

RAPPORT FINAL

MISSION

INSTITUT CARNOT DE L'ÉDUCATION

DEFINITION-EXPERIMENTATION-ESSAIMAGE

Par Roger Fougères

Juillet 2016

Mission hébergée par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) – ENS de Lyon dans le cadre d'une convention avec l'Université de Lyon (UdL)

Par lettre, en date du 23 octobre 2015, Madame la Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et Monsieur le Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche m'ont confié une mission sur les Instituts Carnot de l'Education(ICE). La mission devait décliner le concept de ces instituts, réaliser une expérimentation en Région Auvergne Rhône Alpes (ARA) et définir les conditions d'un essaimage au niveau national dans la perspective du futur Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3). Au début de l'année 2016 le Ministre de l'Agriculture a souhaité que les établissements dont il a la responsabilité puissent bénéficier des travaux de la mission. Tous les niveaux de formation sont concernés par la mission ainsi que toutes les disciplines contributives à la recherche sur l'éducationⁱ¹. Le présent rapport² décrit la mise en œuvre des trois étapes dévolues à cette mission : la définition de ce que seront les ICE, la construction d'un ICE pilote et sa description, la définition des conditions d'un essaimage réussi au niveau national. La mission se termine en juillet 2016.

¹ Nous utilisons le terme recherche sur l'éducation pour englober l'ensemble des disciplines contributives

² Merci à David Alexandre Bonne pour la mise en forme de ce rapport.

REMERCIEMENTS

La mission a bénéficié d'un financement de 200K€ de la part de la DGESIP. Elle a été abritée au sein de l'IFE/ENS de Lyon dans le cadre d'une convention avec l'Université de Lyon. Ces deux établissements ont mis à la disposition de la mission des moyens importants notamment pour la réalisation de l'expérimentation. Je tiens à souligner aussi le fort engagement des rectrices des académies de Clermont Ferrand, Grenoble et Lyon, de l'ensemble des corps d'inspection, des chefs d'établissements et des enseignants en général. J'ai pu aussi compter sur un appui important des responsables universitaires des trois sites, notamment en termes de contrats doctoraux, des directeurs des trois ESPE et d'une forte mobilisation des chercheurs sur la question de l'éducation.

J'ai été accompagné dans cette mission par différentes personnes dont leur engagement sans failles et leurs compétences ont permis d'atteindre les objectifs qui m'étaient fixés.

Il s'agit de François Louveaux, IGEN, qui de bout en bout m'a apporté son soutien amical et ses précieux conseils, de Marie Claude Penloup puis de Claude Fabre qui ont fait le lien entre la mission et la DGESIP, de Sophie Fermigier, qui représentait la DGRI, et dont la présence efficace et amicale m'a accompagné dès le début de la mission. Les membres de la structure d'interface dont les noms figurent en annexe ont assuré le lien essentiel entre le monde scientifique et universitaire et celui des enseignants, en dépit de l'exercice de responsabilités importantes dans leurs domaines d'activités respectifs.

Enfin, Réjane Monod Ansaldi, cheffe de projet, qui, avec son équipe composée de Bertille Joseph et de Marie Regrettier, stagiaire du master Admire, a fait preuve d'un grand professionnalisme en répondant à toutes les situations les plus critiques, dues notamment à un calendrier très serré, mais aussi en s'adaptant sans délai à des situations imprévisibles que génère une expérimentation. Mes remerciements vont aussi à Olivier Rey pour l'aide qu'il m'a apporté. Je veux aussi saluer Éric Espéret pour le travail d'harmonisation des expertises des dossiers recherche qu'il a fait avec une très grande rigueur, et Jean Marc Monteil pour la touche finale qu'il a apportée, et enfin Nicole Belloubet pour son appui.

Dans cette liste, je ne saurais oublier les membres du cabinet de la Ministre et du Secrétaire d'Etat : Jean Michel Jolion à l'origine de la mission et avec qui j'ai eu des contacts pratiquement hebdomadaires, mais aussi Olivier Noblecourt directeur adjoint du cabinet de la Ministre et Bertrand Monthubert conseiller spécial du Secrétaire d'Etat.

Sans l'engagement de tous ces acteurs, responsables des différentes institutions et membres de l'équipe projet, personnalités du monde de la recherche et de l'éducation, la mission n'aurait pu aboutir. Je veux ici leur adresser mes plus vifs remerciements.

RESUME ET PROPOSITIONS

L'objectif de la mission était de définir ce que pourrait être un Institut Carnot de l'Éducation (ICE), de procéder à l'expérimentation d'un démonstrateur dans la région Auvergne Rhône Alpes (ARA), et d'étudier les conditions d'un essaimage national dans la perspective du futur PIA3.

L'idée de créer des ICE part du constat que les liens du système éducatif avec la recherche sont insuffisants. Les relations qui existent sont peu structurées et la plupart du temps réservées aux Sciences de l'Éducation traditionnelles alors que de nombreuses disciplines scientifiques s'intéressent à la question éducative. Cette situation du système éducatif français est très singulière par comparaison avec d'autres domaines d'activité comme l'économie ou la médecine pour lesquels il existe de nombreuses structures de coopération entre chercheurs académiques et praticiens. De même dans de nombreux pays d'Europe la situation est bien différente.

I. Le concept d'ICE

Les ICE visent à effacer cette singularité du système éducatif français en étant des lieux structurés et de proximité, qui favorisent les échanges, les dialogues et la Co-construction de projets entre le monde de l'éducation et celui de la recherche dans sa diversité disciplinaire. Nous utilisons le terme de *recherche sur l'éducation* pour caractériser cette diversité. Tous les niveaux d'enseignement sont concernés.

Trois missions sont dévolues aux ICE :

D'abord développer des innovations pédagogiques adossées à la recherche selon une démarche de type *Bottom up* en partant des interrogations et des questionnements des équipes pédagogiques et en les mettant en relation directe avec des équipes de chercheurs pour Co-construire des projets ; ensuite, susciter de nouvelles activités de recherche, que l'on pourrait qualifier « d'impliquée », sur des sujets aujourd'hui mal renseignés par la recherche qui sont de véritables verrous pour l'innovation ; enfin, diffuser leurs travaux en faveur des formations initiale, continuée et continue qui concerne les étudiants des ESPE, les enseignants en activité ou encore les cadres académiques.

Ce partenariat enseignants-chercheurs est favorisé par des équipes de « *passeurs* » qui sont des personnes au fait de ce que sont les mondes de la recherche et de l'éducation, dispositif qui a fait ses preuves dans d'autres domaines d'activité.

Enfin, l'activité des futurs ICE requiert **une exigence de qualité** aussi bien en matière de recherche que d'innovation pédagogique. Les enjeux de l'Education Nationale sont là pour le rappeler.

Ce sont sur ces bases qu'a été construit un démonstrateur d'ICE en Région Auvergne Rhône Alpes (ARA), en bénéficiant de l'appui de l'IFé/ENS de Lyon, de l'ENS et de la Comue de Lyon, de l'université Grenoble Alpes et de l'université B. Pascal de Clermont Ferrand.

II. L'expérimentation

Une période de sensibilisation auprès de responsables académiques et universitaires, d'enseignants et de chercheurs ou encore de collectivités locales a trouvé un écho très favorable en faveur de cette expérimentation. Nous avons connu la même qualité d'accueil à Lille ou à Marseille où nous nous sommes rendus dans le cadre de la mission.

Puis, nous avons construit un ICE, c'est-à-dire sélectionné des équipes pédagogiques et des équipes de chercheurs qui vont constituer un véritable réseau autour des trois missions décrites plus haut. Pour ce faire, nous avons lancé un Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI) auprès des deux communautés en demandant des réponses séparées. Ensuite, il a été demandé aux équipes de chercheurs des « projets de recherche et de valorisation (PR) », dont le contenu devait être conforme aux standards internationaux, à celles des enseignants des projets innovants appelés « projets d'action éducative adossés à la recherche (PAE) ». Les deux projets présentent une partie commune liée à l'apport de la recherche dans les PAE.

Les échanges entre partenaires ont été favorisés par l'équipe de passeurs constituée pour la circonstance de cadres rectoraux et d'universitaires. Les échanges ont d'abord eu lieu par internet puis au cours de réunions qui ont contribué à la cristallisation des projets.

Les PR et les PAE ont été expertisés, les uns par des scientifiques dont 45% étaient des étrangers, les autres par des cadres de l'Education Nationale. Aucun de ces experts n'appartenait à la région Auvergne Rhône Alpes. Le Comité Stratégique de Suivi de l'expérimentation a sélectionné les équipes pour entrer dans l'ICE, en suivant l'avis des experts.

Par cette procédure d'appels à projets et ces expertises, nous voulions juger de la qualité scientifique du projet proposé et de la capacité des chercheurs à dialoguer avec des enseignants et tester la volonté et l'aptitude des enseignants pour construire un projet innovant avec des chercheurs. L'exigence de qualité globale est la condition pour faire partie de l'ICE. Cette condition de qualité pour l'entrée dans le réseau pourrait conduire à l'attribution par l'Etat d'un « label qualité ICE », comme nous le proposons dans la partie essaimage de ce rapport.

