

Dossier : École et handicap, contributions de H. Buisson Fenet et M. Potte-Bonneville ; T. Assude et J.-M. Perez

Enjeux...

Le colloque « École et Handicap » (cf. ci-dessous) qui se tient à l'IFÉ les 19 et 20 mars sera un moment fort de l'actualité de l'éducation. Le dossier de ce bulletin y est consacré. Questionnant les savoirs professionnels pour des pratiques inclusives, ce colloque prend place dans une réflexion générale sur la formation des enseignants et la réussite éducative. Une réflexion en relation avec des décisions politiques, loi d'orientation, constitution des ÉSPÉ, qui vont engager pour une bonne part l'avenir de l'éducation pour les prochaines années.

L'IFÉ contribue à cette réflexion à partir de son activité de recherche, par exemple sur les ressources vives des enseignants (p. 4) et des dispositifs qu'il développe : les lieux d'éducation associés, dont le réseau s'élargit (p. 3), ou la Chaire Unesco qui accueille en mars un professeur invité de Genève (p. 9).

Le témoignage (p. 10) d'un enseignant qui a été détaché pendant 7 ans, à l'INRP d'abord, puis à l'IFÉ, met bien en évidence le potentiel de dispositifs qui mobilisent conjointement enseignants et chercheurs, dans une dynamique qui combine recherche fondamentale et production de ressources au service de l'éducation.

Luc Trouche, directeur du département Recherche de l'IFÉ

Zoom sur...

...le colloque international « École et Handicap »

Ce 5^{ème} colloque international (voir ci-dessous) poursuit une réflexion issue de questionnements précédents à propos des pratiques inclusives et des savoirs scolaires (Nancy, 2012), du partenariat (Nantes, 2011), des représentations (Lyon, 2010), des changements pour une école inclusive (Aix-en-Provence, 2010) et du travailler ensemble (Lyon, 2009).

La question centrale de ce colloque est celle des savoirs professionnels nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques inclusives et émancipatrices. C'est d'abord reconnaître et questionner les « savoirs en actes » parmi la diversité des acteurs. C'est aussi interroger les représentations respectives, celles qu'on se fait des possibilités d'action des personnes. C'est encore interroger et analyser les discours et les systèmes sémiotiques articulés à des contrats et des situations didactiques et pédagogiques pour donner ainsi des outils pratiques et théoriques aux formateurs, aux enseignants ou aux éducateurs.

Par une clarification de ces savoirs professionnels, l'enjeu de ce colloque est de mettre au jour des points communs, des points d'accroches tout comme des sources d'obstacles et de difficultés. Et ainsi de poser la question des professionnalités des différents acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap pour pouvoir dépasser le stade de l'implicite et de la juxtaposition des pratiques. Par ce travail, il s'agit de valoriser l'homme « capable », même s'il est « autrement capable » et dès lors interroger les conditions d'enseignement, d'apprentissage et de formation (voir la contribution de T. Assude et J.-M. Perez dans le dossier de ce bulletin, p. 7).

T. Assude et J.-M. Perez, coordonnateurs du colloque - Contact : teresa.dos-reis-assude@univ-amu.fr

À noter

Cinquième colloque international « École et Handicap », les 19 et 20 mars à l'IFÉ – ENS de Lyon

Cinquième colloque du réseau OPHRIS sur le thème *Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ?* Ouverture par George-Pau Langevin, ministre déléguée auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée de la Réussite éducative et par Axel Kahn, président de la FIRAH (Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap).

Inscription au colloque



Cinquième session du séminaire international de l'IFÉ « Éducation et sciences de l'apprendre », du 10 au 12 avril à l'IFÉ – ENS de Lyon, site Buisson.

Cette session est consacrée aux méthodologies de recherches en éducation, elle bénéficiera de la présence de **Wolff-Michael Roth**, chercheur invité à l'IFÉ pour tout le mois d'avril. Le séminaire intégrera aussi une journée consacrée aux travaux d'Alain Mercier, professeur émérite depuis septembre 2012. Les vidéos de la session précédente sont [en ligne](#).

Programme en ligne – Inscriptions. À suivre sur Twitter : #esa05

Contact : nicolas.favelier@ens-lyon.fr



Lancement du projet thématique « Les écrans, le cerveau...et l'enfant », par La main à la pâte

Les maisons des sciences poursuivent leur développement. Un projet de maison virtuelle, portée par l'ENS de Lyon, à vocation nationale, est en cours de discussion.

Les maisons ont engagé une réflexion sur le rôle des écrans dans le développement des apprentissages, réflexion qui est aussi au cœur de la conférence « cultures numériques » des 21 et 22 mai (cf. agenda).



Depuis le 29 janvier 2013 est lancé « Les écrans, le cerveau...et l'enfant », un module pédagogique destiné aux classes de cycle et de cycle 3 (du CP au CM2) conçu selon une approche originale : éduquer aux écrans par l'exploration des fonctions du cerveau mises en jeu lorsqu'on utilise des écrans ? Ce module propose aux élèves et parents de découvrir ces fonctions (dont la perception, l'attention,

la mémoire, la perception du temps...) pour contribuer à une réflexion sur les effets et le bon usage des écrans.

Rentrant dans le cadre de l'enseignement des TIC (technologies de l'information et de la communication) inscrit au programme de l'école primaire, le projet accorde une large place à l'interdisciplinarité.

Le guide pédagogique « clés en main », est disponible gratuitement sur le [site](#) (espace enseignant). Ce guide pédagogique est accompagné de supports multimédias téléchargeables (version papier [publiée aux éditions Le Pommier](#)).

Pour accompagner le projet, la [Fondation La main à la pâte](#) mettra en place, sur demande des conseillers pédagogiques, professeurs d'UFM, inspecteurs, des interventions pouvant prendre la forme, selon le public, d'animations pédagogiques (3 h), de formations (6 h, ou plus) ou de conférences (1 h à 3 h). Pour toute demande de ce type, vous pouvez nous contacter ([lien](#)).

Plus d'informations.

Contact : clotilde.marin-micewicz@fondation-lamap.org

Un nouveau site pour la Commission française pour l'enseignement des mathématiques



La CFEM est la commission française de l'ICMI (*International Commission on Mathematical Instruction*) ; elle est un lieu de contact entre l'ensemble des associations professionnelles ou de recherche, nationales, concernées par les mathématiques et leur enseignement. Elle peut ainsi faciliter les projets communs entre ces composantes, et des démarches collectives aux niveaux national et international. Elle a ainsi rencontré récemment D Filâtre (cabinet du MESR) et a élaboré, dans le cadre de la réorganisation de la formation des maîtres, [une proposition pour le mémoire professionnel](#). Luc Trouche en est le président.

Le [site de la CFEM](#) a été rénové, il est depuis le 1^{er} mars hébergé par l'IFÉ et l'ENS de Lyon.

Contact : luc.trouche@ens-lyon.fr

Les Lieux d'éducation Associés (LéA), invités des Journées nationales de l'innovation 2013

27 et 28 mars, Maison de l'Unesco, Paris

Les LéA, deux ans après leur émergence, apparaissent comme une ressource critique pour penser le développement des recherches en éducation, en particulier en relation avec la création des ÉSPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation). Ils sont invités des prochaines journées nationales de l'innovation. Fabienne Federini et Brigitte Darchy-Koechlin, du DRDIE¹, situent ci-dessous cette invitation, dans la dynamique de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Les lieux d'éducation associés (LéA) sont des dispositifs promoteurs pour qui s'intéresse au changement au sein de l'Éducation nationale. Leur création étant récente (2011), beaucoup reste encore à consolider² pour assurer leur pérennité. Malgré leur jeunesse, nous considérons néanmoins que les LéA sont potentiellement source d'innovation pédagogique et organisationnelle dans les écoles et établissements où ils se déploient. C'est pourquoi, il nous a semblé tout à fait pertinent d'associer les LéA aux [Journées nationales de l'innovation](#), dont l'une des ambitions est de soutenir, de valoriser les projets et réalisations des équipes locales engagées pour innover. Certains sont ainsi invités à participer à des tables rondes, d'autres ont présenté leur projet à la sélection d'un jury en vue d'obtenir l'un des cinq prix remis à l'issue des Journées.

Une autre raison, directement liée à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, justifie, selon nous, leur participation. En effet, à l'heure où chacun souhaite mobiliser les équipes universitaires d'enseignement et de recherche sur les grands axes portés par cette loi, les LéA apparaissent comme particulièrement précurseurs de cette démarche, puisqu'ils tentent d'articuler, à partir d'un questionnement local identifié, l'éducation et la recherche dans une logique de production d'ingénierie coopérative adaptée aux besoins des élèves, des équipes enseignantes et des formateurs.

La présence des LéA aux Journées nationales de l'innovation traduit enfin notre volonté de faire connaître ce dispositif aux acteurs de l'éducation afin qu'ils s'en saisissent et contribuent ainsi à le faire évoluer.

Contacts : fabienne.federini@education.gouv.fr
brigitte.darchy-koechlin@education.gouv.fr

Présence des LéA dans les journées de l'innovation

L'IFÉ et les LéA seront présents aux journées de l'innovation avec un stand. Trois LéA y prendront une part plus active :

- le **LéA Saint-Charles de Marseille**, porteur d'une recherche sur *les premiers apprentissages mathématiques*, participera à la table ronde n°3 « Plus de Maîtres que de classes : quels changements dans l'organisation et dans les pratiques ? » ;
- le **LéA Côte d'Or**, porteur d'une recherche sur *les démarches scientifiques*, participera au « bar des conférences » ;
- le **LéA Germaine Tillon**, porteur de la recherche *Identité numérique et orientation*, participera au laboratoire n°10 « Les Tice, ça marche ».

