilotage) qui renseignent le carnet de bord, mais bien les chercheurs intervenant dans les recherches/recherches-action sur le terrain – correspondants IFÉ – ainsi que les enseignants associés à ces recherches – correspondant LÉA. L'objectif principal de ce carnet de bord reste pourtant le même que les objectifs du journal du bord ci-dessus ; renseigner le carnet de bord permet une posture réflexive afin d'analyser son propre comportement et se distancier d'une part, du dispositif LÉA et, d'autre part de la recherche qui les anime sur le terrain. L'équipe de recherche sur le dispositif LÉA, autrement dit l'équipe de pilotage par mon intermédiaire, recueille quant à elle les données de chaque carnet de bord dans la perspective d'améliorer le suivi et l'accompagnement même du dispositif. Parce qu'il se veut fructueux autant pour les acteurs sur le terrain que pour les chercheurs constituant l'équipe de pilotage du dispositif, cet outil se révèle être important pour répondre à la demande qui a été faite.

III.1.2.2 L'UTILITÉ ET L'UTILISABILITÉ

En m'appuyant d'une part sur le lien entre l'outil de la recherche et mon champ d'intérêt qu'est la psychologie sociale et, d'autre part, sur les échanges que nous avons pu avoir avec ma tutrice de stage, un nouveau questionnement s'est offert à moi : quelle perception du carnet de bord en auront les acteurs ? Autrement dit ; quelle en sera l'utilisabilité et l'utilité perçue ? Afin d'entreprendre au mieux le suivi du dispositif et son accompagnement, cette question me paraît centrale pour répondre à la demande initiale.

Le concept d'utilisabilité émane de la recherche autour de l'interaction homme-ordinateur, et tout particulièrement des travaux de J. Nielsen (1993, cité par Alarcon, 2012, p. 13). « L'utilisabilité est le niveau de facilité, d'efficience, d'efficacité et de satisfaction avec lequel un utilisateur emploie un produit pour réaliser une activité précise. » (Alarcon, p. 13) Afin d'améliorer l'utilisation d'un outil, nous pouvons ainsi mesurer son utilisabilité par différentes méthodes : l'observation directe de l'utilisateur interagissant avec l'outil d'étude, l'enquête d'usage, l'entretien, le questionnaire etc. Dans notre cas, l'utilisabilité du carnet de bord pourra dans un premier temps être observée par l'investissement (ou le non-investissement) des acteurs dans la rédaction des réponses et, dans un second temps, sera plus approfondie par les entretiens individuels.

Ainsi, plusieurs modèles développés par la psychologie sociale se construisent autour du concept d'utilisabilité ; je citerai principalement La Pierre (1934, cité par Terrade, Pasquier, Reerinck-Boulanger, Guingouain et Somat, 2009, p. 385) par l'étude du lien attitude-comportement.

En effet, tout particulièrement ces dernières années, psychologues, ergonomes mais aussi sociologues se sont principalement intéressés au modèle d'acceptabilité par la prédiction de l'usage avant l'utilisation, après l'utilisation, ou même, durant la phase d'appropriation (Terrade et al. 2009, p. 385). « L'usage d'une technologie est souvent étudié en référence à trois notions : l'utilité, l'utilisabilité, l'acceptabilité sociale. » (Terrade et al. p. 385)

Ainsi, Terrade et al. définissent l'utilité d'une technologie comme la correspondance entre les fonctions supportées du système et les buts que l'utilisateur perçoit en fonction de ses besoins actuels ou futurs. L'utilisabilité quant à elle est définie comme la facilité d'utilisation du système par l'utilisateur composée de plusieurs dimensions : facilité d'apprentissage, performances possibles, maintien en mémoire des fonctions, prévention des erreurs et la satisfaction (2009, p. 385). Pourtant l'acceptabilité d'un outil ou d'un système ne repose pas uniquement sur l'utilité et l'utilisabilité de l'outil. La psychologie sociale démontre l'intérêt du contexte social dans la compréhension du comportement des sujets et, s'intéresse alors aux intentions d'usage des sujets dans l'acceptation d'un produit ; nous citerons alors Fishbein et Ajzen (1975, 1985) et leurs deux modèles : la théorie de l'action raisonnée, et la théorie du comportement planifiée (cité par Terrade et al. p. 386).

Dans la théorie de l'action raisonnée (TAR, 1980) Ajzen et Fishbein, avancent que l'intention comportementale de l'individu peut prédire le comportement (Terrade et al. 2009,

p. 386). La théorie du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1985), quant à elle, fait suite à la TAR et y ajoute le contrôle comportemental perçu. La TCP rend compte de l'influence de facteurs extérieurs à l'individu manifestant alors un sentiment proche de celui de l'auto-efficacité – sentiment de pouvoir ou non réaliser un comportement – développé par Bandura (1977, cité par Terrade et al. p. 386).

Ainsi, lors des entretiens, en interrogeant les attitudes des acteurs face à la saisie des carnets de bord, ces théories pourront m'aider dans la compréhension de l'investissement (ou le non-investissement) des acteurs autour de cet outil et cela, sans perdre de vue le contexte dans lequel il s'inscrit (changement institutionnel de l'IFÉ et nouvelles perspectives d'enseignements par les recherches menées sur le terrain). De plus, interroger les acteurs sur la mise en place d'autres outils dans le suivi des LéA me permettra de traiter de l'intention comportementale et d'envisager leurs comportements face à ces outils qu'eux-mêmes sollicitent.

Suite à ces réflexions autour du carnet de bord, je peux entreprendre plus sensiblement son analyse. Dans la partie qui suit, l'analyse des carnets de bord sera certes envisagée autour des deux hypothèses formulées suite aux appuis théoriques développées, mais, la question de l'utilisabilité perçue de l'outil par les acteurs sera aussi abordée. L'utilité perçue, quant à elle, sera analysée lors de la deuxième phase de la recherche ; durant les entretiens.

III.1.3 ANALYSE DES CARNETS DE BORD

Pour opérer une première analyse autour des carnets de bord, je propose de procéder en deux temps. Le premier temps de mon analyse est ainsi consacré à l'état des lieux de l'utilisabilité des outils mis à disposition des acteurs des LéA sur le site internet. Ainsi, le premier tableau que je présenterai est un inventaire des tâches réalisées par les acteurs dans le développement du dispositif LéA et, permettra de fournir des pistes quant à l'utilisabilité de l'outil carnet de bord.

Le deuxième temps de cette analyse sera dédié plus précisément à l'analyse de contenus par analyse thématique des carnets de bord. Celle-ci me permettra de compléter la première, de mettre en évidence les thématiques qui ressortent principalement des observations écrites et, de dégager des interprétations possibles autour de la construction du dispositif LéA au sein des différents établissements.

III.1.3.1 PRÉ-ÉTAT DES LIEUX

Comme énoncé en amont, une consigne en préambule du carnet de bord a été formulée aux principaux acteurs (voir annexe p. 2). À la fin de celle-ci, il est spécifié qu'un premier retour est attendu pour le 15 mars. En ne voyant pas revenir certains des carnets de bord (pour différentes raisons), nous avons continué à récolter ces écrits jusqu'au 7 mai et, l'équipe de pilotage a choisi de proposer un autre outil pour le deuxième remplissage (fin mai-début juin).

Sur treize établissements participant à ce dispositif et au remplissage du carnet de bord, nous avons reçu les carnets de bord de douze d'entre eux entre le 28 février et le 7 mai. Afin d'avoir une vision d'ensemble de ce qui nous est parvenu, j'ai entrepris la construction d'un tableau récapitulatif (ci-dessous). Les « ? » signifient que je n'ai pas eu les informations nécessaires et, que des incertitudes existent autour de ces données.

	Établissements	Dates	Rempli par			Formats du remplissage du CdB			Renseignements -Peu - Bien -Très bien	Modification de la présentation	Photo de l'établissement	Documents supplémentaires	
			Corr LÉA	Corr IFÉ	E.A	Site	Word Site	Par Mail					
Primaire	Centre A	19.04	X						P				
	École B	15.03	?	?	?	X			P	X	1 photo : non lisible		
	Écoles C	20.03		X	X	X				TB		Affiche de la journée d'étude du 30 mars 2011 : objectifs et programme + 1 photo illustrative du projet de recherche	
		21.03	X										
	Réseau d'écoles D	07.05	?	?	?	X				TB			
	École E	16.03	X	?	?		X	X		B			
École F	-								-				
P S	Éclair G	14.03	X			X				B			
		19.03		X				X					
Secondaire	Collège H	15.03 ?	X		X	X				B	X	3 photos illustratives du projet de recherche + Présentation du LÉA au CA du collège Ampère le 27 mars	
	Lycée I	15.03 ?		X		X				TB	X	Convention + 1 photo illustrative du projet de recherche	
		02.04	X		X		X						
	Lycée J	15.03 ?	X	X	X		X	X		P		Lien vidéo : non visible	
	Lycée K	28.02		X		X					TB	X	
		15.03	X										
Lycée L	16.03 ?	?	X	?			X		TB				
Lycée M	15.03 ?	X		X			X		P	X	X	12 photos illustratives du projet de recherche	

Tableau 3 : Résultats généraux sur l'utilisation du carnet de bord et du site internet

D'une part, j'ai choisi de présenter dans ce tableau, les informations relatives au remplissage du carnet de bord : nom de l'établissement, date de renseignement, format du remplissage, personnes ayant participé à cette activité et, quantité de renseignements donnés. D'autre part, j'ai ajouté des informations annexes concernant l'alimentation du site internet : modification de la page de présentation du LÉA en question, photo de l'établissement et documents complémentaires au suivi du LÉA (ex : la convention). Les premières informations nous renseignent sur l'utilisabilité du carnet de bord, les deuxièmes, sur l'alimentation du site

internet (autre tâche des acteurs des LÉA). La présence ou non de ces investissements, autrement dit l'utilisabilité constatée de chacun de ces outils, me permet de récolter les premières données autour de la construction du dispositif.