Le bilan de cette expérimentation dans son état actuel fait apparaître les points suivants :

- L'AMI et les appels à projet ont connu un véritable succès de participation. 120 réponses à l'AMI de la part des enseignants, dont seulement 60 ont été retenues et 75 en provenance des chercheurs. 53 PAE et 40 PR ont été recueillis.
- L'expertise a montré que la qualité des PAE et des PR était contrastée avec des projets d'excellente facture et d'autres de qualité insuffisante. Il existe là un véritable challenge, notamment pour les chercheurs.
- Après expertise, il a été retenu 12 PR et 12 PAE. En recherche, 8 projets ont été rejetés et le reste des PR non retenus invités à soumettre un dossier amélioré. Parmi les PR retenus, la plupart des disciplines sont représentées telles que les sciences de l'éducation, la didactique, la psychologie sociale et cognitive et les neurosciences. Compte tenu de la taille des équipes, une trentaine de chercheurs sont concernés. Les PR ont déjà bénéficié de cinq contrats doctoraux de la part des universités de Lyon, de Grenoble et du rectorat de Clermont-Ferrand. Pour les PAE on retrouve une grande diversité de périmètres et de niveaux scolaires. Il faut noter cependant que ces PAE se présentent souvent sous forme de réseaux d'établissements de grande ampleur impliquant par exemple des circonscriptions, des Réseaux d'Éducation Prioritaires ou encore des départements. Un plus grand nombre de PAE, a priori de bonne qualité pédagogique, auraient pu être retenus, mais ils étaient adossés à des PR à améliorer ou à des PR rejetés. L'analyse de ces résultats, assez surprenants, nous a conduits à proposer une méthodologie rigoureuse d'élaboration d'un PAE, susceptible de garantir à la fois une qualité en recherche et en pédagogie. Les PAE de bonne qualité pédagogique non retenus vont être traités avec cette méthodologie.
- L'équipe de passeurs a joué un rôle essentiel. Dans le futur, elle devra être composée de membres à temps plein et associée à des correspondants rectoraux eux même formés à ce qu'est la recherche dans sa diversité et à ce que l'on peut en attendre.
- Enfin, le démonstrateur est prêt à fonctionner à la rentrée scolaire 2016. Il existe ainsi un véritable centre de compétences et de ressources comprenant des chercheurs, dont la qualité de leur projet scientifique a été vérifiée, et d'enseignants qui ont fait preuve d'un savoir-faire dans le montage de projets innovants en lien avec la recherche. Il sera au service des ESPE et des Rectorats.
Après s'être doté d'une gouvernance, ce centre sera apte à développer ses missions au-delà de ce qui a été fait. Déjà, d'importants projets sont en cours de construction. Il s'agit d'un PAE inter-académique portant sur l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire des trois académies, d'un PAE concernant les PRAG des ESPE, d'un plan de formation de cadres académiques de l'Académie de Clermont-Ferrand sur ce qu'est la recherche dans sa diversité, d'un plan de coopération avec les ESPE, etc.
Le développement de PEA, où les chercheurs de l'ICE interviennent uniquement comme experts, sans qu'il y ait besoin d'un projet de recherche associé, devra fortement se développer pour permettre une innovation à grande échelle. Pour

mobiliser les chercheurs de l'ICE en faveur de ces expertises nous proposons de financer les laboratoires auxquels ils appartiennent, au titre de ces actions de valorisation.

Cette expérimentation n'est donc pas terminée et demande un financement complémentaire pour se poursuivre. Par ailleurs une évaluation indépendante doit être envisagée.

III. L'essaimage

La dernière partie de la mission s'est intéressée aux possibilités et aux conditions d'un essaimage réussi. Les propositions et recommandations que nous faisons sont les suivantes :

- Le périmètre géographique des ICE doit comprendre une densité et une qualité suffisantes d'activités de recherche dans les différentes disciplines contributives. Il semble que les territoires des nouvelles régions peuvent respecter ces critères et qu'en Ile de France, on peut envisager un ICE par académie. De plus, les ICE définis à cette échelle, permettraient de mobiliser les acteurs locaux que sont les Universités, les Rectorats et les ESPE.
- La création des ICE doit avoir lieu par un appel à projet national sélectif s'inspirant de l'expérimentation faite en région Auvergne Rhône Alpes, non pas comme un modèle mais en tant qu'exemple, avec un financement conséquent de la part de l'Etat. Ceci peut se faire par le biais des appels à projets du CGI et/ou du MENESR. Cette création pourrait être faite en deux temps. Un premier appel à projet permettrait de sélectionner quelques dossiers afin de tester la faisabilité sur quelques sites régionaux, un second, plus large, notamment en direction des sites à faible densité scientifique, mais bénéficiant d'une plateforme d'accès aux données de la recherche. (voir ci-dessous). Dans tous les cas une évaluation régulière des projets mis en œuvre doit être mise en place.
- La création d'une fonction de passeurs afin de constituer une équipe au sein de chaque ICE. Deux voies possibles de recrutement sont envisagées pour cette mission, des enseignants titulaires d'un doctorat ou de jeunes docteurs, chacun recevant des formations adaptées à leur profil. Ces passeurs devront être en lien avec des correspondants rectoraux ayant eux-mêmes reçu une formation spécifique par la recherche.
- Afin d'éviter les risques d'inégalités entre territoires, dues à une densité ou à une qualité de recherche insuffisantes, nous proposons la création d'une plateforme numérique pour que les passeurs accèdent à une base de données de la recherche sur l'éducation. A terme, comme dans différents pays européens, elle mettrait à

disposition des synthèses de la littérature internationale sur différents sujets. De plus, au-delà des conférences de consensus actuelles, une initiative de l'Etat devrait être prise pour structurer la communauté scientifique française s'intéressant à l'éducation, favoriser l'intégration de toutes ses composantes dans la communauté scientifique internationale et développer des approches pluridisciplinaires.

- La création d'un label de qualité ICE accordé par l'Etat, garantissant cette exigence de qualité et de rigueur en matière de recherche et de pédagogie qui doit être la marque des ICE.
- La création à terme d'un réseau des ICE pour mutualiser de bonnes pratiques, être un interlocuteur de l'Etat, et animer une politique internationale des ICE notamment vis-à-vis de nos partenaires européens et de la commission européenne.
- Le statut des ICE proposé est celui d'un GIS, facile à mettre en œuvre et permettant de rassembler les communautés éducatives et universitaires, dont des représentants des ESPE, sous forme contractuelle.
- La désignation par l'Etat d'un opérateur national pour les ICE afin d'assurer des fonctions de coordination, d'animation et de gestion de certaines actions. Compte tenu de sa dimension nationale, de l'expérience acquise lors de l'expérimentation en région Auvergne Rhône Alpes et enfin, en raison de son adossement à la mise en œuvre de la stratégie ambitieuse de l'ENS de Lyon en matière d'éducation, l'IFé/ENS de Lyon apparaît comme l'opérateur naturel.
- Enfin, la mission a étudié plusieurs voies pour définir un modèle économique robuste des ICE, au-delà des indispensables financements de départ de l'Etat. Différentes pistes ont été explorées : collectivités locales, universités dont labex et IDEX, rectorats, différents appels à projet de l'Etat et de l'Europe, pôles de compétitivité et enfin le mécénat. Suite à ces contacts il apparaît que de nombreuses possibilités existent, dont certaines se sont déjà concrétisées au cours de l'expérimentation.

IV. Conclusion

Si les ICE se développent, ils ne manqueront pas de susciter de profondes transformations dans le système éducatif français et dans celui de la recherche.

Il pourrait s'agir d'une acculturation du système éducatif par le contact avec les chercheurs dans la diversité de leurs disciplines, et l'utilisation des données de la recherche pour innover. Ceci concerne aussi bien les cadres académiques que les enseignants eux-mêmes qu'ils soient en formation initiale ou continue, ou encore en fonction.

Notons aussi une motivation accrue des enseignants pour évoluer dans l'exercice de leur métier, en partant de leurs besoins, éclairés par un dialogue avec les chercheurs, dans une attitude réflexive, à l'inverse d'une démarche applicative de solutions proposées. A terme, la

dimension recherche devrait être partie intégrante et naturelle de l'exercice du métier d'enseignant et être au cœur de la formation tout au long de la vie.

Enfin, une acculturation symétrique du monde de la recherche devant les enjeux du système éducatif, pourrait intervenir. Celle-ci devrait conduire les chercheurs à s'inscrire dans des actions pluridisciplinaires, si nécessaires pour aborder la complexité des problèmes d'éducation, et à développer des recherches de qualité conformes aux standards internationaux. Cette démarche globale devrait contribuer à relever les défis d'un enseignement performant.

Si tout ceci réussit on pourra peut-être qualifier ces deux évolutions d'inter-culturation, plutôt que d'acculturation de chacune d'entre elles.

SOMMAIRE

I. Le concept d'ICE _____	3
II. L'expérimentation _____	4
III. L'essaiimage _____	6
IV. Conclusion _____	7
LES INSTITUTS CARNOTS DE L'EDUCATION _____	11
I. Contexte scientifique et objectif _____	13
II. La singularité du système éducatif français _____	15
III. Les Instituts Carnot de l'Education _____	17
III.1 Les missions des ICE _____	17
III.2 La place des ICE dans le contexte universitaire et académique _____	18
III.3 La spécificité des ICE _____	19
CONSTRUCTION D'UN ICE PILOTE EN AUVERGNE RHONE ALPES _____	21
IV. Le pilotage de l'expérimentation et les moyens dédiés _____	23
V. Les trois phases de l'expérimentation _____	25
V.1 La sensibilisation _____	25
V.2 La construction du réseau initial sur la base d'un contenu scientifique et pédagogique _____	25
V.2.1 Les différents appels à projet _____	26
V.2.2 L'expertise des dossiers et la sélection des projets par le Comité Stratégique de Suivi _____	28
V.2.3 Résultats et analyse _____	29
V.2.3.1 Les réponses à l'Appel à Manifestation d'Intérêt _____	29
V.2.3.2 Les réponses aux différents appels à projet _____	33
V.2.3.3 La sélection des dossiers _____	34
V.2.4 Propositions pour le futur programme d'activité du réseau ICE _____	36
V.2.5 Le bilan de l'expérimentation _____	37
V.2.5.1 Eléments d'analyse _____	38
V.2.5.2 L'expérimentation et les missions dévolues aux ICE _____	40
V.2.5.3 L'ICE : un espace de projets partagés, un centre de compétences et de ressources pour les ESPE et les Rectorats _____	41
V.2.6 Conclusion _____	42
V.3 La gouvernance de l'ICE et son futur statut _____	44
V.3.1 La gouvernance _____	45
V.3.2 Le statut des ICE _____	46
LES CONDITIONS D'UN ESSAIMAGE REUSSI DES ICE AU NIVEAU NATIONAL _____	47
I. Les conditions à remplir pour un essaiimage réussi _____	49
I.1 La définition du périmètre géographique _____	49