En savoir plus : le site des [Journées de l'innovation 2013](#) – en particulier la [présentation vidéo](#).

¹ DRDIE : Département recherche, développement, innovation et expérimentation de la DGESCO (ministère de l'Éducation nationale)

² Cf. à ce propos, « Les LéA pour l'innovation et l'expérimentation », [Bulletin de la recherche](#), novembre 2012, n° 14, p. 4.

Nous poursuivons dans cette page notre voyage à l'intérieur des Lieux d'éducation associés à l'IFÉ. Ce mois-ci, voyage à l'intérieur d'un LéA « historique », puisqu'il se développe au sein d'une école ouverte en 1935 par Élise et Célestin Freinet.

LéA « École Freinet », Vence (06) : « Faire rencontrer les œuvres aux élèves »

L'École Freinet fut ouverte le 1^{er} octobre 1935 à Vence par Élise et Célestin Freinet. École privée jusqu'en 1991, elle fut rachetée par le ministre de l'Éducation, Lionel Jospin, pour devenir « école publique d'État » (qualifiée de « patrimoine national »), avec une convention qui garantit la spécificité de sa pédagogie, sous l'autorité du directeur des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN, anciennement IA) de Nice. Depuis 1991, l'école est constituée de trois classes (les « petits », « les moyens » et les « grands ») pour 66 élèves. En 2001, l'École Freinet fut inscrite au Patrimoine du XX^e siècle. Dans le cadre de la décentralisation, la propriété en a été transférée au Conseil général en 2007. Une enquête est menée depuis dix ans afin de modéliser les pratiques effectives de la pédagogie de cette école (Go, 2007), et pour en faire, à partir d'archives, un récit historique (Go & Riondet, 2013).



La particularité de l'École Freinet, c'est que l'expérimentation entre dans son projet constitutif depuis 1935. Elle est l'école de référence pour ce que l'on appelle la *pédagogie Freinet*. Mais sur fond de cette histoire, en veillant à sauvegarder les techniques pratiquées

dans cette école ainsi que l'esprit qui en constitue la raison d'être, nous expérimentons dans le cadre du programme LéA trois catégories d'ingénieries coopératives (Sensevy, 2011), répondant au projet de « faire rencontrer les (des) œuvres aux élèves » (Go, 2009).

Le correspondant LéA est Nicolas Kœessler (classe des grands), le correspondant IFÉ est Henri Louis Go (Université de Lorraine, Nancy).

Nicolas Kœessler, professeur à l'École Freinet :

Après un baccalauréat scientifique (spécialité mathématiques) et ses classes préparatoires (Khâgne), Nicolas Kœessler a suivi un master de philosophie à l'Université de Nice. Il est également lauréat du Conservatoire national de Nice (piano). Il a dirigé pendant sept ans une école rurale dans le Var où il a pratiqué la pédagogie de l'École Freinet, avec laquelle il travaillait depuis dix ans. Il est en poste à l'École Freinet (Vence) depuis 2012.

Présentation du projet d'ingénieries coopératives

Le projet du LéA École Freinet s'est construit pendant l'année scolaire 2011-2012. Les ingénieries spécifiques au LéA fonctionnent depuis septembre 2012. Ce projet vise à transformer, renouveler et enrichir certaines pratiques éducatives existantes dans l'école. Il n'en est qu'à ses débuts, mais il implique actuellement l'équipe pédagogique de l'École Freinet, une dizaine de membres de l'Institut Freinet de Vence (avec notamment les enseignantes de l'ancienne équipe : Carmen Montès, Brigitte Konecny, Mireille Renard), et des chercheurs de l'équipe « Normes et valeurs » de Nancy (Henri Louis Go, MCF, Xavier Riondet, docteur en sciences de l'éducation et Pierre Gégout, doctorant en philosophie et sciences de l'éducation). Comment transformer des institutions didactiques sans s'éloigner de leurs raisons d'être dans la pensée de Freinet, compte tenu de la nature particulière de cette école historique ? C'est la question qui fait l'objet d'une première phase d'enquête lancée cette année. Après un bilan d'étape de la mise en œuvre de cette expérimentation, la deuxième phase, l'an prochain, devrait s'appuyer sur le film d'étude.

La première catégorie d'ingénieries coopératives concerne le rapport artistique entre musique et littérature. Nicolas Kœessler travaille depuis plusieurs années dans cette direction, il a notamment fait rencontrer à ses élèves de CE2 le *Winterreise* de Franz Schubert, dont il jouait la partition au piano et dont ses élèves chantaient quelques *lieder* (poèmes de Müller) en allemand. Cette année, il travaille sur *The Wall*, de Pink Floyd, étudié en anglais par les élèves de la classe des grands. La deuxième catégorie d'ingénieries concerne précisément les pratiques d'enseignement des langues vivantes. Nous nous appuyons sur la thèse de Wismann se démarquant de ceux qui veulent unifier les cultures « au moyen d'un langage purement fonctionnel, fût-ce un code scientifique ou, plus banalement, une langue de service³ » (Judet et Wismann). Cette thèse est riche et passionnante, disons déjà que son optique est de développer le multilinguisme⁴ dans une optique comparative. Les élèves sont conduits à rencontrer et commencer à pratiquer plusieurs langues en même temps.

La troisième catégorie d'ingénieries concerne la pratique des mathématiques et des sciences, en s'appuyant sur la loi du « tâtonnement expérimental » (Freinet, 1994, T1) qui implique de la part des élèves d'entrer dans une activité d'enquête (Dewey, 1967).



Cette enquête est menée en relation avec le développement du jardin potager à l'École Freinet, qui implique de rencontrer des problèmes biologiques, géométriques et plus largement mathématiques.

Dewey, J. (1967/1938). *Logique : La théorie de l'enquête*. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF.

Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*, T1. Paris : Seuil.

Go, H. L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.

Go, H. L. (2009). *Des ingénieries didactiques de l'œuvre*. *Éducation et didactique*, 3, 2, 7-45.

Go, H. L., Riondet, X. (2013/à paraître). *À côté de Freinet. École Freinet : une histoire de femmes*. Nancy : PUN.

Judet de La Combe, P., Wismann, H. (2004). *L'avenir des langues*. Paris : Cerf.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Contact : henri-louis.go@univ-lorraine.fr

Rejoindre le réseau des LéA l'année prochaine : comment faire ?

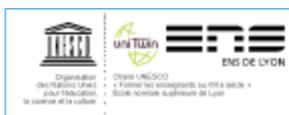
Le réseau des LéA s'étend... Un appel à candidatures a été lancé. La procédure est accessible sur le [site des LéA](#). Les réponses doivent être appuyées sur un questionnaire porté par un lieu d'éducation, soutenues par l'équipe de direction de ce lieu. Les liens existant déjà avec une équipe de recherche ou un ESPÉ en construction sont naturellement des points forts des dossiers attendus. Ces dossiers doivent être retournés avant le 22 avril 2013 à cette adresse : rejane.monod-ansaldi@ens-lyon.fr. Leur examen se fera fin avril pour que les nouveaux LéA puissent participer aux troisièmes rencontres nationales des LéA, le 15 mai à Lyon.

³ Cette expression est reprise de Bourdieu : « (...) à moins de faire une sociologie de service, si vous faites une sociologie qui répond à la demande sociale, à la demande dominante, à ce moment-là vous pouvez à peu près vivre, d'abord vous avez des postes au CNRS, et même des crédits, mais si vous voulez faire de la sociologie... de la sociologie tout court, de la sociologie rigoureuse, il faut savoir que vous êtes comme un artiste » (Bourdieu, *La sociologie est un sport de combat*).

⁴ <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

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

Le 25 janvier, la réunion des membres de la chaire Unesco a permis de définir un programme de travail (Bulletin de la Recherche n° 17).



En février, chaque membre partenaire a présenté les objectifs de la chaire à son institution et/ou unité de recherche pour définir la politique locale de collaboration vis-à-vis des orientations de celle-ci.

Début avril 2013, le responsable de la chaire fera la synthèse des différentes propositions afin de structurer les équipes internationales autour des objets de recherche et de formation, et définir les activités prioritaires de la chaire pour les 18 mois à venir (journées d'étude, suivis d'expérimentation, publications, etc.).

A noter : les vidéos des conférences du colloque inaugural de janvier 2013 sont consultables sur le [site de la chaire Unesco](#).

Contact : delfine.ordas@ens-lyon.fr

Des ressources numériques « vivantes » en éducation

Une activité centrale des enseignants est de concevoir, rechercher, sélectionner, modifier, recomposer les ressources qu'ils présentent à leurs élèves et qui servent de support à leurs activités. Même s'ils sont souvent consommateurs de ressources, les enseignants exercent tous une activité de reconception essentielle, dans l'agencement et la modification de celles-ci, afin de s'adapter au contexte de la classe, c'est-à-dire aux progressions suivies et aux caractéristiques des élèves qu'ils ont en charge. Cette adaptation en bout de chaîne, au cœur de leur travail, est souvent peu reconnue et les ressources produites encore peu échangées. Pourtant, elle pourrait et même devrait être maintenant très officiellement prise en compte, notamment du fait que nombre de ressources sont numériques.