Une des premières observations que nous pouvons faire concerne l'absence d'un carnet de bord (École F) et l'arrivée assez tardive de deux autres : celui de l'établissement A et du réseau d'écoles D.

Ensuite, la lecture de ce tableau nous indique que le carnet de bord a été rempli à plusieurs « voix » dans la quasi-totalité des LÉA. Le correspondant IFÉ, le correspondant LÉA mais aussi le ou les enseignants associés (EA) à la recherche ont participé au remplissage expliquant ainsi la richesse des données recueillies, renseignée dans la cinquième colonne. En effet, dans cette colonne j'ai indiqué la quantité d'informations fournies au sein des carnets de bord en fonction du nombre de pages. Je pose donc la variable « renseignement » de telle sorte que deux pages renseignées équivalent à un carnet de bord « peu » renseigné, trois pages, à un carnet de bord « bien » renseigné et, quatre pages ou plus, à un carnet de bord « très bien » renseigné. Ainsi, les carnets de bord « très bien » et « bien » renseignés sont des carnets de bord remplis à plusieurs voix. Cependant, certains carnets de bord « peu » renseignés ont aussi pu être élaborés par plusieurs acteurs. Ainsi, ce constat ne me permet pas clairement de conclure à une corrélation entre le nombre de personnes ayant complété le carnet de bord et la richesse des données.

De plus, les trois dernières colonnes nous montrent que moins de la moitié des participants (majoritairement les LÉA du secondaire) ont modifié la page de présentation de leur LÉA sur le site internet. Le carnet de bord a donc été plus investi que la présentation de chacun des LÉA sur le site alors que des relances mails (en guise de rappel) ont été faites pour ces deux activités. Pourtant, si nous nous intéressons au format de remplissage choisi par les acteurs (quatrième colonne du tableau), nous observons que le remplissage en ligne, sur le site internet, a été préféré. Malgré la possibilité d'effectuer ce travail sur des supports autres que les deux que nous proposons (sur un document Word à télécharger sur le site de l'IFÉ ou directement sur le site de l'IFÉ à la rubrique LÉA), les acteurs ont privilégié l'un et/ou l'autre de ces supports. Ainsi, pour la plupart des LÉA, les carnets de bord ont directement été remplis sur le site de l'IFÉ ce qui présuppose la connexion au site internet de l'IFÉ et l'accès à un espace personnel à chacun des LÉA. Pourtant, là encore, la connexion au site et le remplissage du carnet de bord, n'ont pas favorisé l'alimentation des pages Web.

Cette première exploration autour de l'utilisabilité du carnet de bord me permet d'amorcer quelques pistes d'interprétations concernant l'acceptabilité du carnet de bord. Toutefois, je compte sur l'analyse de contenu des carnets de bord pour mettre en lien ces premières observations avec l'impact du dispositif présent ou non au sein des LÉA.

III.1.3.2 ANALYSE DE CONTENU

La deuxième étape de mon analyse a été d'effectuer une analyse de contenu classique au sens défini par Bardin : « en privilégiant la répétition fréquentielle des thèmes, tous entretiens confondus » (1977, p. 95). Cette technique permet de mettre en évidence les ressemblances et les régularités des discours écrits (Bardin, p. 96). Ainsi, cette étape m'a permis de relever la répétition de certains thèmes. Cependant, cette analyse décontextualise le discours et rompt les liens présents entre les réponses et, plus particulièrement dans ces carnets de bord, entre questions et réponses. Afin de recontextualiser les réponses, l'analyse doit être complétée par une autre technique : par lecture flottante des carnets de bord. Bardin définit la lecture flottante comme une lecture permettant de faire venir à soi des impressions (p. 126). À force de lectures-relectures des liens se font entre les discours, j'ai ainsi pu définir les unités d'enregistrements et de contextes pertinents afin de poursuivre cette analyse de contenus par analyse thématique.

Les unités d'enregistrements sont des unités de significations à coder ; dans cette analyse ce sont donc les documents carnets de bord (Bardin, p. 135). Les unités de contexte, quant à elles, correspondent « au segment du message dont la taille est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement. » (Bardin, p. 138). Ainsi, pour chaque unité d'enregistrement – carnet de bord – les unités de contexte correspondent aux réponses données pour chaque thématique trouvée. Les thématiques identifiées dans tout le corpus constitué des douze carnets de bord sont les suivantes : organisation, rôle, objectif, apport/productions, partenariat, frein/appui. Une fois identifiées, j'ai entrepris la création d'un tableau Word à deux entrées afin de ranger ces unités de contexte ; la première entrée est dédiée aux thématiques trouvées et l'autre, aux critères énoncés dans le carnet de bord. Cette manière de classer les données me permet d'observer comment s'organisent les réponses au carnet de bord (voir analyse complète en annexe : p. 37).

Critères Thèmes	Spécificité de la recherche liée au LÉA	Relations entre les acteurs du LÉA et les chercheurs	Relations entre recherche et formation	Relations entre l'équipe et les IUFM	Communication autour des LÉA	Relation entre LÉA et recherche en éducation	Autres indications
Organisation	X	X			X		X
Rôle	X	X					
Objectif	X	X	X	X	X	X	
Apport/production	X	X	X	X			
Partenariat		X	X	X			
Frein/appui		X			X		X

Tableau 4 : Thématiques relevées en fonction des critères présents dans les carnets de bord

Procéder ainsi à l'analyse des carnets de bord me permet d'examiner ce qui est dit (thématiques) et où ces propos sont introduits (critères) afin de repenser l'outil de suivi à la suite de ces investigations.

Dans la thématique « **organisation** » je regroupe ainsi les réponses où sont abordées : l'organisation générale du dispositif et de la recherche, l'organisation de l'équipe dans son ensemble, l'organisation de la communication autour du dispositif et de la recherche.

La thématique « **rôle** » rassemble les informations concernant la présence ou l'absence de rôle attribué à chacun des acteurs ; correspondant LÉA et IFÉ ainsi que les enseignants associés et les chercheurs.

Au sein de la thématique « **objectif** », sont renseignés les objectifs visés pour chacun des six critères proposés.

Concernant la thématique « **apport/production** », y sont réunies toutes les réponses renseignant sur ce que la recherche apporte aux enseignants, aux correspondants, mais aussi à leurs pratiques. Il est aussi question des produits façonnés par et/ou pour la recherche (thèses, mémoire, site Web, formation...).

Dans la thématique « **partenariat** » se trouve les différents liens, les réseaux constitués par la recherche ou le LÉA, ainsi que les interactions présentes ou non avec les IUFM ou les autres LÉA.

Enfin, la thématique « **frein/appui** », aborde les problèmes et réticences vis-à-vis de l'expérimentation de nouvelles pratiques ou de l'utilisation de nouveaux outils, mais aussi, les appuis rencontrés, favorables au développement de la recherche.

Ces thèmes me permettent d'analyser plus précisément les discours. En m'appuyant sur des extraits de ces carnets de bord, voici ce qui peut être retenu.

Analyses	1 - La recherche s'organise au sein de chacun des LéA :	2 - Dans la plupart des établissements, des rôles sont attribués aux acteurs participants à la recherche et au dispositif :	3 - Les recherches ont des objectifs bien précis en accord avec l'intention éducative visée par l'établissement :	4 - Les recherches apportent aux acteurs des LéA et, permettent réflexivité et production de données, d'écrits, d'outils et de formations :	5 - Des partenariats se sont déjà créés, se créent, vont se créer alors que d'autres n'existent pas :	6 - Des freins mais aussi des appuis à la recherche sont présents :
Extraits de carnets de bord	<p>« Les séances sont conçues en travail collaboratif entre enseignants et chercheurs, avec des temps de travail communs, et des temps de travail entre enseignants et entre chercheurs. Les séances construites sont expérimentées en classe et analysées »</p> <p>« Une réunion par mois entre tous les enseignants et les chercheurs. Les chercheurs réalisent des vidéos et des observations dans les classes. »</p> <p>« La convention a été rédigée par le correspondant LéA, le correspondant IFÉ et le chef d'établissement. Nous sommes en attente de la validation de la convention. Nous souhaitons la présenter en Conseil d'Administration à la fin du mois de mars. La recherche est présentée : 1 lors des différents stages animés par les membres du groupe, 2 dans un partenariat avec un collègue Éclair (Q), 3 lors des Journées Académiques de l'Éducation Prioritaire. »</p>	<p>« Le correspondant IFÉ coordonne le travail du groupe et apporte ses connaissances disciplinaires et didactiques. Les enseignants associés contribuent à la production de ressources et à leur analyse. Ils abondent le site internet [...]. Ils testent ensuite les activités dans leurs classes et participent à la diffusion des résultats (articles, stages) »</p> <p>« Les rôles des 4 chercheurs sont pour le moment les mêmes : chacune participe à l'élaboration des données dans le respect du cadre scientifique et théorique et avec des approches différentes et complémentaires. »</p> <p>« Je coopère avec [la] correspondante LéA, pour faire le lien entre les deux lieux et les deux équipes d'enseignants et de chercheurs. »</p> <p>« Préparation du scénario en commun. »</p>	<p>« Il s'agit de construire ensemble, avec des points de vue complémentaires entre l'équipe de l'IFÉ et les enseignants, de nouvelles pratiques et de nouvelles ingénieries de formation qui soient partageables. »</p> <p>« Le travail de recherche a pour objectif la production de ressources pour la formation des professeurs qui enseignent les mathématiques en anglais. »</p>	<p>« Cette recherche permet une prise de recul sur la réalisation des enseignements. Un travail réflexif a aussi été réalisé concernant les conditions nécessaires au travail collectif co-disciplinaire des enseignants. Notre réflexion en lien avec la recherche étant basée en particulier sur notre pratique, elle influe évidemment sur les nouvelles situations conçues et permet de faire évoluer les situations existantes. »</p> <p>« Les relations s'établissent progressivement au sein de cette équipe qui se découvre. La volonté de chacun est de travailler réellement au sein d'un collectif dans lequel chacun apporte ses interrogations et ses pratiques, d'échanger, de se questionner mutuellement »</p> <p>« Ces travaux de recherche nous ont permis d'animer des stages de formation d'enseignants qui sont un lieu privilégié d'utilisation de nos ressources mais aussi un lieu d'échange sur leur évolution possible. »</p>	<p>« Nous sommes souvent sollicités pour ouvrir nos classes à des équipes de recherche [...] »</p> <p>« Cette recherche renforce le lien entre l'IUFM, le CREAD et l'IREM »</p> <p>« Nous n'avons aucun rapport avec l'IUFM »</p> <p>« Aucun lien avec les autres LéA. Le réseau est renforcé avec le collectif de chercheurs. »</p>	<p>« Un point négatif soulevé par les enseignants est le manque de coordination entre le planning de la recherche et celui de l'établissement scolaire [...] »</p> <p>« Un des pbs est la disponibilité des chercheurs engagés dans plusieurs recherches et ayant des déplacements coûteux en temps avec des moyens média (visio conférence) aléatoires et un espace virtuel partagé non fiable, voire inexistant dans la maison. »</p> <p>« La proximité du chercheur ayant en charge cette recherche, quasiment quotidienne auprès des enseignants a permis d'établir des relations collaboratives à un même niveau, certains enseignants craignaient le positionnement éventuellement surplombant de la recherche. »</p> <p>« Public plutôt enthousiaste voire très enthousiaste. Rares sont les élèves pour lesquels les parents ont refusé l'autorisation de les photographier ou filmer. »</p>