I.2	La création d'une équipe de passeurs au sein de chacun des ICE en lien avec les Rectorats	51
I.3	Création d'une plateforme permettant l'accès des passeurs et des enseignants aux données de la recherche sur l'éducation	52
I.4	Les critères et la procédure de sélection des membres du réseau, le développement des missions des ICE	53
II.	La procédure de création des ICE	55
II.1	La création dans le cadre du PIA3	55
II.2	Création par le MENESR	55
III.	La dimension nationale et internationale des ICE	57
III.1	Création d'un « Label ICE national »	57
III.2	Le statut des ICE	57
III.3	Création d'un réseau national des ICE	58
III.4	Un opérateur national	58
IV.	Modèle économique des ICE	59
V.	Sur la terminologie des ICE	62
	CONCLUSION	63
	ANNEXES	67
I.	ANNEXE 1 : RAPPORT D'OLIVIER QUERE SUR LES RELATIONS RECHERCHE ENSEIGNEMENT A L'INTERNATIONAL.	68
	Des instituts à distance de l'État.....	76
	Un design organisationnel qui attire les acteurs de la décision publique	76
	La Grande-Bretagne, l'épicentre des systematic reviews	80
	Un mode de valorisation des savoirs particulier : la grande conférence internationale	84
	Des réseaux institutionnels pour de la recherche « qui fonctionne ».....	85
	L'OBVIE, au plus proche des praticiens.....	88
	Le Norwegian Knowledge Centre : l'équilibre des deux EBE ?	92
II.	ANNEXE 2 : NOTE DE SEVERINE BRESCIANI ENS DE LYON SUR LA DIMENSION INTERNATIONALE DES ICE.	109
III.	ANNEXE 3 : EQUIPES PROJET ET EQUIPE DE PASSEURS	145
IV.	ANNEXE 4 : COMPOSITION DU COMITE STRATEGIQUE DE SUIVI (CSS)	147
V.	ANNEXE 5 : LISTE DES EXPETTS	148
VI.	ANNEXE 6 : SYNTHESE DE LA DEMANDE DES ENSEIGNANTS EN REPONSE A L'AMI	150
VII.	ANNEXE 7 : NOTE SOPHIE FERMIGIER ET MARIE REGRETTIER SUR LES STATUTS DES ICE.	156
VIII.	ANNEXE 8 : NOTE SUR LES FINANCEMENTS POSSIBLES DES ACTIVITES DE L'ICE, PAR MARIE CLAIRE JUILLARD, ENS DE LYON	160

LES INSTITUTS CARNOTS DE L'ÉDUCATION

À côté de ses succès, les difficultés du système éducatif (sorties sans formation, poids croissant des origines sociales et territoriales dans le parcours scolaire) sont désormais connues et admises. Résoudre ces difficultés passe notamment par des améliorations pédagogiques, en soutenant et accompagnant les professeurs dans leur volonté de trouver des méthodes pédagogiques plus efficaces, pour chacun des élèves. Une relation forte entre le système éducatif et la recherche sur l'éducation dans sa diversité peut contribuer à ces améliorations. C'est ainsi que dans le projet des ESPE, la recherche est affirmée comme une composante majeure pour la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Pourtant, à ce jour, le monde de l'éducation et celui de la recherche se connaissent mal et ont donc encore des difficultés à travailler ensemble, même s'il y a des expériences réussies comme par exemple les lieux d'éducation associés (LÉA), pilotés par l'Ifé, pour lesquels quelques dizaines d'établissements en France bénéficient d'un dialogue direct avec des équipes de chercheurs, majoritairement en Sciences de l'Éducation. Au niveau national, de nombreuses initiatives existent. Du côté de l'Enseignement Supérieur, la direction générale de l'innovation (DGRI) et la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) développent les projets autour des Sciences pour l'éducation. Au sein de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), le département de la recherche développement et innovation (DRDIE) soutient les innovations et expérimentations locales, anime le réseau des cellules académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE), impulse une dynamique nationale

en matière d'innovation pédagogique, accompagne des recherches en éducation. Le Conseil scientifique de la DGESCO auquel appartiennent de nombreux scientifiques vient d'être relancé. Sur le terrain, des professeurs, des équipes, expérimentent et innovent, s'organisent en réseau, participent à des journées nationales.

Mais, toutes ces initiatives ont du mal à faire système, à se coordonner, à durer, et surtout à essaimer³ et à diffuser auprès d'un nombre suffisant d'enseignants pour améliorer les pratiques en profondeur. De manière générale, comme dans d'autres domaines d'activité, le transfert d'expériences réussies en éducation ou d'actions impulsées de manière « descendante » présente des difficultés. La question du développement d'une véritable culture de coopération entre enseignants et chercheurs, sur une grande échelle et en partant des besoins exprimés des enseignants, se trouve ainsi posée. Entre les incitations nationales et des expériences locales, il y a place, et sans doute nécessité, d'agir à une échelle régionale, académique, qui devrait permettre de conjuguer proximité et efficacité avec une mobilisation des institutions locales que sont les Universités, les Rectorats et les ESPE.

La question des méthodes pédagogiques est également posée à l'université où la réussite en licence reste une véritable préoccupation. Cette situation est particulièrement critique pour les bacheliers professionnels et, dans une moindre mesure, pour les bacheliers technologiques. La question de l'articulation entre lycées et universités relevant des politiques dites bac-3/bac+3 mériterait probablement d'être approfondie à partir d'un éclairage de la recherche.

La création de structures adaptées et de proximité peut, en complémentarité avec toutes ces actions, aider à faire se rencontrer et travailler directement ensemble les enseignants et les chercheurs, à diffuser et fédérer ce qui existe déjà, à développer de nouveaux projets et, ainsi, à persuader chacun de l'importance de la recherche pour la nécessaire évolution et affirmation du métier d'enseignant.

I. Contexte scientifique et objectifs

Les recherches multiples, plurielles sur le champ de l'éducation portent sur la lecture, l'écriture, la numération, mais aussi sur l'hétérogénéité des publics, les difficultés particulières de certains élèves, le numérique, l'effet de l'environnement sur la réussite scolaire, les aspects cognitifs des apprentissages et du comportement, l'évaluation, les dispositifs d'enseignement, etc...Ainsi elles concernent des questions vives dans le monde éducatif et dessinent des pistes intéressantes. Pour autant, leur impact dans la réalité des classes reste trop limité. L'idée selon laquelle l'accès aux résultats de la recherche est une composante majeure du métier, en formation initiale, continue, mais aussi dans les pratiques quotidiennes rencontre ici ou là un certain scepticisme. Pourtant, il y a de remarquables

³ Par exemple, l'essaimage des travaux de recherche des LéA présente quelques difficultés et devrait être amélioré comme le souligne Catherine Pérotin, directrice adjointe de l'IFÉ dans une interview récente à l'AEF.

travaux de recherche sur l'éducation au meilleur niveau des standards internationaux, une inventivité au quotidien des professeurs, des expériences pilotes, innovantes, des trésors de mobilisation, d'envie dans le monde éducatif comme dans celui de la recherche. Ce qui est en jeu, c'est non seulement de rendre visible ce qui se fait, mais d'aller plus loin en développant des liens étroits et structurés entre les enseignants et la recherche. Il s'agit d'adosser à la recherche des projets d'innovation pédagogiques sur une très large échelle, d'assurer que les travaux de chercheurs de qualité prennent mieux en compte les problèmes des enseignants vis à vis de leurs pratiques pédagogiques et de faire connaître largement ce qui se fait, notamment au sein des ESPE, pour irriguer les formations initiales et continues. Enfin, cette culture de coopération à promouvoir, doit s'inscrire dans la durée et concerner un nombre suffisant de professeurs, d'équipes, d'établissements, de territoires pour avoir des effets de transformation.

II. La singularité du système éducatif français

Il est surprenant de constater qu'il n'existe pratiquement pas de lieux de proximité structurés aptes à faire se rencontrer les équipes pédagogiques de l'Éducation Nationale et l'ensemble des chercheurs académiques s'intéressant à la question éducative. Un rapport récent de l'Alliance Nationale des SHS, ATHENA⁴ sur les phénomènes de radicalisation souligne de manière générale l'insuffisance de la valorisation de la recherche en SHS en France. C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles le système éducatif présente une telle singularité.

En France, d'autres domaines d'activité bénéficient de structures de coopération nombreuses et variées entre praticiens et chercheurs académiques. C'est le cas des relations entre les ingénieurs des entreprises et des chercheurs académiques. Les structures d'échanges y sont particulièrement nombreuses, voire foisonnantes. Citons les Instituts Carnot qui concernent surtout des entreprises importantes, les Instituts de Recherche Technologiques, les pôles de compétitivité, et une multitude de structures d'interface entre les PME/PMI/ETI d'une part, et la recherche académique d'autre part. Une des structures parmi les plus performantes dans cette dernière catégorie est sans conteste la cellule d'appui aux entreprises du CEA, intitulée CEA Tech.

C'est aussi le cas de la biologie et de la médecine en relation avec les praticiens. Des structures comme les IHU se sont beaucoup développées lors de cette dernière période. De plus, la recherche dite translationnelle permet d'accélérer le transfert des résultats de la recherche fondamentale vers les applications jusqu'au patient.

Comparée avec la situation à l'étranger le système éducatif français apparaît aussi singulier. Comme le montrent en Annexes 1 et 2, le rapport d'Olivier Quéré, post-doc pris en charge par la mission, et la note de Séverine Bresciani de l'ENS, de nombreux pays cherchent à favoriser le lien entre recherche sur l'éducation et enseignants. Parmi ces pays citons, entre autres, le Royaume Uni, le Danemark, la Norvège, la Suède, la Finlande, le Portugal, la Pologne etc...