La question des ressources éducatives ne peut être traitée sans référer à l'infrastructure matérielle disponible et à tout ce qui permet de les créer, les modifier, les diffuser et les utiliser en classe ou en dehors de la classe. Les ressources sont dépendantes et associées aux dispositifs de lecture et d'écriture d'une part collectifs, pour l'essentiel permettant la visualisation collective (tableau noir, affiches, télévision, cinéma...) et, d'autre part, individuels (manuels, livres, cahiers...). Elles ont été en grande majorité produites et diffusées par le secteur privé, même si certains enseignants participaient à leur conception, selon une logique économique de type éditorial.

Les enseignants, afin de créer ou de modifier des ressources, devaient bricoler avec les technologies mises à leur disposition. Pour la diffusion, ils sont rapidement passés des machines à alcool, permettant la duplication locale des documents qu'ils concevaient, aux photocopieuses, offrant des possibilités accrues de conception de documents. Nul besoin de plan de déploiement compliqué, l'« intégration » a été très rapide et les questions économiques ont été réglées par des droits rendus aux éditeurs via le CFC (Centre Français d'exploitation du droit de Copie). Le développement a été tel que l'on regrette même souvent une sur-utilisation des photocopies. Mais si la photocopie règle la partie « duplication », ce sont d'autres technologies qui interviennent pour la fabrication du document à dupliquer.

Les technologies qui sont issues de l'informatique permettent de produire des documents de qualité, lisibles et autorisant des réécritures successives, ce qui facilite les modifications. Notons qu'il ne s'agit pas d'une rupture, puisque le papier est toujours dominant dans les classes, la chaîne de production allant de l'informatique au papier. Des fichiers sont créés et modifiés, et c'est leur impression sur papier qui est fournie aux élèves, d'où l'importance bien montrée par Alain Chaptal (2010) des cahiers 24x32, dans lesquels on colle les photocopies au format 21x29,7.

Or cette situation est en passe d'évoluer. L'une des caractéristiques des vidéoprojecteurs ou des tableaux interactifs est que les mêmes ressources peuvent être utilisées pour la visualisation collective et le travail individuel par un simple changement de leur support rendant possible une interaction entre les instruments collectifs et les instruments individuels (avec des livres et des « cahiers » numériques, sur des ordinateurs, des tablettes...). Toutes les enquêtes montrent que les enseignants utilisent surtout les TIC pour préparer les cours et peu avec les élèves. Mais, s'ils prennent confiance dans une architecture devenue fiable et stabilisée, ils devraient peu à peu mettre en place des activités incluant des ressources numériques, utilisables dans différents contextes de travail.

Par ailleurs, Internet permet un accès étendu aux ressources de toutes natures, offrant une diversité et une richesse plus grandes. Mais cela contribue également à compliquer la tâche de préparation de l'enseignant. Les exigences ont en effet changé.

Les manuels scolaires constituaient des ressources étudiées pour un public relativement homogène correspondant à des savoirs « intemporels ». Des savoirs nouveaux non stabilisés, parfois contestés, obligent à se mettre constamment à jour. Faire face à un public de plus en plus hétérogène, avec des attentes différentes, requiert des documents plus diversifiés, plus interactifs, adaptés à une multiplicité de supports. Alors que d'aucuns auguraient le temps gagné par les enseignants grâce aux ressources Internet, on fait le constat que les enseignants deviennent plus exigeants et passent beaucoup de temps à chercher les meilleurs documents, les informations les plus intéressantes et que cela augmente considérablement leur temps de préparation. Le changement de rôle de l'enseignant souvent annoncé (*from the sage on the stage to the guide on the side*) n'est pas encore acté et l'enseignant, même s'il n'est plus le seul détenteur du savoir, doit toujours montrer qu'il assume son statut, afin d'éviter une déqualification.

Intégrer des savoirs nouveaux et renouveler sans cesse ses préparations conduit à repenser la dimension collective du métier. Internet peut y aider, notamment autour des ressources, de leurs modifications, de leur échange, etc. : diffusion quasi immédiate, discussion à distance, conception collaborative. Des réseaux d'enseignants (Sesamath, APSES, Weblettrés...) ont montré leur capacité à concevoir et mettre à disposition des ressources à une très large échelle et à les faire évoluer, souvent via des partenariats avec des éditeurs privés. Ce qui importe, c'est que les ressources soient *vivantes*, c'est-à-dire qu'elles soient utilisées, discutées, modifiées, ce qui dépend des individus et des collectifs qui les portent. On peut ainsi douter de l'utilité de créer un répertoire national de ressources, si une animation suffisante autour de celles-ci n'est pas mise en place.

Aller vers une nouvelle gestion collective de ressources vivantes, pose la question des compétences des enseignants et des manières de les acquérir. Mike Horsley (IARTEM) propose ainsi une liste de standards, ouverte aux commentaires, liant l'enseignement en classe et les ressources d'apprentissage qui pourraient stimuler les réflexions en cours. Dernier point, celui de la légitimité, si beaucoup d'enseignants hésitent encore à contribuer à l'amélioration des ressources éducatives, c'est parce qu'ils pensent, à tort, que ce qu'ils font n'est pas suffisamment intéressant : formation, dynamique collective, reconnaissance institutionnelle devraient aider à surmonter cet obstacle.

Chaptal, A. (2010). Les cahiers 24x32. Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. Revue *STICEF*, Volume 16.

Bruillard, É (2012). [Contribution sur le thème des ressources](#). Concertation « Refondons l'Ecole de la République », Groupe 3 « Un système éducatif juste et efficace », Thème : Une grande ambition pour le numérique.

[IARTEM site](#) : On teaching standards and use of teaching materials and textbooks

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

Ce dossier est dédié au colloque « École et Handicap », qui se tient les 19 et 20 mars à l'IFÉ. Il se compose de deux contributions à deux voix. Dans la première contribution, Hélène Buisson-Fenet et Mathieu Potte-Bonneville (ENS de Lyon, [Triangle](#)) proposent un regard politique et sociologique sur les AVS (auxiliaires de vie scolaire). Dans la deuxième contribution, Teresa Assude et Jean-Michel Perez, animateurs du réseau [OPHRIS](#), questionnent l'accessibilité au savoir pour les personnes en situation de handicap.

Scolarisation et handicap : les Auxiliaires de Vie Scolaire, acteurs invisibles de la reconnaissance

La loi du 11 février 2005 relative aux droits et aux chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées institue le « droit à compensation » des personnes considérées. Comme plusieurs textes juridiques promulgués depuis l'orée des années 1990 sous le principe de l'égal accès, elle témoigne d'un double souci : remédier aux discriminations qui entravent, pour les personnes, l'exercice de la citoyenneté quotidienne ; prêter attention, pour assurer l'égalité effective des droits, aux situations particulières dans lesquelles les citoyens peuvent se trouver plongés, et rectifier ou aménager les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs déplacements urbains, leur parcours de soin ou leur parcours scolaire. L'inclusion des élèves handicapés s'inscrit ainsi dans une dynamique d'ensemble : en affirmant d'un même trait le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, et le droit à un parcours scolaire continu et adapté, la loi fait des situations de handicap une réalité malgré laquelle le droit commun doit s'appliquer, et une réalité en fonction de laquelle les parcours doivent être aménagés. L'école se voit ainsi placée, comme d'autres institutions, au cœur d'un double défi : ses structures, son histoire et son fonctionnement sont mis à la fois à l'épreuve du droit et de l'égalité qu'il exige, et à l'épreuve des droits et de l'attention qu'ils requièrent à la diversité des publics, de leurs besoins et de leurs exigences. Contrainte de se reconnaître, dans cette double épreuve, moins universelle qu'elle ne le pense et plus uniforme qu'elle ne le croit, l'école se voit confrontée à la tâche d'inventer les moyens de faire pont entre la prise en compte de tous et le souci de chacun – en ce sens, les dispositifs mis en œuvre pour faire place aux élèves handicapés peuvent valoir comme pierre de touche pour comprendre et évaluer, plus largement, les transformations contemporaines de l'ordre scolaire dans ses rapports aux exigences de la société.

Décrire ces transformations impose sans doute de faire varier les focales et de multiplier les regards : aussi l'enquête interdisciplinaire que nous avons initiée autour de l'activité des auxiliaires de vie scolaire se déploie-t-elle à différents niveaux d'observation, guidée par l'hypothèse qu'autour de cette pièce discrètement centrale du fonctionnement ordinaire des classes, ce sont de vastes réaménagements qui se donnent à voir. Réaménagements éthico-politiques d'abord : à travers ce dispositif, c'est à la pénétration dans l'espace de l'école de ce que le philosophe Axel Honneth nomme l'exigence de reconnaissance que nous assistons. Qu'il faille, en effet, scolariser tous les élèves dans les mêmes lieux, mais dans le même mouvement adapter les parcours aux besoins de chacun, témoigne de la complexité de l'impératif de reconnaissance à l'œuvre aujourd'hui dans les formes du droit comme dans la conscience des acteurs, impératif qui commande à la fois de reconnaître tous les élèves comme égaux, et de travailler à leur permettre de participer ensemble à des activités communes en tenant compte de leurs spécificités. Cette double exigence, ce mélange d'indifférence (au nom de l'égalité) et d'attention aux différences (au nom de la participation) n'est pas sans conséquence du côté des professionnels chargés d'assister les élèves dans leur parcours scolaire : parce que leur rôle consiste tout à la fois à permettre aux élèves handica-



pés d'accéder effectivement à l'apprentissage, en surmontant les difficultés particulières qui sont les leurs, et de se voir reconnus à l'égal des autres élèves dans le fonctionnement de la classe, les auxiliaires de vie scolaire se voient commis à une forme d'invisibilité, qui n'indique pas seulement la résistance de l'ordre pédagogique à être bouleversé par l'irruption de ces nouveaux acteurs, mais peut apparaître tout autant comme une conséquence paradoxale de la logique de la reconnaissance. Étrange contrainte, que celle d'une activité dont l'efficacité et l'importance imposent tout autant de se faire tout petits, afin de rendre aussi imperceptible que possible la différence des élèves dont on a la charge, tout en leur donnant accès aux activités de la classe.