Tableau 5 : Six observations faites à partir de l'analyse thématique et par l'appui d'extraits de carnets de bord

III.1.3.3 INTERPRÉTATIONS

De manière générale, cette première analyse des carnets de bord nous montre une certaine acceptabilité de l'outil par les acteurs sur le terrain. L'utilisabilité du carnet de bord a été favorable (douze carnets de bord récoltés sur treize) et, nous noterons qu'une collaboration autour du remplissage de l'outil a pu avoir lieu au sein de plusieurs LÉA. Cet investissement à plusieurs voix offre une certaine richesse dans les données recueillies et, indique une meilleure lisibilité de l'outil carnet de bord que de l'outil site internet aux yeux des acteurs. L'investissement général des acteurs autour du dispositif est donc à nuancer, néanmoins, l'alimentation du site internet ne faisant pas directement partie de ma mission, je ne m'y attacherai pas plus dans ce rapport.

Après ces premières observations et avant d'aller plus loin dans leur interprétation, j'aimerais revenir sur l'absence d'un carnet de bord (école F) et les quelques retards qui ont été enregistrés lors de la pré-analyse (établissement A et D). En effet, ces résultats méritent d'être discutés car ces distanciations de la part de certains établissements peuvent être interprétées de plusieurs manières. Ainsi, le fait que ces établissements ne possèdent pas d'HSE me semble être une interprétation non négligeable. En effet, nous sommes face à des établissements du primaire (écoles F et D) et une structure ayant pour mission d'expérimenter un dispositif (A) au sein d'écoles maternelles. Ces LÉA ne peuvent donc prétendre à des moyens et à un temps supplémentaires afin de réaliser cette tâche à la date indiquée. Cependant, d'autres établissements dans la même situation ont pu nous fournir ces données dans le courant du mois de mars. D'autres facteurs doivent donc être mis en jeu dans la tâche de remplissage du carnet de bord. Concernant le LÉA D par exemple, une autre difficulté est à prendre en considération ; c'est un réseau de huit écoles primaire, nous pouvons donc penser que la coordination pour ce travail n'a pas pu se faire dans les meilleures conditions pour cette première année. Au-delà de cette piste, l'absence du dispositif LÉA sur les deux autres terrains peut aussi être envisagée et plus particulièrement pour l'école F étant donné l'absence de carnet de bord. L'analyse thématique nous permet de compléter cette dernière réflexion.

En effet, l'analyse du carnet de bord de l'établissement A nous permet de constater l'absence du dispositif car les critères autour de la mise en place du dispositif LÉA ne sont pas renseignés (« Spécificité de la recherche liée au LÉA » et « Relations entre les acteurs du LÉA et les chercheurs »). Le critère « Communication autour des LÉA » quant à lui est rempli mais n'informe pas de la communication autour du dispositif LÉA mais bien de la communication

de la recherche qui fait partie du LéA (voir annexe p. 4). Cette nuance est importante et se retrouve dans tous les carnets de bord que j'ai recueilli : les renseignements sur la recherche déjà présente sur le terrain ont pris le pas sur le dispositif LéA. En conséquence, j'ai fait part de cette observation à l'équipe de pilotage.

Partant de cette dernière réflexion, l'un des premiers éléments qui se dégage très distinctement de ce recueil est l'homogénéité des résultats : le principal sujet sur lequel s'orientent les six thématiques est la recherche déjà présente au sein de chaque établissement. Ces réponses m'interpellent alors sur la présence du dispositif sur le terrain et, de sa visibilité par les acteurs. Je rappelle que tous les membres de ce premier cercle des LéA sont familiers du milieu de la recherche puisqu'elle était déjà présente sur leurs terrains bien avant la mise en place du dispositif. Pourtant, malgré cette absence de visibilité, une certaine dynamique se dessine au travers de ma deuxième grille d'analyse des carnets de bord. La collaboration entre enseignants et chercheurs, la présence de rôles, d'objectifs et de partenariats nous montre l'existence de dialogues sur le terrain. De plus, ces dialogues nourrissent les enjeux de la recherche car elles apportent des questionnements et de la réflexibilité d'une part et, d'autre part, elles produisent des outils de diffusion. Un cadre commun de travail est présent et nous retrouvons certains points de la définition du dispositif LéA développés par G. Sensevy. Cependant, il n'est pas question du dispositif LéA en tant que tel dans les carnets de bord. Ce dernier point exposé à l'équipe pilotant la recherche sur les LéA m'a permis de me rendre compte de l'orientation donnée aux questions du carnet de bord (items autour de la recherche plutôt que sur le dispositif) et, d'entreprendre des entretiens individuels afin d'étudier plus précisément la construction du dispositif LéA sur le terrain et sa corrélation aux recherches déjà présentes.

Afin de poursuivre ces réflexions autour de l'analyse des carnets de bord, je reviendrai sur les hypothèses qui ont été faites en amont. En effet, j'ai pu traiter de l'utilisabilité du carnet de bord ; celle-ci apparaît comme favorable. La collaboration entre les différents acteurs a été importante tant dans la saisie du carnet de bord que sur le terrain autour de la recherche. La mobilisation de ces acteurs m'amène alors à interroger les identités professionnelles. La combinaison terrain/recherche et enseignant/chercheur s'avère être une ressource indéniable plus particulièrement pour les enseignants associés à la recherche. Toutefois, cette collaboration pose problème car elle demande des temps d'échanges et de mises en commun entre tous les acteurs or, les emplois du temps des chercheurs et des enseignants ne sont pas toujours compatibles. Ceci n'entrave pas pour autant la coopération :

c'est d'ailleurs grâce à elle que les établissements et les enseignants ont pu développer des partenariats spécifiques (en liaison avec l'IFÉ ou d'autres instituts de recherche). Ainsi, la présence de différentes identités professionnelles renforce la coopération et la diffusion au sein et en dehors des établissements, pourtant, je ne peux valider la première hypothèse proposée plus haut ; la mise en place du dispositif LÉA n'induit pas de changements sur le terrain. Les changements qui peuvent être observés autour des pratiques et des identités professionnelles ont été portés par les recherches menées sur le terrain. Néanmoins, parce qu'elles rejoignent les propriétés du dispositif LÉA, les changements observés sont favorables au développement du dispositif ; ainsi la deuxième hypothèse peut être validée.

L'analyse qualitative de ces carnets de bord, au moyen d'une analyse de contenu par analyse thématique, m'a permis de mettre en évidence que l'outil carnet de bord permettait de suivre plus largement les investigations entreprises au sein du LÉA et non la mise en place et le suivi du dispositif. Le dispositif LÉA n'induit pas de changements perceptibles sur le terrain, il n'est même que très peu visible comme je l'évoquais précédemment. Le peu d'informations autour du dispositif LÉA dans les carnets de bord m'interroge : est-ce un manque de visibilité, une absence du dispositif ou plus simplement une présence antérieure au dispositif et qui masque sa construction ?

Suite à ces premières réflexions autour des données recueillies par le carnet de bord, l'élaboration d'entretiens individuels est donc indispensable pour le traitement et l'analyse du dispositif LÉA. Ainsi, je pourrai saisir plus précisément la provenance de la dynamique que nous voyons s'installer et, observer l'utilité et la contribution du carnet de bord à celle-ci. C'est en effet sur ces points que nous avons besoin de précisions.

III.2 ENTRETIENS

Des entretiens individuels sont donc conduits afin d'éclaircir la situation de chacun des LÉA. Cette méthode me permettra de pallier les discours de surface et les non-dits par le remplissage du carnet de bord. Je pourrai ainsi repérer les changements (s'il y en a) et, m'interroger sur les conduites développées par les enseignants et les chercheurs dans le cadre de la mise en place d'un nouveau dispositif. Est-ce que le déroulement de la recherche a changé depuis que l'établissement fait partie des LÉA ? Quelles significations les acteurs donnent-ils au dispositif mais aussi à leurs conduites ? Et ainsi comprendre l'investissement (ou le non-investissement) des correspondants et leurs attentes particulières.

III.2.1 POPULATION

Pour cette première année, le comité de pilotage et moi-même avons décidé de nous centrer sur une zone bien particulière pour entreprendre ces entretiens individuels. Le temps et les moyens qui m'étaient impartis n'étant pas extensibles, nous avons fait le choix de la région lyonnaise car, au-delà du fait que l'IFÉ y soit établi, cette région est représentative de la diversité des LéA tant par la variété d'établissements que par les thématiques de recherche.