La plupart des dispositifs mis en œuvre dans ces pays reposent sur un modèle structuré autour de la notion d'« évidence based policy », (la décision informée par la science), très tournée vers les décideurs. C'est typiquement le cas de l'« Evidence Policy and Practice Information and co-ordinating center » (EPPI center) de Londres. Ce modèle est par ailleurs très utilisé depuis longtemps dans le champ de la médecine et du paramédical. L'outil privilégié qu'ils utilisent est la revue systématique qui consiste à faire la synthèse de la littérature internationale sur un sujet donné qu'ils mettent à disposition. Le lien avec les enseignants se fait par dissémination, diffusion, afin qu'ils tirent parti de ces données de la

⁴ Recherches sur les radicalisations, les formes de violence qui en résultent et la manière dont les Sociétés les préviennent et s'en protègent. Mars 2016.

littérature dans l'exercice de leur métier.

Certaines institutions ont tenté d'offrir un autre modèle en raison des difficultés rencontrées pour que les enseignants utilisent ces synthèses. Quatre exemples illustrent cette démarche.

Le premier est une alliance entre deux centres du Royaume Uni, l'un mettant à disposition des synthèses et l'autre apportant un travail de soutien aux utilisateurs pour en bénéficier. Il s'agit de « l'Educational Endowment Foundation » et du « Center for the Use of Research and Evidence in Education ».

Le second, est celui de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Depuis plusieurs années ont été mises en place des personnes ressources au sein des établissements scolaires suisses comme correspondants de formation continue. Ils peuvent également apporter des éléments de réflexion et d'information auprès des enseignants en activité pour répondre à des questions qu'ils se posent face à la réalité du terrain.

Le troisième exemple concerne le Norwegian knowledge Center qui tente de sortir du modèle de l'evidence based education par un dispositif d'accompagnement pour l'utilisation des synthèses qu'il produit. De plus il détermine les lacunes et les barrières de la recherche sur l'éducation.

Enfin, le dernier exemple est issu des travaux de l'Observatorio da Vida nas Escolas (OBVIE) de Porto au Portugal. Au début de chaque année scolaire l'OBVIE recense les besoins des enseignants des écoles de la municipalité de Porto par rapport à leurs pratiques. Ces besoins sont ensuite traduits en « plan de formation » qui consiste à fournir aux enseignants des outils forgés par la recherche sur l'éducation. Cette démarche correspond dans les faits à un véritable transfert de la science vers les acteurs éducatifs en partant des besoins qu'ils ont exprimé. Au cours de l'année il y a aussi des séminaires organisés entre chercheurs et enseignants sur la mise en place des outils utilisés. Apparemment les enseignants sont très satisfaits de ces actions.

On le verra ci-dessous, les ICE s'inscrivent dans ces nouvelles tendances en Europe, où l'utilisation efficace des résultats de la recherche par les enseignants demande que ceux-ci soient accompagnés dans leur démarche d'appropriation et d'utilisation à partir de besoins qu'ils expriment.

III. Les Instituts Carnot de l'Éducation

L'objectif des Instituts Carnot de l'Éducation (ICÉ) est de contribuer à rendre possibles les transformations pédagogiques nécessaires à notre système, en créant un réseau structuré de dialogues, d'échanges et d'élaborations de projets partagés entre enseignants et chercheurs, et contribuer ainsi à effacer la singularité du système éducatif français mentionnée ci-dessus. Notons que toutes les disciplines scientifiques, nombreuses, sont concernées par l'ICE : science du langage, didactique des disciplines, psychologie sociale et cognitive, sociologie, neurosciences, sciences dites de l'éducation, les sciences du numérique en lien avec les apprentissages, etc. C'est la raison pour laquelle nous utilisons le terme **recherche sur l'éducation**. Un ICE cherche à mobiliser des activités de recherche de grande qualité et des chercheurs au fait de l'état de l'art actuel.

Les ICE sont la déclinaison au plan éducatif de l'expérience réussie des Instituts Carnot qui, depuis 2006, structurent les liens de coopération entre Universités / Grandes Écoles/Organismes, Instituts de Recherche et Entreprises sous forme de réseaux. *C'est en ce sens que nous avons repris le vocable « Institut Carnot » même si ce terme peut prêter à discussion et être modifié lors d'un essaimage des ICE au plan national.* C'est aussi une déclinaison du développement des activités de structures d'interface comme CEA-Tech en direction des petites et moyennes entreprises à des fins de valorisation, composées de professionnels connaissant bien le monde des PME/PMI et celui de la recherche.

Quoiqu'il en soit, il ne s'agit ici que du transfert de concepts d'un champ d'activité à un autre autour des notions de réseau et d'interface, en gardant en mémoire la spécificité et la complexité des processus éducatifs par comparaison avec les besoins des entreprises. Nous verrons par la suite que la notion de transfert, souvent utilisée dans le champ de l'économie, par exemple pour la création de Start up, est mal adaptée aux relations enseignants/chercheurs et qu'il convient d'y substituer les mots échange, dialogue et éclairage par la recherche des problèmes rencontrés par les enseignants ou encore de Co-construction de projets.

III.1 Les missions des ICE

Elles sont au nombre de trois :

- Accompagner les équipes d'enseignants dans l'élaboration de projets d'actions éducatives innovants par un adossement aux données de la recherche sur l'éducation dans une démarche de valorisation. Il s'agit de favoriser la mise en relation des équipes avec des chercheurs en partant des besoins des enseignants selon une démarche « *bottom up* », d'aider à la construction du projet et éventuellement d'en

assurer le suivi en appui aux rectorats.

- Susciter au sein des unités de recherche une plus importante activité de recherches de qualité, visant à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier sur des questions qui sont aujourd'hui mal renseignées par la recherche, et qui constituent de véritables verrous scientifiques pour développer l'innovation pédagogique. En dépit d'un niveau d'échelle très différent, comme on le verra par la suite, cette mission recoupe partiellement celle des LÉA. Un conseil scientifique de ce dispositif, auquel la mission a été associée, a décidé de créer un groupe de travail LÉA/ICE afin de bien définir les rôles respectifs de chacun et de mettre en valeur les complémentarités.
- Contribuer à la diffusion académique et nationale des travaux. Lors des réflexions préliminaires sur la déclinaison du concept d'Institut Carnot de l'Éducation cette troisième mission concernait surtout les ESPE au travers des formations initiales et continue. Comme nous le verrons plus loin les résultats de l'expérimentation en Auvergne Rhône Alpes ont montré la nécessité d'y ajouter un volet supplémentaire concernant la formation des cadres académiques sur ce qu'est la recherche sur l'éducation dans sa diversité et sur ce qu'elle peut apporter dans l'exercice du métier d'enseignant. Cette formation est apparue fondamentale pour l'initiation et le suivi des projets d'actions éducatifs adossés à la recherche. Les différentes actions de diffusion des travaux seront définies plus loin dans le cadre du programme d'activité du réseau, lequel sera un véritable centre de ressources dans ce domaine.

Tous les niveaux de formation sont concernés par les activités d'un ICE : le primaire, le secondaire et le supérieur. Une seule structure assure cette triple mission.

III.2 La place des ICE dans le contexte universitaire et académique

Les ICE ne s'ajoutent pas à des structures existantes. Ils prolongent et appuient la démarche des ESPE, dans la volonté de rapprocher, de faire travailler ensemble les communautés scientifique et éducative, d'affirmer que le lien avec la recherche est une composante majeure du métier d'enseignant.

Les ICE ne sont pas non plus de nouvelles entités de recherche dans un paysage en cours de structuration. Ils sont une interface entre deux mondes différents afin d'aider au développement de partenariats. Comme lieux d'échanges entre enseignants et chercheurs, ils suscitent des recherches partenariales au sein des unités de recherche des sites universitaires concernés, ou des structures fédératives de recherche lorsqu'elles existent.

Par rapport aux structures académiques ils ne se substituent pas aux initiatives existantes comme celles des CARDIES et de leurs équipes. Par contre ils favorisent l'accès des

responsables des rectorats et des enseignants aux données de la recherche et constituent un cadre de dialogue avec les chercheurs.

La présence future de plusieurs ICE en France organisés en réseau, un réseau de réseaux, apportera aux équipes académiques l'appui d'un réseau national, la garantie de qualité de procédures transparentes et robustes, d'évaluations rigoureuses, de financements possibles, etc.

L'activité des ICE pourront se faire en relation avec d'autres actions telles que celles relevant l'appel à projets e-fran, ou, comme on vient de le voir avec celles des LéA.

III.3 La spécificité des ICE

La spécificité des ICÉ tient d'abord à la nature ascendante de leur mission d'accompagnement des enseignants qui souhaitent s'approprier des données de la recherche pour innover. On peut considérer ainsi qu'il s'agit de *projets d'action éducative adossés à la recherche* (PAE). Comme il a été mentionné ci-dessus toutes les disciplines scientifiques s'intéressant aux processus d'apprentissage et plus globalement à la question éducative peuvent être mobilisées. Cette démarche ascendante, ou encore appelée « *Bottom up* », part des projets des équipes pédagogiques appartenant à un périmètre éducatif donné, et s'intéresse aux questions qu'elles se posent lors de l'élaboration de projets nouveaux ou de la mise en œuvre de projets existants. Ensuite, une structure d'interface favorise le dialogue entre enseignants et chercheurs.