Comment effacer la différence tout en la prenant en compte ? Cette question, à y regarder de plus près, n'est pas seulement éthique et politique : elle engage la compréhension des transformations historiques qui traversent, depuis un siècle, la scolarisation du handicap, histoire où alternent différenciation des institutions sous la tutelle de ministères distincts (ici l'Éducation, là la Santé), multiplication et spécialisation des statuts au sein même de l'Éducation nationale, jusqu'à l'étrange tournant que constitue l'introduction de ces professionnels « non-spécifiques », sorte de généralistes de la prise en compte de la différence, que constituent les auxiliaires de vie scolaire.



Pendant près de 70 ans, de la loi de 1909 créant un « enseignement spécial » à celle de 1975 portant de « l'intégration des élèves handicapés », on assiste en effet à un double mouvement de spécification de l'activité des professionnels qui prennent en charge les jeunes porteurs de handicap. Une première division du travail marque, dès l'origine, la limite d'intervention entre une médecine aliéniste s'occupant des jeunes « fous et aliénés » et relevant à ce titre du ministère de la Santé, et un ministère de l'Instruction publique qui prend à son compte les « jeunes présentant des défauts d'éducation » et crée à leur intention un « enseignement spécialisé professionnel ». Sous le régime de Vichy, cette partition institutionnelle s'accroît à la faveur du développement, en-dehors de l'institution scolaire, de tout un secteur d'action sociale clairement centré sur l'enfance et l'adolescence « difficile » dont la coordination interministérielle est confiée à un Commissariat général à la Famille (Chauvière, 1987). Jusqu'aux années 1970, cette segmentation duale structure de manière très déséquilibrée la prise en charge : d'un côté, des « éducateurs spécialisés » relevant du ministère de la Santé forment le gros des troupes des « professions d'action sociale et d'orientation », et interviennent dans les instituts médico-éducatifs. De l'autre, des « enseignants spécialisés » investissent les classes dites « de perfectionnement », souvent dans des écoles primaires « autonomes », c'est-à-dire à la marge de l'Éducation nationale. Au mitant des années 1970, les orientations vers ces classes diminuent et des « classes d'adaptation » leur succèdent ; des Groupes d'aide psychopédagogique (GAPP), ancêtres des Réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASSED), sont créés par circulaire en 1976.

En tentant ainsi de circonscrire l'offre paramédicale croissante proposée aux familles, l'Éducation nationale procède à une segmentation interne de ses propres intervenants dans un champ du handicap juvénile à la démographie professionnelle galopante. Un

corps de rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité, créé dans les années 1960, s'amplifie au détriment des instituteurs spécialisés (Dorison 2006) tandis que, dans le sillage de la loi de 1975, de nouvelles certifications apparaissent : option « déficience psychique profonde » pour les enseignants spécialisés des classes d'adaptation, « maîtres E » (aide à dominante pédagogique) et « maîtres G » (à dominante rééducative) des RASED à partir des années 1990. Par ailleurs, le paradigme de l'intégration scolaire qui préside à la mise en place des CLIS (1991) puis des Unités pédagogiques (UPI) et amplifie la demande d'accompagnement des familles sans que l'institution scolaire soit en mesure d'y répondre à proportion, incite à « bricoler » des interventions à la frontière des tutelles des collectivités locales et des initiatives associatives privées. Ainsi, dans les Bouches-du-Rhône, l'auxiliariat d'intégration scolaire (AIS) émerge et fait école, puisque ce personnel contractuel, rassemblant sous un titre commun des aides-éducateurs, des emplois-solidarité et des emplois-jeunes gérés par des associations ou des collectivités locales, finit par faire l'objet d'une convention entre la Fédération nationale des Associations au Service des Élèves Présentant un Handicap et l'Éducation nationale. Quelques semaines après le congrès national de la FNASEPH de juin 2001, les ministres Jack Lang et Ségolène Royal annoncent la création de 1000 postes d'auxiliaires de vie scolaire, dont la moitié sur statut « d'aides-éducateurs » recrutés par le ministère de l'Éducation nationale...qui ajoutera 6000 affectations de plus en janvier 2003.

L'auxiliariat de vie scolaire dessine ainsi un interstice de la segmentation du travail dans l'institution scolaire. D'une part, les AVS s'inscrivent dans un processus d'extension fonctionnelle, plutôt qu'elles⁵ ne relèvent de l'invention d'un titre revendiqué de haute lutte sous l'argument d'une capacité professionnelle spécifique ; elles ressortissent aussi d'une élaboration administrative qui veut nouer ensemble le principe d'accompagnement en milieu scolaire ordinaire et l'activation des politiques d'emploi. D'autre part, elles sont amenées à exercer différents types d'activités « à l'ombre » de l'enseignant, peuvent être sollicitées pour intervenir dans plusieurs établissements scolaires et s'occuper de deux ou trois enfants nécessitant des formes d'aide différentes, renvoyant à des volumes horaires disparates. À l'intersection d'une évolution juridique posant un droit inconditionnel à la scolarisation en milieu ordinaire, et d'une histoire institutionnelle dans laquelle l'enseignement spécialisé est demeuré à la marge de la norme scolaire, une forme de travail social vient ainsi s'imbriquer dans le pédagogique afin d'aider l'école à endurer l'épreuve de l'altérité.

Reste à comprendre comment cette position liminaire se voit effectivement occupée par les personnes chargées de cette tâche, et comment celles-ci trouvent à habiter ce rôle, à en produire l'interprétation et l'élaboration pratique. En première analyse, le contenu d'activité des AVS se rapproche par certains points du *dirty work* défini par Hughes (1951) comme un ensemble de tâches situées au bas de la hiérarchie de prestige dans la culture professionnelle considérée : y renvoient, en particulier, les gestes ayant trait à la gestion du corps (change des élèves incontinents, repérage des comportements préjudiciables à une crise d'angoisse ou de colère, contact physique destiné à éviter la fugue, etc.). Toutefois, c'est bien plutôt une forme d'invisibilité assumée qui caractérise la position dans laquelle les AVS trouvent à se constituer comme professionnelles : d'abord au sens où l'activité fait irruption dans une situation marquée par l'absence d'une série de repères obligeant chacun des acteurs à naviguer « sans visibilité », et à se découvrir dans une impréparation qui ne permet d'étayer la construction de leurs relations réciproques sur aucun savoir préalable. Il n'est donc pas rare que l'affectation de l'auxiliaire auprès d'un élève intervienne plusieurs se-

maines après que l'enfant a effectué sa rentrée, et que le professeur des écoles découvre sans davantage de présentations la présence d'un autre adulte dans la classe dont il a la charge. D'autre part, l'individualisation du soutien que les AVS sont invitées à apporter à ceci de singulier, qu'elle ne s'accompagne nullement d'une typologie fine des situations de handicap auxquelles il s'agira de faire face, ou d'une grille de lecture associant à la caractérisation des difficultés particulières de l'enfant, la forme de réponse qu'il conviendrait d'apporter. Sur ce point, on assiste au contraire à un effacement remarquable : les conditions d'emploi qui président à l'intervention de ces professionnels, la déspecialisation de la prise en charge institutionnelle des handicapés, et l'exigence normative de ne plus procéder à une distinction des formes de handicap indexée sur les catégories du savoir médical, convergent pour faire de la situation de handicap une réalité générique, dont les AVS doivent reconnaître les particularités chemin faisant. Le manque de visibilité de l'activité amène ainsi les AVS à définir leur rôle au point d'intersection entre les logiques et les préoccupations multiples qui animent les différents acteurs de la scène pédagogique, et à prendre en charge des dimensions de la vie scolaire que celle-ci tend ordinairement à disjoindre. Mais cette invisibilité est vécue moins comme rebuffade, que comme obligation de ne pas empiéter sur le rôle et l'autorité des acteurs investis, dans cette relation, d'un rôle plus clairement défini : ne pas être « une deuxième maîtresse dans la classe » ; ne pas laisser se développer un attachement trop durable, et comparable à celui d'une relation familiale, de manière à anticiper sur le moment où l'élève changera de classe ou de cycle et ne pourra plus être suivi par la même personne. L'espace investi par l'activité d'AVS, qui consiste à aplanir autant que faire se peut les difficultés d'accès à l'apprentissage comme usage du « droit à l'école », est en somme circonscrit en permanence par le devoir d'incursion (le handicap nécessite l'aide) et la recherche de limites : limite d'accès à l'ordre pédagogique, caractérisé par sa spécialisation didactique ; limite imposée par la reconduction de la légitimité parentale à dire le bien de l'enfant.