Tout d'abord, deux établissements du secondaire sont présents ; un collège et un lycée dont les correspondants et les enseignants associés à la recherche ont été investis dans la tâche de saisie du carnet de bord et dans celle de l'alimentation du site internet. Tous deux s'intéressent aux ressources mises à disposition des enseignants et formateurs de mathématiques soit pour l'enseignement de l'algèbre au collège (collège H) soit pour faciliter l'utilisation des Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE, projet européen auquel le lycée I participe). Pour ces premiers établissements, j'ai pu m'entretenir avec les quatre correspondants ainsi que l'enseignant associé (EA) à la recherche du lycée. Ce lycée est le seul établissement de la région où l'EA à la recherche n'est pas le correspondant LéA et où le correspondant LéA n'est pas associé directement à la recherche. Cette manière d'impliquer au dispositif un membre extérieur à la recherche, m'a parue intéressante, c'est pourquoi j'ai mené ces trois entretiens. Le troisième établissement est l'Éclair G (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite) où une recherche sur la culture écrite dans la prévention du décrochage est menée auprès de quatre classes (CM2 et 6^{ème}). Du fait de sa présence à la fois à l'école et au collège, la correspondante LéA bénéficie d'HSE. De plus, la saisie du carnet de bord a été effectuée. Les entretiens avec les deux correspondants ont pu être entrepris tout comme pour le centre A qui a lui aussi un statut particulier. Il est financé par la ville de Lyon et permet à huit écoles maternelles d'accueillir un artiste en résidence afin de le placer au centre des apprentissages. La correspondante LéA, qui n'est pas enseignante, ne possède pas d'HSE et, le carnet de bord n'a pas pu être rempli dans le courant du mois de mars – il l'a été à la suite de mon entretien avec elle. Enfin, l'école F, s'intéresse à la littérature de jeunesse pour questionner les sciences. La correspondante LéA ne possède pas d'HSE et ne s'est pas investie ni dans le carnet de bord, ni sur le site internet tout comme la correspondante IFÉ. La correspondante LéA n'ayant pas pu dégager du temps, et ce malgré plusieurs relances de ma part, un seul entretien a pu être mené dans cette école.

Une fois la population ciblée, les entretiens peuvent être engagés avec l'aide d'un support : le guide d'entretien.

III.2.2 GUIDE D'ENTRETIEN

Pour mener à bien ces entretiens, je me suis donc appuyée sur mes analyses des données recueillies par les carnets de bord. Ainsi, sans perdre de vue mes objectifs, j'ai choisi de conduire des entretiens semi-directifs. Comme énoncé par Bardin (1977), « [...] on a affaire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé, qu'une personne – l'interviewé – orchestre plus ou moins à sa guise. Mise en scène libre de ce que cette personne a vécu, ressenti, pensé à propos de quelque chose. La subjectivité est toute présente : un sujet parle. Il dit « Je », avec son propre système de pensée, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient » (p. 93-94). Cette manière d'approcher le terrain s'inscrit d'une part dans le positionnement psycho-social que je dois avoir et, d'autre part, dans la demande qui m'a été faite.

Ainsi, j'ai choisi de construire mon guide d'entretien autour de deux axes (voir annexes p. 61). Le premier axe s'intéresse à la manière dont le dispositif se met en place et, aborde des questions autour de la construction du LéA. Cet axe prend appui sur les thématiques recueillies par le carnet de bord afin de compléter les informations existantes et saisir l'engagement (ou non) du changement sur le terrain. Le deuxième axe, quant à lui, se penche plus particulièrement sur l'impact (ou le mouvement) du dispositif au sein de l'établissement. En interrogeant les correspondants sur ce deuxième axe, j'interroge le changement sur le terrain et, toutes les problématiques qu'il sous-tend : les pratiques, les représentations et les identités professionnelles.

III.2.3 ANALYSE DES DONNÉES

De la même manière que l'analyse effectuée pour les carnets de bord, l'analyse des entretiens a été faite par une analyse de contenu par analyse thématique. Les mêmes étapes ont été entreprises : analyse de contenu classique, lectures flottantes, appropriation des discours et, mise en évidence de thématiques récurrentes. Le codage des unités constituant le corpus d'entretiens a également été fixé : chaque entretien représente une unité d'enregistrement et, chaque thématique une unité de contexte. Néanmoins, une analyse supplémentaire a dû être faite : l'analyse des associations d'idées et de mots.

III.2.3.1 ASSOCIATIONS D'IDÉES, ASSOCIATION DE MOTS

En effet, le guide d'entretien proposait trois mots différents auxquelles il était demandé aux interviewés d'associer des mots, des phrases ou des idées. Ceux-ci sont utilisés « pour faire surgir spontanément des associations concernant les noms explorés, au niveau des stéréotypes qu'ils engendrent. La passation du test est simple. On demande aux sujets d'associer, librement et immédiatement, à l'écoute des mots inducteurs (stimuli) d'autres mots (réponses) ou mots induits » (Bardin, 1977, p. 56). Ces réponses méritent alors une analyse particulière. Dans mon cas les deux premières questions de l'entretien étaient plus de l'ordre de l'association d'idées car je demandais aux interviewés de parler librement autour des mots « recherche » et « LéA ». Ainsi, j'ai réuni les idées de chacun des interviewés de façon à créer des thématiques (voir tableaux ci-dessous) et, afin de traiter de la question des identités professionnelles, j'ai distingué les idées des correspondants LéA de celles des correspondants IFÉ. Le mot « recherche », mobilise alors trois thématiques :

- 1) La thématique « **travail de recherche** » renvoie à la recherche plutôt scientifique, de l'ordre de l'expérimentation avec un questionnement problématique, des observations, des recueils de données ainsi que leur traitement ;
- 2) La thématique « **interroge les pratiques professionnelles** » présente la recherche comme interrogatrice des pratiques et évoque la prise du recul des enseignants sur leur pratique ;
- 3) La thématique « **relation recherche/pratique** » renvoie à la recherche en lien avec le terrain et, avec l'idée de partage des connaissances entre chercheurs et praticiens.

Question :

« Si je vous dis le mot recherche à quoi pensez-vous ? »

Établissements	Travail de recherche	Interroge les pratiques professionnelles	Relation recherche/pratique
Collège H	X		
Lycée I	X		
Établissement A	X		
Éclair G	X		X
École F	X	X	
Fréquence	5	1	1

Tableau 6 : Association d'idées autour du mot recherche – Correspondants IFÉ

Observations : La thématique « **travail de recherche** » est abordée par tous les correspondants IFÉ ce qui n'est pas le cas pour les correspondants LéA. C'est la thématique « **interroge les pratiques professionnelles** » qui est dominante chez les correspondants LéA.

Établissements	Travail de recherche	Interroge les pratiques professionnelles	Relation recherche/pratique
Collège H		X	
Lycée I		X	X
Lycée I (EA)	X		
Centre A		X	X
Éclair G		X	
École F			
Fréquence	1	4	2

Tableau 7 : Association d'idées autour du mot recherche – Correspondants LéA

Pour la deuxième association d'idées, autour du mot « LéA », cinq thématiques sont présentes :

- 1) La thématique « **cadre** » reprend les idées qui ont pu être développées lors de la journée de rencontre LéA. Le LéA c'est : institutionnaliser et rendre visible une forme de travail et, c'est aussi l'idée d'établissement pour fédérer avec des relations contractualisées ;
- 2) La thématique « **relation recherche/pratique** » est la même que celle abordée lors de la première association d'idée : le LéA c'est un lieu où sont associés enseignants et chercheurs ;
- 3) La thématique « **recherche déjà présente** » renvoie au fait que les acteurs avaient déjà l'impression de faire partie du LéA bien avant qu'il existe grâce aux recherches menées ;
- 4) La thématique « **diffusion** » se penche sur l'idée du LéA comme courroie de transmission allant au-delà de la recherche, permettant une mise en réseau d'actions de recherche mêlant chercheurs-établissements-personnels associés ;
- 5) La thématique « **absence** » renvoie à l'absence du dispositif pour l'établissement A et, une perte de contact avec l'IFÉ pour la correspondante IFÉ du collègue H.

Question :

« Si je vous dis le mot LéA à quoi pensez-vous ? »

Observations : Il n'y a pas de thématiques dominantes. Nous remarquerons seulement que la thématique « **relation recherche/pratique** » est plus abordée par les correspondants IFÉ que par les correspondants LéA.

Établissements	Cadre	Relation recherche/ Pratique	Recherche déjà présente	Diffusion	Absence
Collège H	X	X	X		X
Lycée I			X	X	
Centre A	X				X
Éclair G	X	X			
École F		X		X	
Fréquence	3	3	2	2	2

Tableau 8 : Association d'idées autour du mot LéA – Correspondants IFÉ

Établissements	Cadre	Relation recherche/ pratique	Recherche déjà présente	Diffusion	Absence
Collège H			X	X	
Lycée I	X			X	
Lycée I (EA)			X	X	
Centre A					X
Éclair G	X	X			
École F					
Fréquence	2	1	2	3	1

Tableau 9 : Association d'idées autour du mot LéA – Correspondants LéA

L'association de mots en tant que telle n'a été sollicitée qu'à la fin de l'entretien. La question était la suivante : « *quels sont les cinq mots qui pour vous définissent parfaitement ce dispositif ?* » J'ai alors entrepris une première analyse par classification de mots en réunissant et décomptant « les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement. » (Bardin, 1977, p. 57). Dans un deuxième temps, j'ai organisé ces mots par thématiques.