La deuxième spécificité des ICE tient à cette structure d'interface et à sa composition. En effet, ses membres connaissent de manière approfondie le monde de la recherche et celui de l'éducation. Ils peuvent ainsi jouer un rôle de médiation entre deux mondes avec des cultures différentes. Le mot de médiateur présentant une connotation particulière dans l'Éducation Nationale, liée aux règlements de conflits, nous avons décidé d'utiliser le mot de « *passeurs.* »

A partir des questionnements des enseignants et des problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, les passeurs identifient les disciplines scientifiques et les chercheurs susceptibles de leur apporter une aide. Ensuite, ils mettent en relation les deux types de partenaires et facilitent les échanges afin que les enseignants puissent construire des réponses à leurs questions et enrichir ainsi leurs projets. Les passeurs ont donc pour fonction d'aider à la formulation de la **demande** des enseignants vis-à-vis de la recherche sur l'éducation et à la mettre en relation avec **l'offre** des chercheurs. Cette offre peut être existante ou potentielle. Dans ce dernier cas, elle résulte d'activités de recherche sur des problématiques soulevées par les enseignants, aujourd'hui mal renseignées par la recherche. Notons que dans le premier cas les chercheurs ne sont mobilisés que comme experts.

Il nous semble que cette démarche ascendante associée à une structure d'interface entre

enseignants et chercheurs est un facteur de réussite pour innover à grande échelle, comme c'est le cas depuis longtemps dans d'autres domaines d'activité, et surtout, elle définit une méthode apte à assurer un essaimage d'expériences réussies, mais adaptées à la demande des enseignants, alors que la démarche « *Top down* » a montré ses limites.

Une autre spécificité des ICÉ tient à la nature de la recherche partenariale qu'ils souhaitent susciter au sein des unités de recherche. Il ne s'agit pas de reproduire à l'identique des expériences de recherches collaboratives existant aujourd'hui, mais plutôt, de manière complémentaire, de traiter des sujets pouvant présenter un caractère générique, si possible de manière pluridisciplinaire. Ces recherches viseront à lever des verrous scientifiques identifiés qui freinent l'innovation pédagogique, mais aussi contribueront à éclairer des questions importantes que pose la réussite des élèves ou des étudiants. Les sujets étant choisis en dialogue avec le système éducatif on peut parler de recherche partenariale ou encore impliquée. Les ICÉ seront les lieux privilégiés de ce dialogue. Ces recherches viendront ainsi compléter celles correspondant à la dynamique propre des chercheurs ou résultant d'autres dispositifs.

Nous venons de décrire de manière un peu théorique ce que pourraient être les Instituts Carnot de l'Éducation. Avant d'envisager la création d'ICE sur tout le territoire national il a été décidé de faire une expérimentation d'un démonstrateur, ou encore d'un ICE pilote sur la Région Auvergne Rhône Alpes. Le montage de ce pilote et ses premiers résultats sont décrits dans la partie suivante.

CONSTRUCTION D'UN ICE PILOTE EN AUVERGNE RHONE ALPES

L'expérimentation doit permettre de tester la mise en œuvre sur le terrain d'un Institut Carnot de l'Éducation sur la base de ce qui est décrit dans la partie précédente. Il s'agissait de valider ou d'infirmier diverses options de mise en œuvre.

Le choix de la région Auvergne Rhône Alpes tient à plusieurs raisons. D'abord l'appui logistique et méthodologique donné à la mission par l'IFE/ENS de Lyon et l'Udl pour mettre en œuvre cette expérimentation. Ensuite la présence de trois académies au profil très différents avec les académies de Lyon et de Grenoble présentant une forte dominante urbaine et celle de Clermont Ferrand un caractère rural plus prononcé. Nous avons bénéficié aussi d'un appui particulièrement important des trois rectrices. Enfin la densité de recherches sur l'éducation est particulièrement forte dans cette région.

De plus, on le verra dans la suite de ce rapport, le projet a trouvé un accueil très favorable que ce soit auprès des acteurs du système éducatif ou des chercheurs et des universitaires incluant les personnels des ESPE. S'il en était besoin, ceci justifie a fortiori le choix de cette région.

La construction s'est faite à partir d'un schéma de mise en œuvre général que nous avons adapté en fonction des difficultés ou des opportunités d'amélioration rencontrées. C'est ainsi que se sont posés à l'équipe projet différents challenges qui ont été relevés. Il s'agit de la sensibilisation des acteurs, de leur mobilisation, de la construction du réseau par la sélection de ses membres, de la mise en œuvre des missions de l'ICE et de la définition concrète d'éléments de son futur programme d'activité. Le bilan de cette expérimentation

permet d'envisager un essaimage, ou de nouvelles expérimentations avec des conditions initiales mieux maîtrisées. Ceci justifie pleinement l'expérimentation.

IV. Le pilotage de l'expérimentation et les moyens dédiés

Le pilotage opérationnel de l'expérimentation a été réalisé par une équipe projet avec une composante nationale et une composante locale dont on trouvera le nom des membres et leur fonction à l'Annexe 3. L'équipe dite nationale a permis de décliner le concept d'Institut Carnot de l'Éducation et tout au long du processus d'assurer le lien avec les directions centrales. Au-delà de la cheffe de projet, Réjane Monod Ansaldi, et de son équipe, notons que la composante locale comprenait une structure d'interface particulière formée de cadres des rectorats, de représentants du monde scientifique et des trois ESPE. Il s'agissait de réunir en une même structure une équipe de passeurs où chaque membre apportait l'une ou l'autre des compétences requises pour la fonction de passeurs. De plus, cette structure a été souvent associée aux choix d'orientation de l'expérimentation. On le verra par la suite une fonction de passeur devra être définie et faire l'objet d'une activité à temps plein, avec toutefois le besoin d'un lien fort avec des cadres des rectorats.

Le pilotage stratégique et décisionnel a été assuré par un Comité Stratégique de Suivi (CSS). Ce comité dont la composition figure à l'Annexe 4 est composé de représentants des trois directions centrales au MENESR, des trois rectrices, des responsables de trois sites universitaires concernés, des trois directeurs d'ESPE, du directeur de l'IFé et de personnalités extérieures, dont Nicole Belloubet qui préside ce comité. Dans ses décisions, le CSS a bénéficié de l'avis de deux groupes d'experts différents. L'un, est composé de scientifiques français et étrangers francophones qui ont analysé les projets de recherche et de valorisation. L'autre, élaboré par François Louveaux, comprend des membres de l'IGEN et des corps d'inspection, des chefs d'établissement et des enseignants. Il a examiné les projets d'action éducative adossés à la recherche. Tous ces experts étaient extérieurs à la Région Auvergne Rhône Alpes. La liste des noms de ces experts figure à l'Annexe 5.

La mission a bénéficié de moyens matériels et humains notamment pour réaliser l'expérimentation. C'est ainsi que la DGSIP a mis 200k€ à notre disposition. La gestion de cette somme est assurée conjointement par l'Udl et l'ENS dans le cadre d'une convention. Notons que sur ce budget trois post-docs ont été ou vont être recrutés. L'un d'entre eux a été chargé de faire un *benchmark* international sur les relations entre la recherche sur l'éducation et les enseignants dans différents pays d'Europe. Son rapport figure à l'annexe 1.

L'IFE/ENS de Lyon, l'Udl et Canopé ont mis à disposition de la mission trois équivalents temps plein environnés depuis janvier 2016. Les universités de Lyon et de Grenoble ont fléché des contrats doctoraux en faveur de l'ICE. C'est ainsi que l'université de

Grenoble Alpes offrira quatre contrats doctoraux sur deux ans, deux en 2016 et deux en 2017. Pour sa part, l'université de Lyon a accordé deux contrats doctoraux, l'un par l'université Lyon1 et un autre par l'intermédiaire du Labex ASLAN de l'Udl. Signalons que le rectorat de Clermont Ferrand a financé une thèse et que l'université Blaise Pascal de Clermont- Ferrand avait la volonté d'accorder deux contrats doctoraux sans que ceci ait pu se réaliser pour différentes raisons. Ce sont donc au moins sept thèses dont pourra bénéficier l'ICE dans les deux ans à venir. Enfin, dans un projet inter-académique en construction au sein de l'ICE, les trois rectorats financeront probablement des thèses. Ils devraient mettre aussi à disposition des enseignants titulaires d'un doctorat afin qu'ils exercent la fonction de passeurs.

Une estimation du budget consolidé en année pleine s'élève à 1,2 M€.

V. Les trois phases de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée en trois phases successives.

V.1 La sensibilisation

De mi-octobre à fin décembre 2015 nous avons sensibilisé les différents acteurs, institutionnels ou de terrain, au concept d'ICE, à sa définition et au déroulement envisagé de l'expérimentation d'un démonstrateur. C'est ainsi qu'ont été rencontrés les trois directions générales au ministère, les trois rectrices, les corps d'inspection des trois rectorats, des chefs d'établissements et parfois des enseignants. Au plan universitaire le projet a été présenté aux directions et au personnel enseignant des trois ESPE, aux responsables universitaires des trois sites, à différents panels de chercheurs organisés par les responsables universitaires ou par les responsables d'une structure fédérative de recherche, en l'occurrence celle de Lyon. Des contacts particuliers ont eu lieu à la demande de certains laboratoires ou de certains établissements.

Le rapport d'étape de décembre 2015⁵ relate dans le détail le contenu de ces rencontres avec les directions générales, les acteurs et les responsables en région. De manière générale on peut dire que ce projet a été particulièrement bien accueilli. Comme le dit souvent François Louveaux, IGEN, il semble que ce projet était attendu et qu'il arrive au bon moment. Cet accueil favorable s'est traduit par des appuis notoires qu'ils proviennent des rectrices ou des responsables universitaires. Il est confirmé également par la participation massive des acteurs de terrain, enseignants ou chercheurs, en réponse à des initiatives de l'équipe projet.

V.2 La construction du réseau initial sur la base d'un contenu scientifique et pédagogique

Construire le réseau signifie sélectionner les membres qui vont appartenir à l'ICE pour mettre en œuvre ses trois missions. Nous avons d'abord procédé par un Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI), pour vérifier qu'il y avait effectivement un intérêt dans les deux communautés. Ensuite, nous avons demandé à ceux qui ont répondu, des projets de recherche et de valorisation et des projets d'action éducative adossés à la recherche. La sélection s'est faite après expertise des dossiers soumis, selon une grande exigence de qualité.