Situé entre l'horizon du droit et l'exercice effectif des droits, le rôle et le statut des AVS dans l'école d'aujourd'hui apparaissent foncièrement ambigus. On peut y voir, d'un côté, l'effet d'une tendance générale des institutions consistant, plutôt qu'à remettre en cause le cadre et les hiérarchies statutaires pour faire face à leur ouverture à de nouveaux destinataires de l'action publique (en l'occurrence, les enfants handicapés), à doubler ces professions centrales d'un halo de métiers subalternes et de fonctions périphériques chargés de combler, de faciliter, de pallier, d'assouplir le service en réponse à l'évolution de son champ d'application – au risque de tenir une fois encore le handicap en distance. Mais, d'un autre côté, on ne peut ignorer que dans cet interstice et au travers de ces assignations floues, peuvent s'inventer des compétences certes moins techniques, mais pas de moindre valeur pour ceux-là mêmes – élèves et familles – qui en bénéficient, des agencements pratiques permettant de sortir à bas bruit d'une appréhension « déféctologique » du handicap, comme d'une invocation abstraite de la règle de droit. On voit cependant à quelles limites cette inventivité vient se heurter : comment, d'une part, organiser la transmission de telles expériences, si celles-ci doivent rester cantonnées dans l'espace étroit entre les normes expertes de la pédagogie et l'appel au relationnel ou à l'empathie, plutôt que de questionner cette distribution même ? Comment, d'autre part, admettre que les acteurs de la reconnaissance ne puissent jouer leur rôle qu'à condition de ne pas être eux-mêmes reconnus, et dotés d'un statut ? Tels sont les défis que l'inclusion du handicap se doit aujourd'hui de relever : dans le sort réservé à ces professions invisibles, se joue pour une part la capacité de l'école de changer à mesure que changent les publics qu'elle entend accueillir.

Contacts : helene.buissonfenet@ens-lyon.fr
mathieu.pottebonneville@ens-lyon.fr

⁵ ...car 91% des AVS sont des femmes (DARES 2011).

L'accessibilité des savoirs, une question centrale du réseau OPHRIS

La loi de février de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » porte en elle beaucoup d'espoir. Cette politique permet des « avancées réelles », comme le note le rapport Blanc (2011) tout comme celui de C.-L. Campion et I. Debré (2012). Mais ces différents rapports et surtout celui réalisé au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois (2012) reconnaissent également une extrême diversité des situations vécues par les familles selon les départements. Cette extrême diversité concerne le premier degré mais également le second degré, l'enseignement supérieur et le monde associatif.

Ainsi, le constat général, dressé sur la politique menée localement par les services de l'Éducation nationale dépend de plusieurs facteurs dont : l'importance accordée à la scolarisation en milieu ordinaire par l'inspecteur d'académie dans son département ; le rôle plus ou moins important dévolu à l'inspecteur ASH (adaptation et scolarisation des élèves handicapés), les moyens mis en œuvre (nombre d'enseignants référents et d'enseignants spécialisés, nombre de CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) et d'ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire)... tout comme le degré de formation des enseignants.

Un point singulier permet de mettre en exergue l'utilisation aléatoire du projet personnalisé de scolarisation (PPS), outil institutionnel de la scolarisation d'un élève en situation de handicap (ESH). Mais cet outil reste flou et peu renseigné. Il est d'ailleurs signalé comme peu et mal utilisé (30% des enfants handicapés en bénéficieraient), tant dans son mode d'élaboration, son contenu que sa mise en œuvre. D'ailleurs, dans le cadre du rapport du mois de juillet 2012, ce PPS est plutôt préparé par l'équipe pédagogique de l'établissement de référence - et non par l'équipe de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) - qui, au lieu d'évaluer les besoins de l'enfant, formule directement des solutions de prise en charge, sans description du projet individuel. De même, le suivi et l'évaluation de ce PPS sont pratiquement inexistantes.

Ces inégalités premières repérées vont se renforcer dans la difficulté à poursuivre une scolarité en milieu ordinaire dans le second degré au niveau du collège et du lycée : persistance de stéréotypes (supposée incapacité des enfants handicapés à poursuivre des études en milieu ordinaire au-delà de l'école primaire). Dès lors, et malgré les actions volontaristes locales, l'accès aux études supérieures reste limité et les freins identifiés sont nombreux : manque de synergie entre les enseignants référents du secondaire et ceux du supérieur, complexité du dispositif d'accueil dans les établissements d'enseignement supérieur, etc.

Ces différents constats marquent bien la difficulté pour de nombreuses familles et élèves en situation de handicap de suivre un parcours de scolarisation dans des conditions acceptables. Ces parcours de scolarisation heurtés sont d'ailleurs « révélateurs de failles du système actuel et signent encore l'échec de l'accompagnement en milieu ordinaire » (C.-L. Campion & I. Debré 2012).

Deux autres points peuvent également être mis en exergue que nous ne développerons pas ici. Dans ces conditions, il se comprend aisément que cette loi de 2005 peut être une source de malentendus d'autant plus forts qu'elle a pu susciter autant d'espoir. Car même lorsqu'il y a de la « bonne volonté », les obstacles sont loin d'être négligeables et les contributions des chercheurs aux pro-

blèmes posés par une scolarisation en milieu ordinaire sont de ce fait importantes.

En effet, il est nécessaire de faire le point sur l'inclusion scolaire en tant que visée et en tant que réalisation. Effectivement, les pratiques collaboratives et les savoirs scolaires ne vont pas de soi, en raison notamment du rapport ambigu du système éducatif au handicap, culturellement construit sous un mode de la séparation. Les risques de glissements sont donc récurrents pour les acteurs. Ils demandent de relever des défis dont celui de passer d'un contrat social d'assistance individuelle à celui de l'enseignement et de l'apprentissage : véritable contrat de « l'accessibilité didactique ».

Le questionnement à mener porte à la fois sur le hiatus de l'inclusion, sur les contradictions, sur les tensions, mais également sur les petits pas du quotidien. Ces derniers retiennent notre attention car ils permettent, malgré les obstacles, de faire avancer cette idée d'une école émancipatrice par la voie de ses éducateurs : enseignants, enseignants de la filière adaptée, enseignants des institutions spécialisées, éducateurs, assistants de service social, auxiliaires de vie scolaire, et somme toute, tout adulte exerçant une responsabilité d'agir dans un environnement de circulation des savoirs (Perez & Assude, 2013).



Ce questionnement est d'ailleurs central chez les chercheurs du réseau OPHRIS (Observatoire des Pratiques sur le Handicap - Recherche et Intervention scolaire), qui, depuis le premier colloque fondateur (INRP-Lyon, 2009) cherchent à mieux définir les conditions nécessaires du « travailler ensemble ». En témoignent d'ailleurs les différentes

synthèses des travaux dans les précédents colloques sur les pratiques inclusives et les savoirs scolaires autour des paradoxes, des contradictions et des perspectives ainsi que du partenariat et des représentations.

Un des piliers de la loi de février 2005 est celui de l'accessibilité qui rend possible « l'accès à tout pour tous ». Or, dans le cadre de l'Éducation nationale, c'est une accessibilité aux savoirs et à la connaissance qui est visée. Si l'accent a souvent été mis sur l'accès de n'importe quel enfant ou jeune à l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, il ne faut pas oublier que l'accès au savoir est aussi celui des situations d'enseignement et d'apprentissage proposées. Nous considérons que l'accessibilité didactique concerne l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements...

Le réseau OPHRIS est constitué de chercheurs qui s'intéressent à la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue des savoirs, des pratiques et des disciplines scolaires. Ainsi, un de nos objets d'étude est bien celui de l'accessibilité didactique, non seulement par le biais des situations mais aussi par l'étude des contrats associés à ces situations et institutions. Par ailleurs, notre hypothèse est que la scolarisation des élèves en situation de handicap ne va pas de soi pour les enseignants, qu'il s'agisse de ceux qui exercent en milieu ordinaire ou de ceux qui travaillent dans des dispositifs spécifiques. Quelles sont leurs pratiques ? Comment adaptent-ils leurs pratiques pour tenir compte des besoins éducatifs particuliers des élèves ? Quelles sont les situations d'enseignement et d'apprentissage pertinentes ? Quels sont les effets de ces pratiques sur les apprentissages des élèves ? Quelles sont les res-

sources existantes ? Comment concevoir des ressources adaptées et adaptables à des contextes différents ? Voilà quelques-unes des questions de recherche qui sont abordées dans les travaux des chercheurs de ce réseau.

Plus généralement, le réseau OPHRIS se place dans une approche multidimensionnelle et co-disciplinaire pour aborder ces questions vives, et développe trois axes de travail :

- l'axe de l'élève : analyse des projets personnels de scolarisation, conception d'outils d'aide au diagnostic, évaluation d'outils existants ;

- l'axe des pratiques des acteurs (et notamment des enseignants) : observation et analyse des pratiques existantes, élaboration conjointe de situations d'enseignement et d'apprentissage, mise en œuvre, analyse et développement des situations ;

- l'axe de la formation : diffusion des éléments de recherche dans la formation (et notamment celle des enseignants), identification des savoirs professionnels comme problème de la profession.