Mots	Thématiques
Travail collaboratif Profs Chercheurs Relation ; 2 Lien ; 3 Travail en commun Notion d'équipe de recherche où il y a des gens différents qui apportent des choses, qui apportent leurs visions des choses et qui construisent en commun	Soutient des relations entre recherche et pratique
Idée de formation continue par la recherche en éducation. Les modifications de pratiques dans les classes Mise en pratique	Interroge les pratiques professionnelles
Diffusion de ce travail collaboratif La connaissance de la recherche par les autres collègues La connaissance de l'IFÉ Lisibilité par les parents de ce qu'il se fait	Apporte de la visibilité
Encore petit Bien accepté Beaucoup d'inertie (ou plutôt je pense que je suis impatient) Il demande raisonnablement du temps	Qualificatifs
Inclusion Ouverture Facilitateur ; 2 Sécurité Cadre Structure	Apporte un soutien, une assise
Recherche ; 3 Action Analyse Entretien Terrain Observation Recueil de données	Soutient un travail de recherche

Tableau 10 : Présentation des mots et des thématiques donnés à la suite de l'association de mots

Établissements	Relation recherche/ Pratique	Interroge les pratiques professionnelles	Visibilité	Soutien/ Assise	Qualificatifs	Travail de recherche
Collège H	3	1	1			
Lycée I	3			1		1
Centre A						
Éclair G	1			3		2
École F						
Fréquence	7	1	1	4	0	3

Tableau 11 : Association de mots autour du mot dispositif – Correspondants IFÉ

Établissements	Relation recherche/ Pratique	Interroge les pratiques professionnelles	Visibilité	Soutien/ Assise	Qualificatifs	Travail de recherche
Collège H		1	3			
Lycée I	1				4	
Lycée I (EA)	1			3		
Centre A						
Éclair G		1				4
École F						
Fréquence	2	2	3	3	4	4

Tableau 12 : Association de mots autour du mot dispositif – Correspondants LÉA

Observations : Nous retrouvons certaines thématiques déjà définies lors de la première association d'idées. Ainsi, le dispositif soutient un travail de recherche, interroge les pratiques professionnelles et, permet la mise en lien de la recherche avec la pratique des enseignants. Concernant les trois autres thématiques, elles ont elles aussi déjà été plus ou moins abordées lors de la deuxième association d'idées : le dispositif apporte de la visibilité et une assise permettant, notamment à un correspondant LÉA, d'associer au dispositif des qualificatifs. Le calcul de la fréquence des thèmes permet de mettre en évidence l'importance de la thématique « **relation recherche/pratique** » chez les correspondants IFÉ. Cependant, ces résultats ne permettent pas de dégager une thématique dominante chez les correspondants LÉA.

III.2.3.2 ANALYSE DE CONTENU

Pour introduire l'analyse de contenu des entretiens, je propose de présenter les résultats dans le tableau qui suit. Ce tableau présente les thématiques qui ont été traitées en entretiens en fonction des établissements et surtout, des correspondants. J'ai donc pu calculer la fréquence d'apparition de chaque thème et, le nombre de thématiques abordées pour chacun des interviewés.

Etabl.	Corr.	Organisation	Rôle	Carnet de bord	Perception du dispositif	Relation	Pratique	Attente	Représentation	Contexte IFÉ	1 ^{ère} , 2 ^{ème} rencontres	Nb thématique abordée
Collège H	IFÉ	2	2	2	4	1	1	2		1	1	9
	LÉA	5	3	1	6	2	1	2	1		1	9
Lycée I	IFÉ	1	1	1	1	1	2	1	2			8
	LÉA	2	3	1	2	2	1		1		1	8
	EA	2	1	1	3	1	1	1				7
Centre A	IFÉ	4	2	2	2		1	4			1	7
	LÉA	2		2		1		2			1	5
Éclair G	IFÉ	2	3	2	4	1	1	4		1	1	9
	LÉA	3	3	2	2	3	2	2	1		1	9
École F	IFÉ	4	2	1	2	2		4			3	7
	LÉA											
Fréquence		27	20	15	26	14	10	22	5	2	10	

Tableau 13 : Fréquence et nombre de thématiques relevées en fonction des établissements et des sujets interviewés

Lors des entretiens, plusieurs aspects autour du dispositif LÉA n'ont pas été ressentis de la même manière suivant les individus ; les thématiques les plus riches « **organisation** » et « **perception du dispositif** », abordent ces aspects. En effet, tous les correspondants IFÉ ne perçoivent pas le dispositif LÉA au sein de leur établissement. Ceci est dû à leur présence occasionnelle et extérieure qui ne leur permet pas de constater le moindre changement concret au niveau de l'organisation des activités par exemple. Par conséquent, les correspondants LÉA, parce qu'ils sont plus impliqués à l'intérieur de l'établissement, perçoivent davantage le dispositif. La thématique « **rôle** » fait écho à ces observations et, aborde les implications de chacun dans le dispositif.

Ainsi, les correspondants LÉA peuvent entreprendre une activité de communication et de diffusion autour du dispositif auprès de leurs collègues. Ceci est plus particulièrement le cas pour la correspondante LÉA du collège H qui en est la pilote, selon les termes de la correspondante IFÉ ; c'est elle qui prend en charge l'avancée du travail. De fait, cette correspondante LÉA perçoit le dispositif et le changement qui l'accompagne : ses collègues portent de plus en plus d'intérêt au projet de recherche mené au sein de l'établissement.

Au lycée I, le correspondant LÉA n'a pas encore totalement entrepris d'action de communication autour du dispositif. Sa position en tant que correspondant LÉA non associé à la recherche a permis l'avancement de la recherche en elle-même mais pas la diffusion du dispositif. L'EA ne se préoccupant pas de la construction du dispositif, il peut poursuivre ses

activités de recherche avec le correspondant IFÉ. Malgré tout, le correspondant LÉA pense percevoir le dispositif en tant que continuité de la recherche préalablement établie ; un quelconque aspect novateur n'est donc pas ressenti.

La correspondante LÉA de l'Éclair G quant à elle, rejoint les impressions des correspondants IFÉ : elle ne perçoit pas le dispositif LÉA car il n'a été que très récemment mis en place. De ce fait, son rôle de correspondant n'a pas encore eu le temps d'être construit.

Les manières dont les rôles et l'organisation interne à l'établissement se mettent en place nous permettent d'appréhender des relations avec les autres enseignants sur le terrain. Je me penche donc sur la thématique « **relation** » pour les trois correspondants LÉA que je viens d'évoquer.

Au collège H les relations entre les enseignants ont donc bel et bien changé.

Au lycée I, les relations n'ont pas changé, néanmoins, les deux correspondants envisagent d'ouvrir la recherche aux autres professeurs venant d'autres disciplines et ainsi, d'entreprendre plus de communication et de diffusion.

Quant à l'Éclair G, le dispositif ne permet pas encore de nouvelles relations entre enseignants mais la recherche oui : en ouvrant ponctuellement des classes ne faisant pas partie de la recherche aux chercheurs.

Au-delà de ces relations, les établissements sont déjà inscrits dans des partenariats avec d'autres établissements scolaires ne relevant pas du dispositif LÉA. La thématique « **partenariat** » insiste sur l'absence de lien établi avec les IUFM et d'autres LÉA faute de temps. Toutefois, le partenariat avec d'autres LÉA fait partie des attentes.

Concernant la thématique « **carnet de bord** », il est principalement question de son utilité et son utilisabilité. Tous les correspondants LÉA (sauf pour l'école F) ont contribué au remplissage de l'outil. Les seuls correspondants IFÉ ayant participé au carnet de bord sont ceux du lycée I et de l'Éclair G ; deux des trois établissements ayant mis en place le dispositif.

Toujours en lien avec l'utilisabilité perçue, des difficultés ont été rencontrées dans la saisie du carnet de bord. Selon les acteurs, les critères évoqués étaient soit trop contraignants soit pas assez (questions trop vagues). Afin de pallier ces difficultés, d'autres suggestions d'outils ont été faites. Ainsi le journal de bord, outil plus flexible et permettant un suivi au jour le jour autant pour les acteurs sur le terrain que pour l'équipe de pilotage, a pu être proposé. La présence d'un ou de plusieurs animateurs LÉA a aussi pu être abordée. Son rôle serait de suivre, de solliciter les acteurs sur le terrain et ainsi, de construire un réseau

dynamique et visible. Ces deux propositions font le lien avec l'utilité perçue du carnet de bord. En effet, à l'énonciation de ma question sur l'utilité de celui-ci, les correspondants m'ont répondu qu'ils n'en percevaient pas son utilité pour leur activité. Pourtant, au fil des échanges avec les personnes engagées dans les carnets de bord et surtout les correspondants LÉA, son utilité a pu se révéler. Selon eux, il permet une meilleure formalisation et une prise du recul sur ce qui se passe sur le terrain notamment autour de la recherche et des pratiques. Les rares correspondants ne percevant pas l'utilité du carnet de bord, sont ceux qui ne se sont ni investis dans le projet, ni dans la rédaction du carnet de bord. Ce non-investissement provient soit d'un problème d'engagement, de priorité et d'intérêt à construire le dispositif (école F et correspondante IFÉ du collège H), soit d'un problème de temps (d'où le retard dans la mise en place du dispositif et du remplissage du carnet de bord dans le centre A). L'absence de moyens (HSE) n'est donc pas la raison principale. D'ailleurs, les correspondants m'ont affirmé que leur implication dans la recherche ne dépendait pas du peu de moyens qui leur étaient accordés mais de leur intérêt personnel dans le but de développer leurs pratiques professionnelles.

Une autre thématique assez riche est celle des « **attentes** » concernant la construction du dispositif LÉA. Il se trouve que les correspondants IFÉ ont beaucoup plus d'attentes que les correspondants LÉA. Les correspondants IFÉ souhaitent que le dispositif soit un facilitateur de la recherche engagée sur le terrain sans devenir une « usine à gaz ». Ils attendent du dispositif qu'il soit simple, accessible, lisible et transparent. Certains espèrent que les enjeux et les objectifs soient éclaircis, qu'une politique des LÉA soit présente avec un pilote et une durée clairement identifiés. Parallèlement, les correspondants LÉA souhaitent simplement que le dispositif se poursuive et, que le nombre de projets et de personnes impliquées au sein de l'établissement s'élargisse.