⁵ Rapport d'étape mission ICE, R. Fougères Décembre 2015.

V.2.1 Les différents appels à projet

Dès le début janvier 2016 un Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI)⁶ a été lancé auprès des scientifiques concernées de la Région et des enseignants des trois académies. Celui-ci définit trois thèmes pour lesquels les réponses sont éligibles. Ils concernent l'école inclusive et les réussites scolaire et universitaire. Quelques précisions ont également été apportées sur les périmètres éducatifs concernés en privilégiant différents types de réseaux. Ce choix de favoriser des réseaux résulte de la volonté des rectrices que l'expérimentation fasse système et que de nombreux établissements soient concernés. Les thèmes choisis sont très larges car nous pensions à tort, comme on le verra par la suite, que le nombre de réponses pouvait être faible.

Cet AMI était commun aux deux communautés mais demandait une réponse séparée de la part des enseignants et des chercheurs. Nous avons sollicité de telles réponses afin de bien distinguer la demande des enseignants de l'offre des chercheurs, mais aussi pour ne pas pénaliser, dans le cas de réponses communes, les disciplines scientifiques moins habituées à travailler avec le milieu éducatif. Selon une démarche *Bottom up* il était demandé aux équipes pédagogiques de décrire les grandes lignes du projet à construire et surtout, de travailler particulièrement le contexte du futur projet, les interrogations et les questionnements qu'il suscite. Cette partie des réponses constitue la base des discussions avec les chercheurs. Aux équipes de recherche, la demande portait sur l'offre actuelle de données de recherche au regard des thèmes retenus dans l'AMI, et sur les sujets de recherche qu'elles souhaitaient développer à l'avenir.

Cet AMI a été diffusé auprès des deux communautés sous l'autorité des trois rectrices, chancelier des universités, avec des réponses demandées pour le 11 mars 2016 au plus tard.

Après avoir traité les réponses à l'AMI selon une méthode que l'on verra ci-dessous, des rencontres virtuelles par internet ou physiques lors de trois journées ont eu lieu. Il s'agissait de favoriser les possibilités de Co-construction de projets entre enseignants et chercheurs. C'est l'équipe de passeurs qui a organisé et animé ces rencontres.

Ensuite nous avons sollicité les deux types d'acteurs pour répondre à deux Appels à Projet. Pour les chercheurs nous leur avons demandé un projet de recherche et de valorisation (**PR**), dont bénéficiait au moins une équipe d'enseignants en termes de valorisation. Vis-à-vis des enseignants nous avons sollicité un projet d'action éducative adossé à la recherche (**PAE**) avec au moins une équipe de chercheurs. Les PR et les PAE ont ainsi une partie commune. A titre expérimental nous avons maintenu ce choix de deux textes séparés afin de permettre à un PR de venir en appui de plusieurs PAE, mais surtout pour pouvoir juger de la qualité des projets scientifiques proposés par les chercheurs et de la capacité des enseignants à bâtir avec des chercheurs un projet également de qualité.

⁶ Le texte est disponible en demandant à institut-carnot@ens-lyon.fr

Les textes des appels à projet avec les grilles d'analyse chiffrées⁷ qui ont été fournies aux experts peuvent être obtenus à l'adresse mail citée en référence. Pour les PR, la demande portait sur la proposition d'un projet de recherche en lien avec des demandes d'enseignants exprimées dans les réponses à l'AMI, et, plus globalement sur des questions vives du système éducatif français. Les PR devaient dans leur rédaction être conformes aux standards internationaux avec une situation du sujet par rapport à l'état des connaissances actuelles afin d'en apprécier l'originalité, la définition de la méthodologie utilisée, la description du programme de recherche, les stratégies de repli envisagées, la valorisation prévue avec une ou plusieurs équipes d'enseignants indiquant le degré de capacité des chercheurs à dialoguer avec leurs partenaires. Il était demandé enfin le CV du porteur de projet avec une liste de ses cinq dernières publications dans des revues internationales à comité de lecture afin de s'assurer que ses travaux étaient bien évalués par les pairs.

Pour les PAE l'accent était mis sur le potentiel de développement du projet, sa relation avec la recherche, sa pertinence par rapport aux politiques publiques, son pilotage, les résultats attendus et les critères d'évaluation à mettre en œuvre, etc.

Les réponses séparées avec des parties communes a permis de faire émerger des PAE adossés à plusieurs PRV ou des PRV impliqués dans plusieurs PAE. Le premier cas traduit probablement le besoin de pluridisciplinarité lorsque l'on veut innover dans le champ de l'éducation tant les problèmes sont complexes. Le second suggère le caractère générique de la discipline scientifique concernée. Cependant, dans le bilan de l'expérimentation nous proposerons une modification de cette procédure suite à des résultats surprenants et problématiques qu'elle a fait apparaître, mais qui ne manquent pas d'intérêt pour l'établissement d'appels à projet garantissant la construction de PAE où les aspects recherche et pédagogiques sont d'égale qualité.

Notons qu'au cours de l'élaboration de ces deux types de projets le rôle des passeurs a été essentiel pour constituer des partenariats, aider à l'expression des besoins, favoriser les échanges et concilier des points de vue parfois initialement éloignés.

Cette démarche de dialogue et de construction des projets a permis de montrer le rôle de l'apport de la recherche dans l'élaboration d'un PAE. Il semble bien qu'il existe trois phases successives. D'abord celle, essentielle, de l'éclairage de la recherche sur le **diagnostic** fait par les enseignants sur leurs problèmes, leurs difficultés mais aussi sur la concrétisation de leurs envies et de leurs espoirs. Pour réussir cette étape le problème doit être bien posé par l'équipe pédagogique et les chercheurs doivent être au fait des connaissances actuelles de leurs disciplines, ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas. Une méconnaissance de l'état actuel de la recherche peut conduire à la mise en œuvre de connaissances dépassées voire erronées, et risque d'engager les enseignants dans une impasse. De manière générale une

⁷ Textes accessibles sur demande à institut-carnot@ens-lyon.fr

exigence de qualité, ou mieux d'excellence, est requise auprès des deux types de partenaires. Ceci implique une expertise soignée des dossiers soumis.

Les deux autres phases concernent l'élaboration du projet proprement dit avec une **méthodologie rigoureuse** que la recherche peut enrichir et l'élaboration de **critères d'évaluation** ou l'utilisation rigoureuse de critères existants. Mais la mise en œuvre de ces deux dernières étapes suppose que celle du diagnostic ait été pleinement réussie.

V.2.2 L'expertise des dossiers et la sélection des projets par le Comité Stratégique de Suivi

Devant l'exigence de qualité mentionnée ci-dessus nous avons fait expertiser les dossiers par des experts de haut niveau tant du point de vue de la recherche que de la pédagogie. Afin d'éviter les risques relevant de la docimologie, les résultats des différentes expertises ont été harmonisés de manière rigoureuse. Pour les chercheurs, Éric Espéret, professeur honoraire de psychologie et ancien président de l'Université de Poitiers, a effectué cette tâche. Une rencontre avec Jean-Marc Monteil a permis de finaliser l'opération. Pour les enseignants, Réjane Monod Ansaldi a procédé à cette harmonisation. Nous avons procédé ainsi car nous n'avons pas pu réunir en un temps aussi court les différents experts dont une partie importante d'entre eux réside à l'étranger, notamment au Québec. A l'avenir il sera nécessaire de procéder à une réunion de l'ensemble des experts.

Enfin, dans sa séance du 8 juillet le CSS a retenu des couples de projets de recherche et de valorisation associés à des projets d'action éducative. Les porteurs de projets de cet ensemble constituent les premiers membres de l'ICE expérimental. Le contenu de ces projets définit un programme d'activité en termes de recherche et d'actions éducatives adossées à la recherche dans le cadre d'une action de valorisation. Dans cette configuration le réseau sera prêt à fonctionner à la rentrée 2016, ce qui est conforme aux exigences de la mission.

Par cette procédure d'appels à projet, ces expertises et cette décision finale, nous voulions juger de la qualité du projet de recherche proposé, et, par le volet valorisation, de la capacité des chercheurs à dialoguer avec des enseignants. Nous voulions aussi tester la volonté et la capacité des enseignants pour construire un projet innovant avec des chercheurs. Cette exigence de qualité globale est la condition pour faire partie de l'ICE. Cette démarche d'entrée dans un ICE pourrait conduire à l'attribution par l'Etat d'un « label de qualité ICE », comme nous le proposons dans la partie essaimage de ce rapport, label qui devrait être régulièrement confirmé suite à des évaluations indépendantes.