Plusieurs projets sont engagés par les chercheurs de ce réseau qui vise à mettre en synergie les résultats obtenus dans différentes recherches, à les mutualiser et à diffuser ces résultats. D'où l'organisation des journées d'étude et du colloque « École et Handicap » (voir [Zoom sur](#)). Certains de ces travaux sont des études cliniques dont les résultats ne sont pas généralisables. Ce sera la convergence des résultats d'un nombre important de ces travaux qui nous permettra d'envisager leur pertinence pour la compréhension d'une réalité plus large que celle qui est effectivement observée. Donnons ici un exemple rapide (et donc simplifié) de ces études (Assude et *alii*, 2013).

Une des formes d'étude qu'on observe souvent dans des CLIS est l'enseignement individualisé. Les élèves travaillent seuls ou bien en interaction avec un adulte (enseignant ou autre, par exemple une AVS). La forme d'étude – travail en groupe – n'est pas usuellement mise en œuvre dans les classes observées. Les élèves n'ont pas l'habitude de ce type de travail. À la suite de notre dispositif de recherche, qui était aussi un dispositif de formation par la recherche, certains enseignants ont décidé de mettre en place le travail en groupe. Dans cette forme d'étude, le topos de l'élève et celui de l'enseignant sont bien délimités mais les élèves ne vont pas forcément occuper ce topos de la même manière. Nous avons pu observer que : il y a des effets visibles dans l'engagement des acteurs (enseignant et élèves) ; il y a des effets sur les apprentissages de certains élèves ; tous les élèves n'occupent pas la même place ni les mêmes rôles. La position occupée par chaque élève dans le groupe est relative à la position des autres, à ce qu'elles permettent, mais aussi à ce qu'elles interdisent. Nous avons pu observer comment tel élève est mis à l'écart par les deux autres et comment l'enseignante lui donne un rôle qui lui permet de continuer en étant engagé dans le travail. Ou alors, comment tel autre élève veut s'imposer comme étant le seul producteur d'une réponse et ne reconnaît pas la réponse de l'autre, qui est pourtant aussi correcte que la sienne, et comment l'enseignante gère encore cet élève à prendre position dans le groupe en lui reconnaissant son rôle dans la production d'une réponse.

L'analyse topogénétique relative à la mise en œuvre de cette forme d'étude – le travail en groupe – nous permet de mettre en évidence le fait que l'efficacité du travail en groupe ne va pas de soi. Elle suppose un apprentissage social par les élèves de ce qu'implique une réflexion collective. Cette efficacité dépend des potentialités génériques de cette forme d'étude mais aussi des conditions favorables notamment celles concernant la possibilité pour les élèves d'occuper une place reconnue par les autres et d'avoir un rôle dans l'avancement du savoir du groupe et de chacun. Tous les élèves ne sont reconnus par les autres élèves (et parfois par l'enseignant aussi) comme pouvant jouer le jeu qu'ils sont censés jouer. Ainsi, un des savoirs professionnels de l'enseignant est non seulement de

reconnaître les potentialités de telle forme d'étude, mais aussi de pouvoir la gérer de manière à ce que chaque élève puisse être reconnu comme un individu « capable », même s'il est « autrement capable », dans le travail collectif. Une des conditions d'accessibilité des savoirs est bien celle de pouvoir participer à des collectifs de savoir.

Assude T., Perez J-M, Suau G., Tambone J, Vérillon A. (2013). Formes d'étude et topogénèse : une étude de cas. Actes du colloque de l'ARCD ; Marseille.

Blanc, P. (2011). La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au président de la République, mai 2011.

Blanc, P. (2007). Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires sociales (1) sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Sénat session extraordinaire de 2006-2007.

Campion, C-L., Debré I. (2012). Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois (1) sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Sénat, session extraordinaire de 2011-2012.

DEPP (2007). La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, note d'information n° 23 mai 2007, France, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

DEPP (2012). La scolarisation des jeunes handicapés, note d'information n° 12, mai 2012, France. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

Gardou, C., (2011). Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques. Toulouse ; Erès.

Mazereau, P. (coord.) (2008) De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne ; Recherche réalisée pour l'UNSA Éducation avec le concours de l'IRES. Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Rapport de recherche, Université de Basse Normandie, CERSE, UNSA.

Perez, J-M., Assude, T. (dir.) (2013). Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Toullec-Théry, M., Assude, T., (dir.) (2012). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 57. INSHEA : CNEFEI.

Contacts : teresa.dos-reis-assude@univ-amu.fr
jean-michel.perez@univ-lorraine.fr

VIII^e COLLOQUE INTERNATIONAL
QUELS SAVOIRS PROFESSIONNELS
POUR DES PRATIQUES INCLUSIVES ?
EFFETS DES CONTRATS ET SYSTÈMES SEMIOTIQUES

19 & 20 mars 2013 / Lyon

ENS de Lyon, (site Monod)
Amphi Mérieux - 15 allée d'Italie - LYON 7^e

S'inscrire

Colloque organisé et soutenu par

ifé EHEP OPHRIS ADEF ISEC UNIVERSITÉ DE LYON IUTM UNIV. CLERMONT MGEN

Valérie Lussi Borer est Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ainsi qu'à l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève. Elle sera, entre mars et juillet 2013, chercheuse invitée à l'Institut français de l'Éducation de l'École normale supérieure de Lyon dans le cadre de la chaire UNESCO "Former les enseignants au XXIe siècle".



Mon parcours de formation s'est fait dans un premier temps au sein de l'équipe de recherche en Histoire des Sciences de l'Éducation (ERHISE) de l'Université de Genève dirigée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly. Dans le cadre d'un projet subventionné par le Fonds national suisse de la recherche scientifique portant sur l'histoire des sciences de l'éducation en Suisse, j'ai soutenu en 2008 une thèse en

sciences de l'éducation. J'y ai retracé l'histoire des formations à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse francophone en m'intéressant particulièrement à leur progressive universalisation et professionnalisation ainsi qu'à leurs interactions avec les sciences de l'éducation qui se développent dans le même temps au niveau universitaire. J'ai ensuite complété cette approche socio-historique des processus de professionnalisation au niveau sociétal (rhétorique et enjeux internationaux) et institutionnel (impacts sur les instituts et curriculum de formation) par une approche centrée sur l'analyse de l'activité des professionnels (au niveau individuel et collectif). C'est ainsi sur des travaux développant cette entrée que je travaille depuis trois ans avec Alain Muller au sein de l'équipe CRAFT (Conception – Recherche – Activité – Formation – Travail) de l'Université de Genève dirigée par Marc Durand. Ces travaux se sont également développés en partenariat avec Luc Ria et l'équipe en charge de la plateforme Néopass@ction. J'ai régulièrement contribué aux journées de formation de formateurs, organisées par l'IFÉ et consacrées aux usages et aux effets de Néopass@ction sur la professionnalisation des enseignants débutants, et ai intégré en 2011 le groupe de pilotage scientifique de la plateforme. Je participerai également à la présentation de la plateforme lors de la visite d'études internationale organisée par l'équipe du Centre Alain Savary entre le 26 et le 28 mars 2013 à l'IFÉ.

Mes premières collaborations avec Luc Ria se sont notamment concrétisées par l'organisation conjointe d'un double symposium à l'European Conference on Educational Research (ECER) en septembre 2012 sur la thématique : *How ICT integrating videos can improve teacher education and professionalization?* ainsi que par la publication d'un numéro thématique conjoint des deux revues scientifiques québécoise et française *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation / Recherche et Formation* sur le thème Néopass@ction, un instrument pour questionner les enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation ?

Deux autres symposiums internationaux ont été acceptés en 2013 : l'un, intitulé *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'ingénierie de la formation à l'enseignement. Bilan critique des apports d'une technologie de la formation orientée activité*, se tiendra au sein du Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, organisé à l'occasion des 20 ans du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) en mai 2013 à Montréal, l'autre se déroulera dans le cadre des Treizièmes rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation (REF 2013), en septembre 2013 à Genève sur la thématique : *Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité*.

En plus de ces projets en cours, ce séjour va permettre de développer une collaboration sur les objets de recherche et de formation définis dans le cadre des travaux de la chaire Unesco en janvier 2013 (voir [Bulletin de recherche de l'IFÉ n°17](#) de février 2013) en tant que membre représentant l'Université de Genève : notamment sur la conception de dispositifs de vidéoformation et sur l'expérimentation de dispositifs d'analyse du travail enseignant dans les établissements scolaires (recherche en cours dans un collège éducation prioritaire de l'académie de Créteil) pour en analyser les effets sur les enseignants débutants et en préciser le potentiel de formation.