Les quatre dernières thématiques ne sont que très peu abordées. Pourtant, elles ont leur intérêt car la thématique « **contexte** », mise en évidence par deux correspondants IFÉ, fait le lien entre le contexte dans lequel se trouve l'IFÉ et l'impact qu'il a sur la mise en place et la définition du dispositif LÉA. Les « **1^{ère}, 2^{ème} rencontres** » montrent l'intérêt et les attentes lors des rencontres LÉA. Quant aux thématiques « **pratique** » et « **représentation** » ; elles peuvent être traitées ensemble car j'ai pu constater qu'elles étaient liées durant les entretiens. Mes questions autour de la perception de changement dans les représentations et des pratiques professionnelles suite à la mise en place du dispositif, sont apparues comme très compliquées aux yeux des correspondants. Malgré tout, quelques réponses ont pu être formulées et, voici

un extrait de l'entretien avec le correspondant IFÉ du lycée I qui montre aussi bien le lien entre pratique et représentation, que d'autres observations que nous avons déjà faites autour du dispositif :

« Il me semble que le dispositif LéA se sur-ajoute au dispositif très fort d'enseignants associés et cet aspect des enseignants associés c'est-à-dire des gens qui travaillent dans des classes, qui sont enseignants mais qui participent à la recherche en étant dans des équipes de recherche avec des chercheurs et puis des professeurs, ce dispositif-là il modifie très sensiblement le rapport qu'ont les collègues à leur métier. Donc c'est plutôt dans l'aspect là que les pratiques ont modifié. Moi j'en avais discuté avec [l'enseignant associé du lycée I] et je veux dire qu'il m'a dit des choses très très fortes par rapport au fait d'avoir des observations dans sa classe et d'avoir des retours d'observations, d'analyses, qui étaient faites, a modifié très sensiblement la façon dont il enseignait donc et a modifié la perception qu'il avait de son métier. » Quant aux réponses données par les chercheurs concernant leur propre pratique, il semblerait que pour eux aussi le dispositif n'ait pas d'impact sur celle-ci. Une fois encore, si changement il y a, il ne provient pas du dispositif mais des activités de recherches menées depuis un certain temps dans les établissements.

L'analyse des entretiens s'achève donc sur cet extrait de discours représentatif d'un noyau commun à chacun des entretiens que j'ai mené. Il reprend la place du dispositif, son impact (ou non) sur les représentations ainsi que les pratiques et les identités professionnelles.

4 INTERPRÉTATION-DISCUSSION

En prémisses à cette discussion, je précise que la définition que j'ai donnée des outils, la manière dont les données ont été recueillies et leur traitement prédéterminent la nature des faits à mettre en évidence. Je prends donc en considération cette non-neutralité qui se trouve toujours plus ou moins présente dans toute recherche (Blin, 1997, p. 83).

Dans l'analyse de mes données, j'ai fait les choix suivants : m'arrêter plus particulièrement sur les associations d'idées, entreprendre une analyse thématique pour chaque discours et, séparer les données en fonction du statut de l'interviewé (correspondant LéA ou IFÉ).

Sur l'ensemble des sujets interrogés, nous retiendrons principalement une forte attente du dispositif LéA et ce, dès la deuxième association d'idées. De plus, nous noterons que pour tous les correspondants, les thématiques diffèrent entre les deux premières associations : ceci montre que les représentations du dispositif LéA se distinguent de celles de la recherche. Nous nous rapprochons de l'idée que le dispositif LéA appelle et mobilise des changements au sein des établissements. En revanche, une fois l'entretien engagé, la majorité des correspondants explique qu'il est trop tôt selon eux pour apercevoir le moindre changement au sein des établissements. Pourtant au fil de chaque entretien, même si un changement radical ne peut être noté, nos échanges permettent de mettre en évidence les répercussions de l'entrée de l'établissement au sein du dispositif LéA. Le dispositif aura permis pour certains d'engager une réflexion, pour d'autres des actions de communication ou encore de diffusion et ainsi, générer une certaine visibilité sur les pratiques de recherche développées au sein de leur établissement. Nous avons compris que pour la majorité d'entre eux, la mise en place du dispositif s'inscrit dans la continuité d'une dynamique qu'ils avaient entreprise depuis quelques années déjà. Ce n'est donc pas le dispositif lui-même qui permettrait le changement dans les structures, mais bien l'ensemble d'un mouvement amorcé grâce aux recherches, changements qui touchent les représentations, les pratiques et les identités professionnelles, et que, l'engagement des acteurs dans le dispositif LéA vient renforcer. Or, ce mouvement est tout à fait favorable au développement du dispositif car, les acteurs qui se sont engagés dans sa construction se sont reconnus dans les objectifs du dispositif et, ils désiraient poursuivre ces pratiques. Ce que nous pouvons montrer, ce n'est pas que le dispositif est absent du terrain, mais bien qu'il soit déjà présent.

Durant l'entretien, je suis revenue sur les questions d'utilité et d'utilisabilité perçues du carnet de bord par les correspondants. Après mes entretiens avec neuf correspondants et un enseignant associé de la région lyonnaise, l'utilité perçue du carnet de bord a pu être mise en évidence. Les correspondants interviewés ayant renseigné leur carnet de bord ont perçu leur intérêt (formalisation et prise de recul sur leur pratique) bien qu'ils ne l'aient pas perçu dans un premier temps. En effet, pour la plupart, le remplissage du carnet de bord n'était pas la priorité sur le terrain, mais bien la recherche en elle-même. À l'inverse, les correspondants interviewés qui ne se sont pas engagés dans le travail demandé – tout comme le correspondant non interviewé – se sont moins bien appropriés les visées du LéA ce qui entraîne dans deux établissements, l'absence du dispositif LéA sur le terrain. Le carnet de bord répond alors aux

attentes qui ont été présentées ; parce qu'il est un outil réflexif et collaboratif, le carnet de bord nourrit les pratiques et ainsi la recherche et le dispositif LÉA.

Quant à l'utilisabilité perçue, elle fait suite à ce que nous pouvions entre apercevoir au sein du tableau lors du pré-état des lieux. Pour beaucoup, le renseignement du carnet de bord n'a pas été une tâche facile ; en effet, quand certains regrettaient la présence de critères et de questions trop fermées, d'autres regrettaient la présence de questions trop ouvertes. Pour pallier ces contraintes, l'organisation du remplissage a dû se faire par l'intervention des deux correspondants et par la contribution élargie des enseignants associés ce qui m'a permis de récolter de riches informations. Interroger les acteurs sur l'outil carnet de bord m'a aussi permis de prendre en considération leurs suggestions concernant le meilleur outil à mettre en place afin de suivre et poursuivre, ensemble, la construction de ce dispositif. Ainsi, je m'appuierai sur les suggestions qu'ils ont faites dans mes propositions de préconisations.

Avant cela, mes réflexions se poursuivent alors sur le non-investissement de certains correspondants autour du remplissage du carnet de bord (et même de l'entretien pour la correspondante LÉA de l'école F). En effet, il m'a semblé important d'interroger ces non-réponses, qui représentent une réponse en soi, au cours des entretiens. Concernant le non-remplissage des carnets de bord, il est question de l'école F, mais aussi des correspondants IFÉ de la structure A et du collège H. Le non-investissement de la correspondante IFÉ au sein du collège H interpelle car il est le seul lieu où le dispositif se met plus concrètement en place d'après la correspondante LÉA. Celle-ci ainsi que sa collègue enseignante ont su prendre le temps de répondre au carnet de bord alors que la chercheuse n'a pas trouvé le temps de conduire une activité dont elle ne percevait pas les apports pour sa pratique. La présence d'un désintérêt est à envisager et rejoint les questions d'utilité et d'utilisabilité perçues de l'outil – et c'est aussi le cas pour l'école F. Cependant, les problématiques de temporalité qui existent entre les enseignants et les chercheurs peuvent aussi être avancées. Les pratiques et les représentations de chacun étant différentes, les temporalités de chacune des professions présentes au sein des LÉA le sont également. Cette problématique se retrouve ainsi au sein de l'école F et de l'établissement A et, permet d'envisager d'autres problèmes pouvant venir alimenter ce non-investissement et ces non-réponses ; je pense notamment aux problèmes de communication et, la protection de l'identité du groupe face au changement (interrogée par la fonction principale des représentations professionnelles).

Ainsi, les identités professionnelles sont à nouveau abordées. Au cours de cette analyse sur les entretiens, j'ai entrepris de faire la distinction entre les réponses des correspondants LÉA et celles des correspondants IFÉ, afin de poursuivre mes réflexions autour des identités professionnelles et de leur influence sur la construction du dispositif. Au vu des résultats, la manière d'entreprendre le dispositif, et le fait d'en percevoir l'intérêt et les visées, sont fortement liées aux identités professionnelles. Dès les premières associations d'idées, cette distinction fait surface. En effet, les correspondants IFÉ sont plus focalisés sur la mise en relation de la recherche avec le terrain alors que les correspondants LÉA envisagent la recherche et le LÉA sous le même angle : autour des pratiques professionnelles et de leur diffusion. Bien qu'ils abordent tous deux par la suite les questions de structure, de cadre, de visibilité, de reconnaissance que sous-tend le dispositif, chacun reste centré sur son statut de départ. Du fait de leur extériorité, les correspondants IFÉ ne perçoivent pas le dispositif de la même manière. Quant aux correspondants LÉA, c'est parce qu'ils sont déjà engagés sur le terrain, qu'ils arrivent à percevoir un mouvement. L'association de mots finale permet de confirmer la place importante pour les correspondants IFÉ de la recherche en lien avec le terrain alors que les associations des correspondants LÉA traduisent le mouvement observé sur le terrain puisqu'elles se développent autour de plusieurs thématiques.