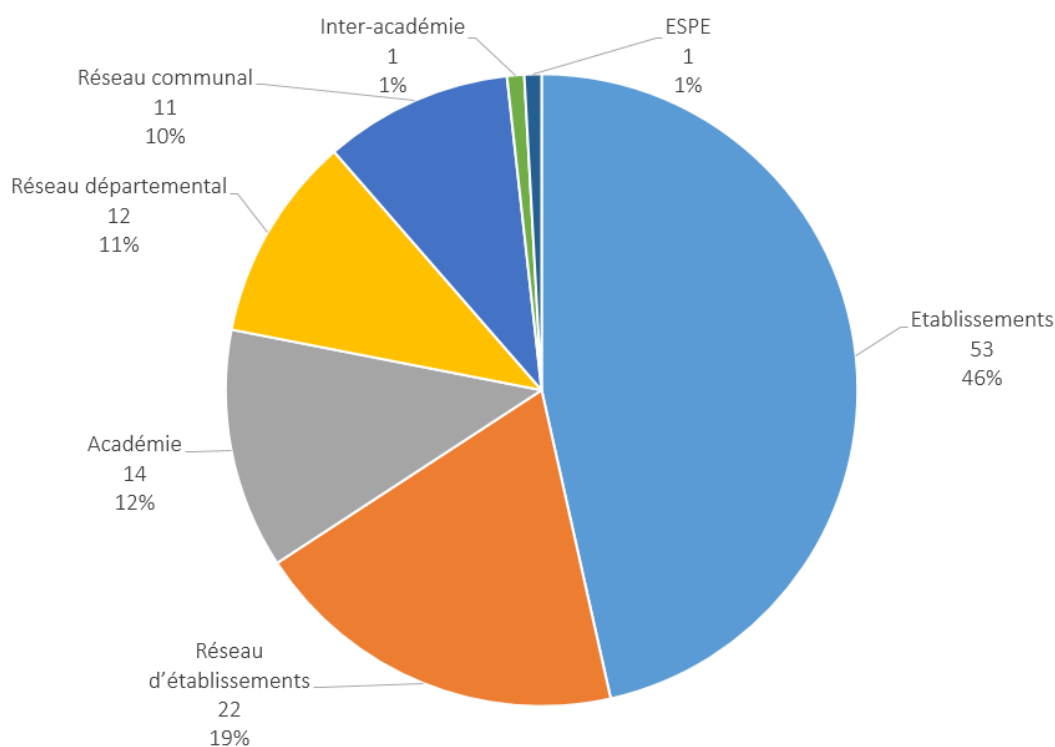
V.2.3 Résultats et analyse

Dans cette partie nous aborderons successivement les résultats des réponses à l'AMI, ceux des deux types d'appels à projet, la sélection des membres du réseau et des projets de recherche et pédagogiques. Nous synthétiserons brièvement les propositions d'animation du futur réseau suggérées par les chercheurs et les enseignants dans leurs réponses respectives aux appels à projet. La construction du réseau par le biais des PAE et des PR a déjà permis d'engager les deux premières missions de l'ICE, l'innovation par adossement à la recherche selon une démarche *Bottom up* et des activités de recherche liées aux préoccupations des enseignants. C'est un véritable germe d'un centre de compétences et de ressources dont nous allons décrire les possibilités, dans la partie bilan de l'expérimentation (Voir paragraphe II25)

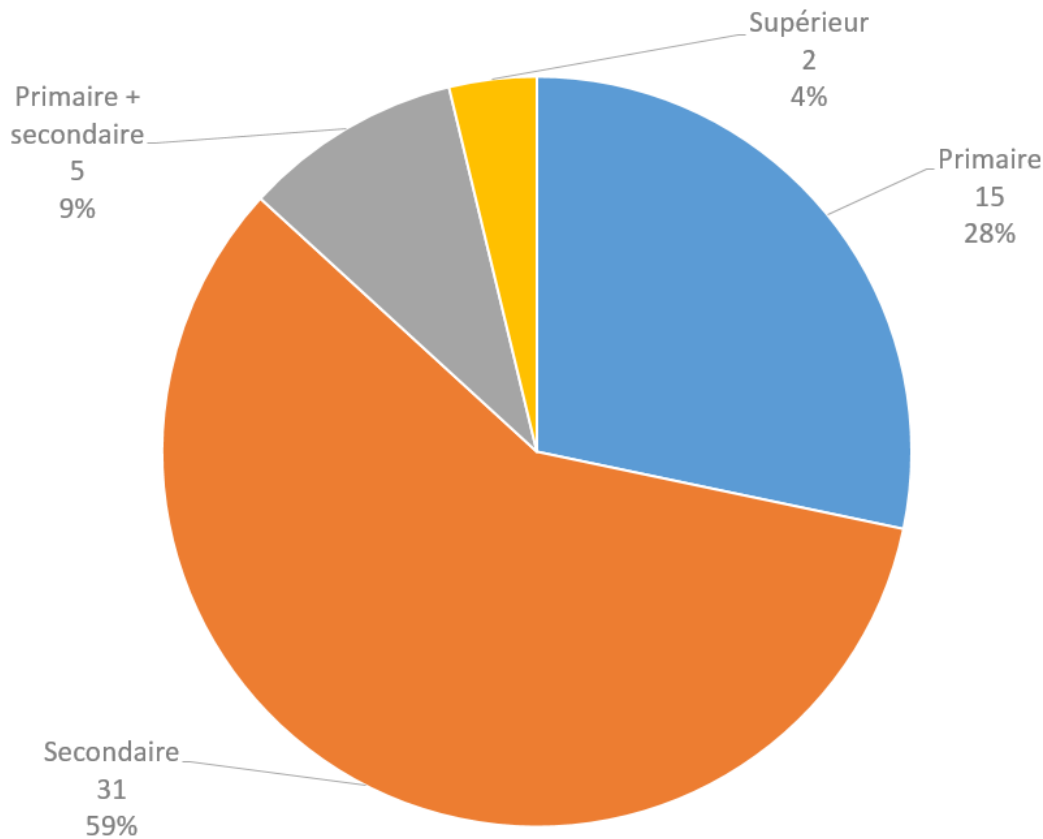
V.2.3.1 Les réponses à l'Appel à Manifestation d'Intérêt

Du côté des enseignants nous avons recueilli 120 réponses ce qui est particulièrement important et tout à fait inattendu de la part des membres de l'équipe projets ou de responsables académiques.

Les deux camemberts et le tableau ci-dessous donnent respectivement la répartition des réponses par périmètre éducatif, par niveau de formation et selon la fonction des responsables.



Répartition par périmètre éducatif



Répartition par niveau de formation

Répartition selon la fonction des responsables des réponses (%)	
Principal	23
Professeur des écoles	19
Proviseur	19
Professeur secondaire	13
IEN	11
IA/IPR	9
Rectorats	5
ESPE	1

Ces résultats montrent une grande diversité des périmètres éducatifs allant du simple établissement à une dimension inter-académique sur la question de l'éducation prioritaire et de son management, en passant par des groupements d'établissements de dimension communale, départementale ou académique. Si le niveau secondaire est dominant, le primaire est représenté de manière significative. Le niveau mixte primaire/secondaire l'est dans une moindre proportion. Ceci mériterait d'être développé en raison de l'importance du

cycle3. Le niveau supérieur n'est que marginal avec cependant quelques questions importantes. Enfin, on constate que les responsables des futurs projets sont pour une large majorité des cadres académiques mais que trente-deux pour cent d'entre eux sont des professeurs des écoles ou du secondaire, ce qui est significatif d'un engagement des enseignants de terrain dans la responsabilité de projets.

Comme le montre la synthèse des demandes des enseignants en matière de recherche rédigée par Pascal Boyries, doyen des IA/IPR au rectorat de Grenoble (voir Annexe 6), il y a une forte attente vis-à-vis de celle-ci. Toutes les disciplines sont requises et parfois il y a un recours presque « messianique » à la recherche que l'organisation d'échanges entre enseignants et chercheurs va devoir lever. Tout ceci montre que le corps professoral est très mobilisé pour améliorer ses pratiques et traduit un fort engagement des enseignants dans leur métier.

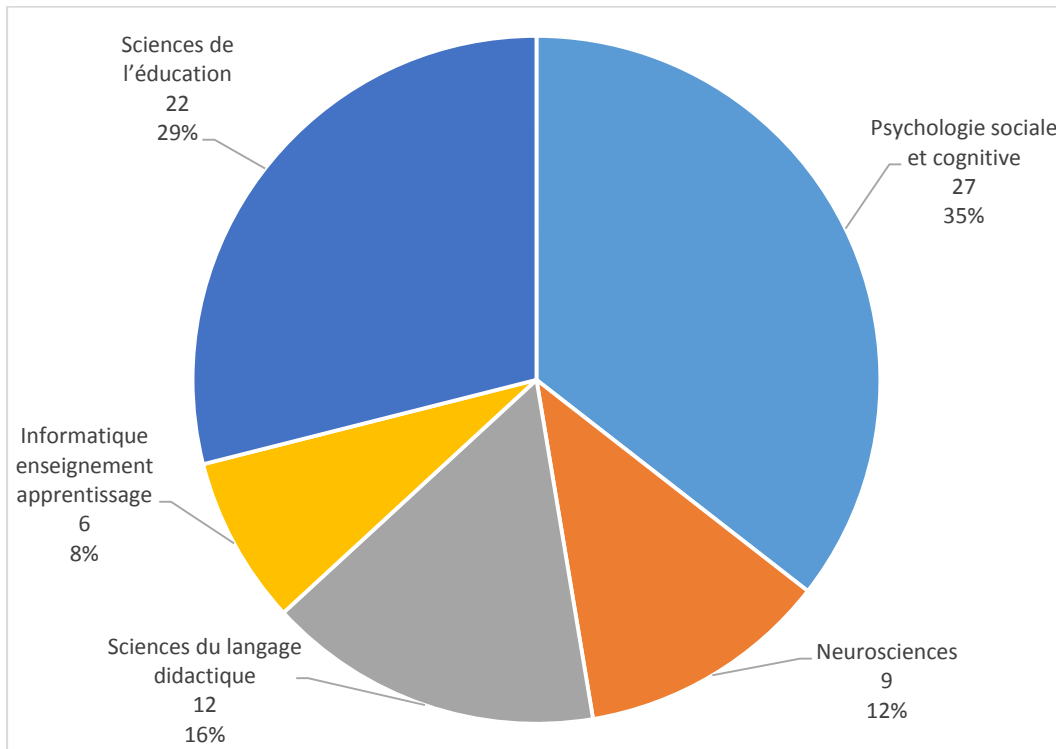
Les réponses à l'AMI ont été analysées par différents membres de l'équipe de passeurs. Trois analyses ont été faites, respectivement par les scientifiques, les cadres des rectorats et par la cheffe de projet. Après recoupement de ses trois analyses il a été décidé que seules soixante des cent vingt réponses étaient susceptibles d'engager un dialogue fructueux avec les chercheurs. Parmi les réponses écartées, une faible part fera l'objet de formation continue dans le cadre des plans de formation académiques, mais l'essentiel des réponses demande un accompagnement de la part de cadres académiques. Pour réussir cette opération il a été convenu que ces cadres reçoivent une formation sur ce qu'est la recherche dans sa diversité et sur les possibilités d'utilisation par les enseignants. Cet accompagnement constituera de fait une préparation pour s'engager dans l'élaboration éventuelle d'un PAE.