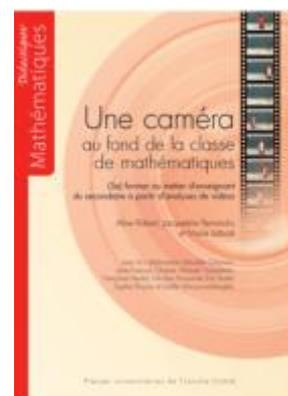
De par mon rattachement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de l'Université de Genève depuis 2009, je mène une double activité de formation et de recherche sur les processus de professionnalisation des enseignants débutants en lien notamment avec la plateforme Néopass@ction : d'une part, j'expérimente différents usages de la plateforme dans le cadre d'une formation initiale institutionnalisée d'enseignants du secondaire ; d'autre part, je mène avec Alain Muller une activité de recherche sur les effets générés par l'usage de la plateforme en formation. Ainsi, mes recherches rejoignent et complètent celles déjà menées par Luc Ria et l'équipe autour de Néopass@ction (notamment la thèse de doctorat en cours de Simon Flandin) qui visent notamment à étudier les modalités d'utilisation de la plateforme par des enseignants débutants du second degré et par leurs formateurs ainsi que d'analyser les effets de l'autoformation individuelle et collective avec cet outil dans leur trajectoire de formation. En plus de ces premières pistes, le programme de recherche et de formation que nous développerons dans le cadre de ma venue visera à comprendre comment créer des conditions favorables à l'analyse du travail enseignant dans des ateliers d'analyse du travail au sein même des établissements en mettant l'accent sur les liens intergénérationnels à nouer entre les enseignants débutants, les professeurs référents et les superviseurs universitaires.

Contact : valerie.lussi@unige.ch

Formation des enseignants et analyse de vidéos

M. Lattuati, J. Penninckx, & A. Robert (2012), *Une caméra au fond de la classe de mathématiques. (Se) former au métier d'enseignant du secondaire à partir d'analyses de vidéos*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

Les enseignants font quotidiennement des choix pédagogiques concernant les contenus et la gestion de leurs séances. Simultanément, ils sont contraints par les programmes, leur environnement et leurs propres ressources. Cet ouvrage invite le lecteur à partager des outils qui peuvent éclairer ces choix, à partir d'analyses de vidéos de séances de mathématiques filmées du fond de classes de collège. Certains extraits sont accessibles sur [le site Internet des Presses](#). Les auteurs analysent les pratiques, et comment elles se forment, en s'appuyant sur des éléments de didactique des mathématiques.



Sept années de recherches, de l'INRP à l'IFÉ

L'IFÉ intègre en son sein des enseignants détachés du second degré. James Costa a été recruté en 2006 à l'INRP, il a mis à profit son détachement pour développer une activité scientifique multiforme : animation d'équipes d'enseignants associés, coordination de projets de recherche, production de ressources pour l'enseignement et la recherche, soutenance d'une thèse en 2010. Avant de rejoindre l'université d'Oslo où il a été recruté pour trois ans, il propose un témoignage qui met en lumière l'intérêt profond de la présence d'enseignants détachés du premier ou du second degré à l'IFÉ, pour les enseignants concernés et pour l'institut.



Arrivé en 2006 à l'INRP (et affecté dans un laboratoire d'excellence, ICAR) à l'origine pour un remplacement d'un an, je m'apprête maintenant à quitter l'IFÉ, sept années plus tard, pour un projet de trois ans à l'Université d'Oslo, en Norvège. Entre temps, plusieurs projets et énormément de choses apprises, notamment aux côtés de Patricia

Lambert (IFÉ/ICAR). Qu'en retenir ici ? S'il est toujours difficile de faire un choix, je voudrais retenir deux axes de travail particulièrement marquants – un travail de réflexion sur la légitimité des locuteurs de langues dites régionales ou minoritaires d'une part, et une participation à un projet européen d'autre part, qui constitue en quelque sorte un versant plus appliqué du premier axe.

Enseignant l'occitan dans la Drôme, j'ai été recruté à l'origine dans le cadre du développement d'une recherche de l'équipe « École et plurilinguisme », qui regroupait les personnels INRP affectés à ICAR. Il s'agissait de développer les liens entre les enseignements de langues comme l'anglais et l'espagnol, mais aussi de comprendre comment les langues régionales pouvaient servir de langues-pont vers d'autres langues proches : l'italien pour le corse, l'espagnol pour l'occitan, et même, peut-être, l'anglais pour le breton.

Pour cela, il était indispensable de comprendre ce qui se jouait socialement, non seulement dans l'enseignement de ces langues, mais aussi dans leur usage en société : comment se construit la légitimité d'un locuteur de langue régionale, a fortiori celle d'un élève n'ayant souvent que peu de contacts avec des locuteurs habituels ? Me concentrant sur un travail ethnographique dans une école bilingue français/occitan en Vaucluse, je me suis peu à

peu intéressé aux idéologies linguistiques qui sous-tendaient les différents usages des langues en présence et les discours que ces pratiques généraient. Avec bien sûr en tête la volonté de comprendre quelles conséquences cela impliquait en termes éducatifs et en termes de création, de reproduction et de contestation de discours sur la différence, linguistique et donc sociale. Ce travail a donné lieu à la fois à une thèse soutenue en 2010 à l'université de Grenoble, et à de nombreuses publications tant en français qu'en anglais ou en espagnol. Il a aussi permis une participation à plusieurs réseaux internationaux, par exemple un groupe de travail européen sur les nouveaux locuteurs. Celui-ci s'intéresse, non seulement, aux langues minoritaires, mais aussi aux enjeux de l'apprentissage de langues comme le français ou l'anglais pour des migrants, notamment en termes de développement d'une légitimité en tant que nouveau locuteur d'une de ces langues sur des marchés linguistiques multiples. C'est également dans ce cadre que j'ai développé une collaboration avec l'Université Pédagogique nationale au Mexique, autour de la question de l'enseignement des langues indigènes.

En parallèle, Claude Cortier et moi-même avons déposé, dès 2007, un projet au Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, en Autriche. Le projet EBP-ICI (Éducation bi/plurilingue – Intercompréhension et compétences interlinguistiques, 2007-2011), a regroupé des partenaires du Val d'Aoste, de Catalogne et d'Écosse, et a donné lieu à un kit de travail à destination des enseignants du primaire et du secondaire. Il a, en outre, permis en France un travail suivi avec une équipe d'enseignants associés. Notre travail à Lyon s'est intéressé plus spécifiquement à l'intercompréhension à l'oral entre langues proches, question qui a également fait l'objet de publications scientifiques avec Patricia Lambert.

Alors, au moment de partir, que retenir ? D'abord, que la recherche est sans fin, une question en appelant une autre, et que, si le travail sur les langues dites régionales ou minoritaires n'est en aucun cas une fin en soi, c'est par contre un terrain privilégié pour tenter de comprendre comment les questions de différence, d'inégalité, de légitimité sont mises en scène et négociées par divers acteurs sociaux. Je retiendrais aussi, et peut-être surtout, que l'expérience que permet un détachement de l'enseignement secondaire ouvre sur plusieurs mondes très différents (recherche, formation, institutions internationales...), et qu'il s'agit en cela d'une chance unique.

Contact : james.costa@ens-lyon.fr

Parutions

- Elalouf, M.-F., Robert, A., Belhadjin, A., Bishop, M.-F. (préface de G. Vergnaud) (octobre 2012). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche en formation*. De Boeck.
- Alain Vergnion (ed.) (2013), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang
- Brucy, G., Maillard, F., & Moreau, G. (2012) *Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire*, *Revue française de pédagogie*, 180

Les brèves de la Bibliothèque Diderot de Lyon

Vivantes et patrimoniales, les collections de la Bibliothèque Diderot de Lyon s'accroissent de nouvelles acquisitions et recèlent dans les fonds plus anciens de précieux matériaux de recherche. Ce mois-ci, nous mettons en lumière les achats de publications des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) et la collection de Bulletins départementaux de l'Instruction primaire.

Depuis deux ans la Bibliothèque Diderot de Lyon a entrepris l'achat rétrospectif systématique de l'ensemble des publications du réseau des IREM, au rythme d'un IREM par année. Si ces publications sont généralement disponibles dans la bibliothèque de rattachement de chaque IREM, les collections sont éparpillées et rarement signalées dans le SUDOC (système universitaire de documentation). L'enjeu est de proposer un fonds national signalé, disponible en prêt, y compris à distance, pour les chercheurs.

La collection de Bulletins départementaux de l'Instruction primaire conservée à la Bibliothèque Diderot de Lyon est sans doute la plus riche de France. Elle restait cependant difficile à consulter étant données la quantité de documents et la variété de leur format (publication remontant à 1850 pour certains départements). Nous avons donc procédé à un inventaire, qui se trouve en consultation en salle Éducation et en ligne sur le portail, rubrique « [Cadist Education](#) ». Contacts : sofiene.boumaza@ens-lyon.fr ; aurelie.dos-santos@ens-lyon.fr

En mars...