5 PRÉCONISATIONS

Toutes les données qui ont été recueillies m'ont permis de rendre de compte de l'importance accordée à la recherche déjà instituée au sein de ces lieux d'éducation associés. La dynamique ainsi présente provient directement des recherches et non de la présence du dispositif LÉA. Néanmoins, ces recherches sont dans l'esprit du dispositif : la recherche collaborative, l'engagement des différents acteurs, les partenariats, et la diffusion de la recherche dans le LÉA se développent. Ces observations sont importantes, et la construction du dispositif mérite donc de se poursuivre. Pourtant, quelques points doivent être discutés.

V.1 PERMETTRE UNE MEILLEURE UTILISABILITÉ ET UTILITÉ DE L'OUTIL

En prenant appui sur les théories de l'action raisonnée et du comportement planifié, les entretiens m'ont permis de m'intéresser aux intentions d'usage dans l'acceptabilité de plusieurs outils pouvant compléter ou même remplacer le carnet de bord. C'est ainsi que l'outil journal de bord a été suggéré. Pour certains acteurs, cet outil permettrait une meilleure

utilisabilité par son ouverture et, un meilleur suivi (au jour le jour) de leurs activités. Quant au comité de pilotage, cet outil lui permettrait de suivre plus précisément ce qui se passe sur le terrain (dates, acteurs, actions). Après ces premières indications, le comité de pilotage a décidé de remplacer le deuxième remplissage du carnet de bord, initialement prévu au mois de mai, par la tenue d'un journal de bord sur une période de quatre semaines : deux semaines avant la deuxième rencontre puis, deux semaines après. Ces données étant recueillies après la fin de mon stage, je n'ai pas pu les traiter dans ce dossier. Elles le seront par l'équipe de pilotage et pourront être comparées aux résultats que j'ai obtenus par le traitement des carnets de bord. L'impact de la deuxième rencontre sur la construction du dispositif pourra aussi être observé dans la rédaction du journal.

V.2 ÉCLAIRCISSEMENT DES RÔLES : LA PLACE DE L'ANIMATEUR

Un deuxième axe a pu être envisagé par d'autres acteurs : la mise en place d'un ou de plusieurs animateurs LÉA. Ces animateurs suivraient et animeraient les LÉA en sollicitant les acteurs, et, leur activité viserait à articuler les différents LÉA entre eux et les différentes recherches qui y sont menées. Nous nous attendions à ce que ces rôles soient tenus par les correspondants, mais, lors des entretiens menés, nous observons que les correspondants ont plutôt un rôle de coordinateur de recherche (ils coordonnent la recherche sur le terrain) et non d'animateur du dispositif et du réseau LÉA. En effet, les correspondants IFÉ notamment portent la recherche en elle-même. Les rôles préétablis par la mise en place de la recherche n'ont pas été réinterrogés à l'arrivée du dispositif parce que la recherche était déjà présente sur le terrain et, que les principaux acteurs de cette recherche étaient les actuels correspondants dans le dispositif LÉA. Le dispositif étant confondu avec la recherche, et les acteurs « référents » étant identiques au sein de la recherche et du dispositif, nous comprenons que la perception de changement au sein de ces lieux soit difficile et que les objectifs de ce changement soient confus. La présence d'animateurs, personnes extérieures au LÉA, pourrait alors permettre de nouvelles interactions, une nouvelle prise de recul des acteurs sur le dispositif LÉA et ainsi, l'accompagnement du changement sur le terrain. Les animateurs seraient répartis sur tout le territoire en fonction des besoins afin de participer aux réunions (autour de la recherche et du dispositif LÉA) et aux rassemblements qu'organise l'IFÉ. Créer ce nouveau rôle permettrait de dynamiser le dispositif et la recherche en éducation. Elle serait alors plus visible et reconnue afin d'alimenter la formation du métier d'enseignant. L'animateur utiliserait « l'énergie du groupe comme levier de la formation (Muchielli, 1983),

ou comme levier de leur pratique clinique (Dubost et Levy, 2003) [...] » (Faulx, 2008, p. 95). « L'animation des groupes constitue donc une activité essentielle du champ des pratiques non seulement de formation, mais aussi plus largement de gestion des relations humaines. » (Faulx, 2008, p. 95). Cette manière de construire le dispositif permettrait d'identifier clairement une personne sans confusion des rôles préétablis sur le terrain pour le bon déroulement de la recherche. Ainsi, le correspondant LÉA et le correspondant IFÉ pourraient continuer d'exister pour le maintien de la recherche ; ils seraient donc plutôt « référent » enseignant et « référent » chercheur de la recherche menée au sein de l'établissement lui-même.

V.3 ENVISAGER LA POURSUITE DU SUIVI

En formulant la demande d'un animateur, les acteurs des LÉA sont à la recherche de plus d'interactions avec l'IFÉ et d'une vraie réciprocité dans les échanges. Ainsi, les carnets de bords peuvent apparaître comme trop formels, représentant une communication à sens unique. L'absence de feed-back empêche la visibilité du dispositif par les acteurs. Des interlocuteurs privilégiés devraient permettre de faire remonter l'information de manière plus informelle afin d'établir un vrai dialogue entre les différents acteurs et réciproquement.

Faire appel à un animateur me semble tout à fait pertinent mais je m'interroge tout de même sur l'intention d'usage énoncée. En effet, cette manière d'envisager la mise en place du dispositif et son suivi fait écho à un manque à combler concernant le dispositif LÉA. Ce manque a permis, pour les personnes interviewées, d'envisager d'autres outils et de déléguer les principaux rôles de correspondants à d'autres acteurs. Ainsi, mes préconisations prennent appui sur cette observation, autrement dit, sur le manque d'appropriation, de visibilité et de maîtrise des acteurs du dispositif sur le terrain. Ces difficultés ne peuvent être comblées par le carnet de bord, ni même par la présence d'un journal de bord ou d'un animateur. Suite aux entretiens que j'ai conduits, la mise en place de formations à destination des principaux acteurs apparaît comme une activité permettant de pallier ce manque de visibilité autour du dispositif. Ainsi, les rôles des correspondants LÉA et IFÉ pourront être clarifiés et, plus longuement explicités. Ces formations vont au-delà des rencontres LÉA qui permettent certes d'échanger, de prendre du recul et d'envisager la poursuite du dispositif, mais pas de définir explicitement les rôles de chacun et les objectifs des LÉA. D'après les données recueillies, ces rencontres ne permettent pas d'arriver à un réel consensus. Toutefois, elles peuvent engager l'IFÉ – plus particulièrement l'équipe de pilotage – dans des actions de formations et

d'informations à destination des acteurs sur le terrain afin de clarifier leur rôle au sein du dispositif et permettre un feed-back sur les contributions de chacun. Par ces actions, l'IFÉ accompagne les changements sur les terrains concernés mais aussi, son propre changement. Par la gestion de ce projet, l'institut va pouvoir s'impliquer, fédérer et impulser cette dynamique dont il est demandeur. Ce dernier point me paraît essentiel, le projet n'a pas été amorcé par les enseignants associés à la recherche ni même par les chercheurs impliqués sur le terrain. Le projet LÉA est un projet de l'IFÉ, c'est l'institut qui est demandeur de reconnaissance, de visibilité, de partenariat et de diffusion. Si les acteurs sur le terrain ont fait le choix d'y adhérer, c'est parce qu'ils se sentaient déjà LÉA par les actions qu'ils menaient sur le terrain. Ainsi, c'est à l'IFÉ de démarcher et d'initier le dispositif en travaillant sur les aspects « diffusion » interne et externe des établissements.

Suite à la mise en place de ces formations, la saisie des carnets de bord pourra alors se poursuivre. Néanmoins, au vu de l'hétérogénéité des LÉA (notamment par les recherches menées et le nombre d'années d'implication dans la recherche), d'autres outils tels que le journal de bord peuvent alors être investis par les acteurs sur le terrain (chercheurs, enseignants associés, animateurs) en fonction de leur besoin dans le développement de la recherche et du dispositif. J'interrogerai alors la place du site Web dans le suivi du dispositif. Bien que l'alimentation du site n'ait été abordée que très rarement durant les entretiens, la prise en main du site ne paraît pas intuitive d'après certains acteurs, c'est pourquoi il devrait être davantage étudié au sein du comité de pilotage afin que les formations s'y attachent. À l'heure du numérique, cette tâche reste indispensable pour une meilleure visibilité et diffusion des informations concernant la construction des LÉA.

Je finirai alors ce travail en mentionnant que cette première année « LÉA » a permis d'observer l'émergence d'un mouvement et d'attentes tant du côté de l'IFÉ que du côté des établissements faisant partie du dispositif. Le travail engagé par les comités scientifique et de pilotage pourra se poursuivre tout en créant davantage de liens avec le terrain en s'y rendant par exemple. J'ai moi-même pu initier ce lien par mes déplacements sur les terrains pour effectuer mes entretiens. De plus, il est nécessaire de préserver les rencontres LÉA en gardant le même format : conférences, présentations autour du dispositif le matin et, ateliers l'après-midi afin de permettre à tous les acteurs de soutenir une fois encore les réflexions autour du dispositif. Des outils de gestion de projet tels que la carte mentale (pour mettre à plat les idées de chacun) ou la grille MOFF (Menaces-Opportunités-Forces-Faiblesses ; pour permettre d'analyser la situation globale du projet) pourront alors animer ces ateliers toujours dans le

but de créer du lien entre les acteurs mais aussi pour permettre de poser explicitement les choses. Ces outils peuvent aussi être très utiles pour le comité de pilotage pour sa propre réflexivité et un meilleur cadrage de son suivi – je pense alors à d'autres outils tels que l'arbre d'objectifs ou le diagramme de Gantt (planning).