<p>4 mars 14h-17h MSH-Dijon</p>	<p>Séminaire Science(s), cultures populaires et communication. Les questions socialement vives : santé et environnement. 1^{ère} séance : Lise Renaud, Professeure, Université du Québec à Montréal : Modèle dynamique interactif écosocial pour mieux comprendre l'apport des médias dans le façonnement des normes sociales en matière de santé. Monique Caron-Bouchard, chercheure, Université du Québec à Montréal : Utilisation des réseaux sociaux en ligne et hors ligne lors de la recherche d'information santé auprès des 18-34 ans : étude exploratoire. Contacts : benoit.urgelli@u-bourgogne.fr ; daniel.raichvarg@u-bourgogne.fr</p>
<p>5, 12, 19 et 26 mars 10h-13h Salle F113 ENS de Lyon</p>	<p>Dans le cadre du séminaire <i>Les transformations de l'enseignement supérieur et de la recherche en France depuis les années 1960 : questions actuelles et regard historique</i>, le 5/03 : L'avènement de la McUniversity ? L'enseignement supérieur et la recherche à l'épreuve du managérialisme, le 12/03 : Universités, État et industrie : interroger les nouveaux régimes de production de connaissances, (J. Barrier, Triangle, E. Picard, LAHRA), le 19/03 : Quand la science s'ancre dans l'espace : socio-géographie des activités scientifiques (M. Grossetti, M. Baron) et le 26/03 : Au nom de « l'excellence » : Concurrence internationale et stratégies de positionnement dans le champ académique (L. Gastaldi, S. Mignot-Gérard). Contacts : emanuelle.picard@ens-lyon.fr ; julien.barrier@ens-lyon.fr</p>
<p>7 mars 15h-17h Univ. Lyon 2</p>	<p><i>Les laïcités Québec-France : jeu de miroir.</i> Le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) et l'ISPEF organisent une conférence débat à trois voix avec Micheline Milot, sociologue (UQAM, Québec) Jacqueline Gautherin, philosophe (Lyon 2), et Philippe Foray, philosophe (Université de Saint-Étienne). En savoir plus</p>
<p>11 mars 14h30-15h30 Salle de conf. IFÉ</p>	<p>Séminaire de D. W. Shaffer : En quoi les jeux informatiques peuvent-ils permettre d'évaluer les compétences du 21^{ème} siècle ? David Williamson Shaffer, professeur à l'Université de Wisconsin-Madison en Psychopédagogie, étudie la façon dont les nouvelles technologies modifient la façon de penser et d'apprendre. Il s'intéresse tout particulièrement au développement des jeux épistémiques : des jeux vidéos (sur consoles ou ordinateurs) dans lesquels les joueurs développent de nouvelles façons de penser, plus innovantes et créatives. Le séminaire est en langue anglaise mais les questions pourront être posées en français et relayées à l'intervenant en anglais. Contact : secretariat.eductice@ens-lyon.fr</p>
<p>12 mars 14h-16h30 IFÉ</p>	<p>Dans le cadre de l'Observatoire national des politiques éducatives locales, Michel Perron, Professeur à l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC), sera présent à l'IFÉ mardi 12 mars 2013. Lors de ce séminaire, il présentera les objectifs, les processus et les résultats de modèles d'action territoriale en matière de persévérance scolaire. Informations. Contact : delphine.ordas@ens-lyon.fr</p>
<p>13 mars 14h-16h30</p>	<p>Réunion de la coordination recherche de l'IFÉ. Contact : Stephanie.Putaux@ens-lyon.fr</p>
<p>19-20 mars ENS de Lyon</p>	<p>Cinquième colloque du réseau OPHRIS (Observatoire des Pratiques sur le Handicap, Recherche & Intervention Scolaire) sur le thème <i>Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ?</i> Ouverture par George-Pau Langevin, ministre déléguée auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée de la Réussite éducative et par Axel Kahn, président de la FIRAH (Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap). Inscription au colloque Contact : t.assude@aix-mrs-iufm.fr</p>
<p>20 mars CRDP de Lyon</p>	<p>Printemps de l'innovation, organisée par Cardie de Lyon. Le LéA Germaine Tillion de Sain Bel présentera le dispositif INO (identité numérique et orientation). Catherine Loisy, MCF en psychologie, IFÉ, participera à la table ronde de l'après-midi : <i>Que peut apporter l'innovation pédagogique aujourd'hui ?</i> Contact : cardie@ac-lyon.fr</p>
<p>21-22 mars IFÉ</p>	<p>Colloque <i>Recherches et questions sur l'éducation - Jean-Pierre Astolfi, une référence d'actualité.</i> Hommage à Jean-Pierre Astolfi, qui fut un promoteur de nombreuses idées dans le domaine de l'éducation, et le collègue ou le mentor de nombreux chercheurs : un grand nombre d'entre eux apporteront leur concours à cet événement. Les archives de Jean-Pierre Astolfi ont été récemment installées au sein de la Bibliothèque de l'Éducation Diderot (ENS-Lyon). Annonce relayée par le Café pédagogique. Contact : jacques.toussaint@univ-lyon1.fr</p>
<p>29 mars Bât. Cournot ENS Cachan</p>	<p>Séminaire de recherche en éducation et formation au développement durable : Débat à partir du livre <i>L'appropriation du développement durable. Emergences, diffusions, traductions.</i> Et questions de formation à la sociologie de l'environnement. Bruno Villalba, Sciences Po Lille. Contact : maryline.coquide@ens-lyon.fr</p>
<h3>Après mars...</h3>	
<p>9 avril 10h30-18h Salle n°2 IFÉ</p>	<p>Symposium : L'incorporation des comportements de santé : Comment changer un processus involontaire ? Participants : Henri Bergeron (CSO, Sciences Po) ; Patrick Castel (CSO, Sciences Po), Camille Boubal (CSO, Sciences Po) ; Alain Giami (INSERM) ; Daniel Frandji (Triangle, IFÉ-ENSL), Nicolas Lechopier (IFÉ-Lyon 1). Contacts (Triangle, IFÉ, ENS-Lyon) : emilia.sanabria@ens-lyon.fr ; samuel.leze@ens-lyon.fr</p>



10-12 avril
IFÉ
Site Buisson

Cinquième session du séminaire international de l'IFÉ *Éducation et sciences de l'apprendre*. Consacrée aux méthodologies de recherches en éducation, elle bénéficiera de la présence de **Wolff-Michael Roth**, chercheur invité à l'IFÉ en avril. Le séminaire intégrera aussi une journée consacrée aux travaux d'Alain Mercier, professeur émérite depuis septembre 2012. [Programme et inscriptions en ligne](#). À suivre sur Twitter : #esa05

Contact : nicolas.favelier@ens-lyon.fr

15 mai
IFÉ

Rencontre nationale des **Lieux d'éducation Associés à l'IFÉ**, un moment essentiel : ce devrait l'occasion d'évaluer les premiers résultats des actions engagées depuis bientôt plus d'un an dans les LéA, le moment aussi de penser l'extension du réseau (seront présents les porteurs des nouveaux projets intégrés dans le réseau) ; le moment enfin de situer le réseau des LéA par rapport aux ESPÉ.

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

21-22 mai
IFÉ

Conférence nationale, organisée par le ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec l'IFÉ, sur les *cultures numériques, et l'éducation aux médias et à l'information*, un moment important pour penser les *ressources vivantes* des enseignants (cf. l'article d'Éric Bruillard, page 4).

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

4-5 juin

Journées mathématiques de l'IFÉ, dans le fil de la [conférence nationale sur l'enseignement des mathématiques](#).

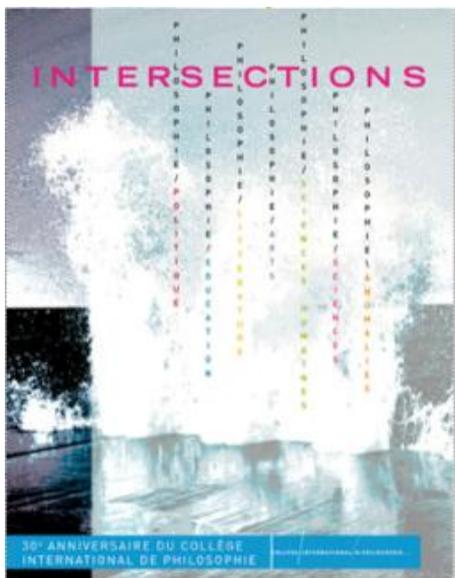
Contact : yves.matheron@ens-lyon.fr

24-26 sept.

Colloque sur Les Résidences d'artistes en milieu scolaire et éducatif. Le recours aux artistes, l'entrée des artistes dans l'école marquent un tournant dans l'histoire et la problématique de l'éducation artistique, des liens entre l'art et l'éducation, une réflexion autour de l'expérience de l'association [Enfance, Art et Langages](#).

Contact : christine.bolze@mairie-lyon.fr

Anniversaire : le Collège International de Philosophie a 30 ans



Depuis sa fondation en 1983, à l'initiative de François Châtelet, Jacques Derrida, Jean-Pierre Faye et Dominique Lecourt, le Collège international de philosophie a vu se succéder des générations de chercheurs : s'y croisent enseignants, scientifiques, artistes français et internationaux, figures consacrées et jeunes chercheurs, attachés au dialogue entre la philosophie et les autres disciplines.

À travers le livre numérique *Intersections*, les contributions de 60 auteurs font écho à plus de deux heures d'archives sonores, afin d'esquisser une cartographie des relations qu'entretient la philosophie avec les domaines qui jouxtent son exercice (de la politique aux sciences et aux sciences humaines, de la littérature à l'éducation), et de retracer trente ans d'événements internationaux et d'histoire de la pensée, au prisme de l'expérience singulière du Collège. En libre accès, *Intersections* peut être téléchargé gratuitement sur [le site dédié aux trente ans du Collège](#) (rubrique « Intersections »).

Il sera également consultable, tout au long du printemps, dans une trentaine de lieux de savoir (bibliothèques, départements universitaires, centres d'art...); les lecteurs sont invités à poser leurs questions, et trouveront réponses, répliques et relances en vidéo lors de la quinzaine de philosophie organisée par le Collège, au Palais de Tokyo (Paris), du 3 au 16 juin 2013. (Programme détaillé à retrouver sur le site Internet).

Mathieu Potte-Bonneville (IFÉ, ENS de Lyon, président du CIP)

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

Directeur de la publication : Luc Trouche.

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

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