La co-construction du dispositif dans sa totalité doit se poursuivre car des attentes sont présentes tant d'un côté que de l'autre. Le dispositif LÉA n'est qu'au tout début de sa construction et, comme tout dispositif novateur il demande du temps mais aussi des moyens matériels et humains.

CONCLUSION

Pour conclure ce travail, réalisé à partir de mon stage à l'Institut Français de l'Éducation, je reviendrai sur le positionnement que j'ai su développer dans le suivi du dispositif LÉA.

Durant ces quelques mois, il m'a été demandé de faire un état des lieux du dispositif LÉA pour sa première année de construction en analysant principalement les carnets de bord de chacun des LÉA. Ainsi, en tant que stagiaire de master 2 professionnel en psychologie sociale appliquée, je me suis interrogée sur la manière dont le dispositif LÉA se mettait en place sur les différents terrains concernés, et son impact possible sur les représentations, les pratiques et les identités professionnelles des acteurs participant à ce dispositif.

Afin de répondre à cette interrogation, j'ai entrepris de joindre à l'analyse des carnets de bord une analyse de plusieurs entretiens ; entretiens menés auprès des principaux acteurs sur le terrain. Dès lors, je me suis appuyée sur les données collectées dans les carnets de bord en vue de construire mon guide d'entretien. La population que j'ai choisi d'interroger a été celle des correspondants LÉA et IFÉ de chacun des LÉA de la région lyonnaise, population représentative de la diversité des LÉA existants en cette première année. Ces analyses m'ont permis de rendre de compte de l'importance accordée à la recherche déjà instituée au sein de ces lieux d'éducation associés. La dynamique ainsi présente provient directement des recherches et non de la présence du dispositif LÉA. Néanmoins, ces recherches sont dans l'esprit du dispositif (cadre développé dans la conférence introductive de G. Sensevy du

23 novembre 2011) : la recherche collaborative, l'engagement des différents acteurs, les partenariats, et la diffusion de la recherche dans le LéA se développent.

Par mes analyses thématiques j'ai donc montré :

- qu'il était prématuré de parler de changements au sein de ces LéA ;
- que la dynamique observée était déjà présente sur le terrain et amenée par la recherche dans l'esprit du dispositif LéA ;
- que c'est la dynamique créée par la recherche qui a impacté les représentations, les pratiques et les identités des professionnels.

Ensuite, afin que le dispositif se mette en place et qu'il atteigne ses objectifs, j'ai apporté des préconisations concernant les outils de suivi et d'accompagnement du dispositif LéA. Ainsi, une fois les entretiens analysés, les aspects de communication et de diffusion sont apparus comme des éléments essentiels dans la construction du dispositif. Par conséquent, dans le but de compléter les observations formulées par le remplissage du carnet de bord, la présence d'un médiateur, d'une personne dont le rôle serait d'animer, d'impulser le dispositif et, de faire du lien entre les LéA et les recherches, me paraît être un apport tant dans la construction du dispositif que dans la recherche autour de ce dispositif. Le réseau LéA pourra donc s'appuyer sur ces animateurs mais aussi sur les acteurs déjà présents – les membres du comité scientifique, du comité de pilotage du dispositif, les chercheurs et les enseignants associés mais aussi, les membres du ministère – et les temps de regroupements à l'IFÉ – 1^{ère} et 2^{ème} rencontre LéA avec conférences et ateliers.

Enfin, j'aimerais revenir sur l'importance des transformations imposées à l'IFÉ et exposées en première partie. L'organisation et l'identité de l'IFÉ sont déterminantes car l'institut est très fortement lié au dispositif LéA et il doit le gérer de la meilleure façon possible. C'est d'autant plus important que les LéA sont un tremplin pour l'IFÉ dont le rôle a besoin d'être clarifié auprès du grand public. Cependant, malgré ces incertitudes qui pèsent toujours autour de l'institut et de la place donnée à ses membres, j'ai trouvé que l'environnement était propice à la discussion et aux échanges. C'est d'ailleurs ce qui a fait la richesse de mon stage et me laisse entrevoir des vraies perspectives pour la recherche dans le domaine de l'éducation au travers d'un dispositif innovant qui aura su donner la parole et faire confiance aux acteurs de terrain.



BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Grenoble. (n.d). *Le musée national de l'éducation*. Récupéré le 24 février 2012 du site de l'académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education/repertoire/mne.htm>
- Alarcon, N. (2012). Usez, abusez de l'utilisabilité ! Dans Cottin S. (dir.), Méthodes, techniques et outils. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 49, 10-15.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche-action* (chap. 1, 2 et 3, p. 7-57). Paris, France : Economica.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bataille, M., Blin, J-F., Jacquet-Mias, C. et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles. *L'année de la recherche en science de l'éducation Année 1997*, 57-89.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cellule Académique Recherche-Developpement de l'Innovation et de l'Expérimentation (CARDIE) Montpellier (2011). *Recueil des projets innovants et expérimentaux 2011*. Récupéré le 7 février 2012 : http://cardie.ac-montpellier.fr/IMG/pdf/AH_100_recueil_inno_2011avec_couv.pdf
- Charbonnier, V. (2010). *L'INRP mis à mort*. Récupéré le 8 mars 2012 du site de l'École Émancipée : <http://www.ecoleemancipee.org/spip.php?article829>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. and Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de Psychosociologie*, 16-17, 19-32.
- EducTice : Education, technologies de l'information et de la communication. (n.d). Récupéré le 31 mai 2012 du site d'EducTice ENS-Lyon : <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice>

- Faulx, D. (2008). Enjeux et propositions autour d'un nouveau champ de recherche : l'animatique des groupes. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 78, 95-103.
- Fillon, F., Chatel, L., Baroin., F. et Péresse, V. (2012). *Décret n° 2010-1649 du 28 décembre 2010 portant dissolution de l'Institut national de recherche pédagogique*. Récupéré le 6 mars 2012 du site legifrance: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000023311546&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (p. 383- 406). Paris, France : PUF.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- Guillemoteau, R. (1979). *Du Musée pédagogique à l'Institut pédagogique national*. Paris, France : CNDP.
- Hugon, M-A. et Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Belgique : De Boeck Université.
- Jarraud, F. (2011). *L'INRP c'est fini*. Récupéré le 6 mars 2012 du site du café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/01/03012011Accueil.aspx>
- Journet, N. (2009). La réforme de la recherche. *Sciences Humaines*. 203, 24-29.
- La lettre de l'éducation n° 700. (2011). *Le point avec...Yves Winkin : « L'Institut français de l'éducation veut mener une politique scientifique ambitieuse »*. Récupéré le 7 février 2012 : <http://www.lalettredeleducation.fr/Yves-Winkin-L-Institut-francais-de.html>
- Moret, J. (2010). *L'INRP, perspectives d'une refondation*. Récupéré le 7 février 2012 : http://www.educpros.fr/uploads/media/INRP_rapport_de_Jacques_Moret.pdf
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public* (chap.1, p. 39-80). Paris, France : PUF.
- Moscovici, S. (dir.) (1984). *Psychologie Sociale* (p. 5-22). Paris, France : PUF.

Savoie-Zajc, L. (2004). Journal de Bord. Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 137), Paris, France : Arman Colin.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans Moscovici, S. (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (vol. 1, p. 272-300), Paris, France : Larousse.

Terrade, F., Pasquier, H., Reerinck-Boulanger, J., Guingouain, G. et Somat, A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le travail humain*. 72, p. 383-395.

Trouche, L. (2011). *Vers un institut de référence pour la recherche en éducation*. Lyon, France : IFÉ-ENSL.

Vaisse, D. (2006). Musée Pédagogique. Récupéré le 24 février 2012 : <http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/series/pdf/71AJ.pdf>

Liens site l'IFÉ ENS-Lyon (n.d) :

Récupéré le 7 février 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

Récupéré le 7 février 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/parteneriat/institutionnel>

Récupéré le 7 février 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/parteneriat/presentation>

Récupéré le 15 mars 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/equipes>

Récupéré le 7 mars 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lea>

Récupéré le 31 mai 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lea/programme-daction>

Récupéré le 7 février 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation>

Récupéré le 15 mars 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/cartographie>

Récupéré le 5 juin 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation/les-acteurs-de-la-recherche>

Récupéré le 7 février 2012 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/presentation>



Résumé

Ce rapport de stage relate une première expérience professionnelle au sein d'une institution ; pour ma part, j'ai effectué mon stage au sein de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ).

L'objectif principal de ma mission était de suivre la construction d'un nouveau dispositif : les LéA. Un Lieu d'éducation Associé, c'est la rencontre d'un lieu où des enjeux d'apprentissages mobilisent des acteurs autour d'un questionnement et, d'une équipe de recherche associée à l'IFÉ qui s'attache à répondre à ce questionnement.

Ainsi, ma mission était d'engager un travail méthodologique autour des formes de suivi de ce dispositif afin de le définir, de l'expérimenter et ainsi, d'en évaluer ses retombées. La démarche que j'ai suivie tout au long de ma mission prend appui sur deux méthodes de récoltes de données : les carnets de bord d'une part et, les entretiens individuels d'autre part.

Tout en m'appuyant sur ces outils et mon approche psycho-sociale, je me suis plus particulièrement interrogée sur :

- 1) la manière dont le dispositif LéA se mettait en place sur les différents terrains concernés, et son impact sur les représentations, les pratiques et les identités professionnelles des acteurs participant à ce dispositif ;*
- 2) l'utilisabilité et l'utilité que les acteurs ont perçues de l'outil carnet de bord.*

Ce travail m'a donc permis de constater une certaine dynamique au sein de ces LéA. Quelle est cette dynamique ? D'où vient-elle ? Quelles sont ses répercussions sur les acteurs et la recherche menée sur le terrain ?

Ce rapport s'attache à répondre à ses questions et ainsi, amène des préconisations autour de ce dispositif afin qu'il se poursuive dans les meilleures conditions qui soient.