Ainsi, un volet complémentaire de la mission de diffusion des ICE est apparu. Soulignons qu'un plan de formation avec des cadres de l'académie de Clermont est en cours d'élaboration avec l'aide de l'équipe de passeurs en utilisant les ressources des membres de l'ICE constitué.

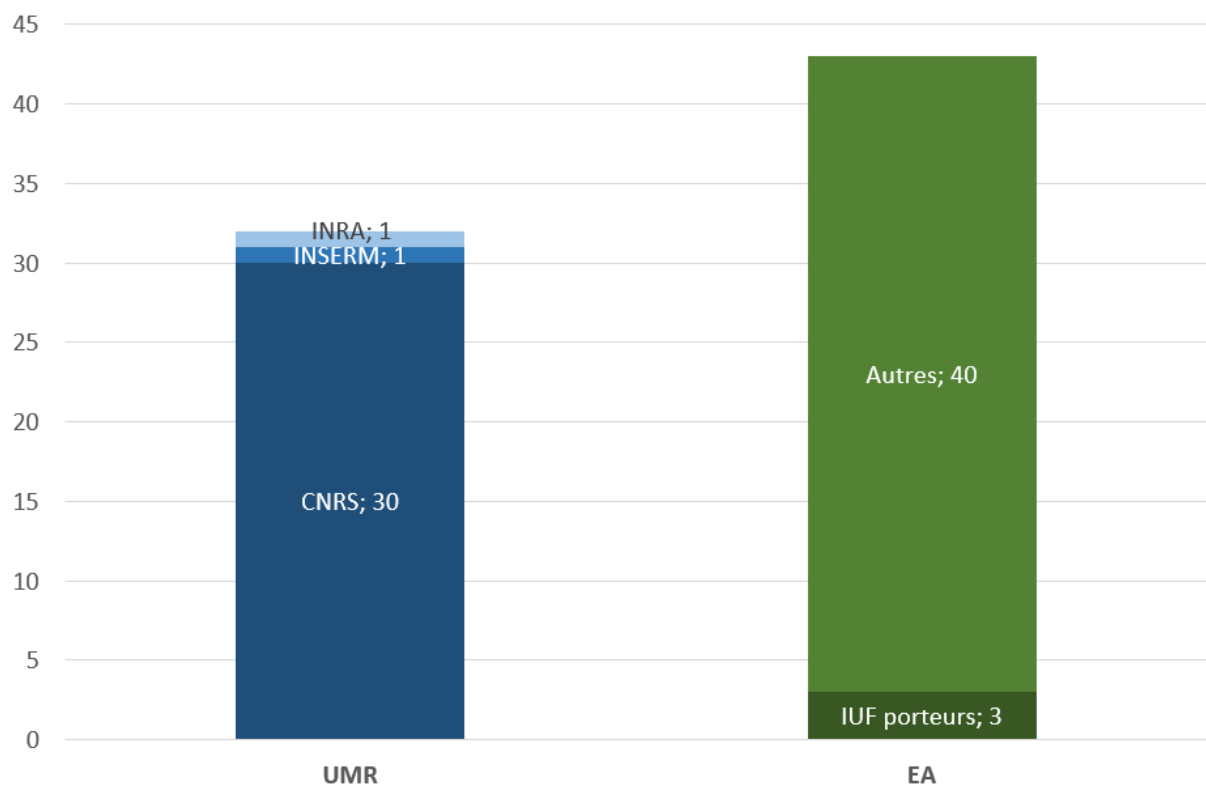
Les soixante réponses retenues ont été traitées selon la méthode décrite ci-dessus en organisant des rencontres entre enseignants et chercheurs.

Pour les chercheurs soixante-quinze réponses sont parvenues en réponse à l'AMI. Le camembert ci-dessous représente de manière synthétique les résultats obtenus. On remarque un équilibre entre les différentes disciplines contributives : psychologie sociale et cognitive, sciences de l'éducation, sciences du langage et didactique, neurosciences, informatique et apprentissage. Notons l'absence explicite de la sociologie, situation qu'il faudra corriger dans la composition stabilisée des membres du réseau ICE. Cette absence est probablement due au fait que l'appel à manifestation d'intérêt a été peu distribuée à Lyon2 où cette discipline est fortement représentée. Du point de vue des laboratoires notons une

proportion d'UMR très significative dont l'essentiel sont associées au CNRS, et trois réponses sont portées par des membres de l'Institut Universitaire de France. (IUF).



Répartition des réponses à l'AMI selon les disciplines



Types de laboratoires d'appartenance des responsables des réponses à l'AMI

V.2.3.2 Les réponses aux différents appels à projet

Nous avons reçu 51 projets d'action éducative adossés à la recherche (PAE), et 40 projets de recherche et de valorisation (PR). Les tableaux ci-dessous présentent une synthèse des résultats obtenus. Pour les PAE on note une répartition sensiblement identique à celle de l'AMI en termes de niveaux scolaires. Pour les disciplines scientifiques représentées la répartition est aussi sensiblement la même que celle figurant dans les réponses à l'AMI.

RESULTATS PROJETS D'ACTION EDUCATIVE ADOSES A LA RECHERCHE (PAE)
<p>53 PAE adossés à la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lyon : 18 (34%) • Grenoble : 13 (24%) • Clermont : 20 (38%) • Inter-académique (en construction) : 2 (4%)
<p>Niveaux scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primaire : 15 (28%) • Secondaire : 31 (59%) • Primaire + secondaire : 5 (9%) • Supérieur : 2 (4%)
RESULTATS APPEL A PROJETS RECHERCHE-VALORISATION (PR)
<p>37 réponses soumises à évaluation avec quelques regroupements d'équipes ayant répondu à l'AMI</p> <ul style="list-style-type: none"> • 51 % Lyon, 29% Grenoble, 20% Clermont Ferrand • 15 contrats doctoraux demandés : 7 à Lyon, 3 à Grenoble, 5 à Clermont Ferrand • 8 Post –docs demandés : 4 à Lyon, 2 à Grenoble, 2 à Clermont.
<p>Mêmes disciplines que celles représentées dans l'AMI :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dont 35% de projets interdisciplinaires
<p>Nature des laboratoires</p> <ul style="list-style-type: none"> • 62 % d'EA (Equipe associée) • 35 % UMR (Unité Mixte de Recherche) • 6 % de porteurs de projets sont membres de l'IUF (Institut Universitaire de France)

La plupart des dossiers de PAE sont couplés avec un PR. Il existe des dossiers de PAE couplés à plusieurs PR et inversement des PR viennent en appui à plusieurs PAE.

Signalons toutefois que plusieurs PAE ont bénéficié de l'appui de chercheurs qui n'ont pas déposé de PR et qu'une procédure de sélection adaptée, reposant sur l'expertise du volet valorisation de la recherche, va être mise en place.

V.2.3.3 La sélection des dossiers

En suivant l'avis des experts, le comité Stratégique de Suivi (CSS), dans sa réunion du 8 juillet 2016, a retenu 12 dossiers de projet de recherche et de valorisation et 12 projets d'action éducative adossés à la recherche. Les tableaux ci-dessous donnent la liste des dossiers retenus à la fois pour les PR et les PAE.

PROJETS DE RECHERCHE (PR)				
PR	NOM du porteur	Laboratoire	Titre du projet	Acad PR
PR retenus				
PR01	Emmanuèle AURIAC SLUSARCZYK	Laboratoire ACTÉ (UBP) ESPE Auvergne	Collège Philo Ecrit: Explorer la qualité d'écrits philosophiques en collège	Clermont
PR09	Karine BECU-ROBINAULT	Karine BECU-ROBINAULT	Résolution de problème en physique du collège à l'Université	Lyon
PR18	Suliani BEN HAMED	Institut des Neurosciences Cognitives Marc Jeannerod	Entraînement supervisé des capacités de Concentration et d'Attention en milieu Scolaire	Lyon
PR33	Pascal BRESSOUX	Laboratoire des Sciences de l'Éducation (EA n° 602), Université Grenoble Alpes et Institut Universitaire de France	Maîtrise de la lecture / écriture, mécanismes d'acquisitions / pratiques enseignantes	Grenoble
PR26	Catherine BRISSAUD	Laboratoire Lidilem Université Grenoble-Alpes	Améliorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel	Grenoble
PR20	Sylvie CEBE	Laboratoire ACTÉ (UBP) ESPE Auvergne	Apprendre à raconter, Apprendre à comprendre les textes et acquérir du lexique à l'école maternelle	Clermont
PR05	Olivier KOENIG	EMC (Etude des Mécanismes Cognitifs) Bases, Corpus Langage, UMR 7320, CNRS / Université de Nice	Gestion de la Répétition dans l'Apprentissage Chez l'Enfant	Lyon
PR22	Annie MAGNAN	Laboratoire EMC, Lyon 2, Laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques) de Lyon 2	Ateliers de réduction des difficultés en lecture	Lyon
PR36	Pascal PANSU	Laboratoire des Sciences de l'Éducation (EA n° 602), Université Grenoble Alpes et Institut Universitaire de France	L'auto-évaluation biaisée de la compétence scolaire: quelles conséquences pour l'élève?	Grenoble
PR21	Damien TESSIER	Laboratoire Sport et en Environnement Social (SENS; EA 3742) Université Grenoble-Alpes Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le sport (EA L-VIS), Université Claude Bernard, Lyon	Promouvoir la Motivation et le Bien-Etre à l'école	Grenoble
PR06	Jérôme PRADO	Institut des Sciences Cognitives Marc Jeannerod, Bron	Développement cognitif et éducation publique Montessori: une étude longitudinale randomisée contrôlée avec des enfants de milieu défavorisé à la maternelle	Lyon
PR23	Marie-Paule BALICCO	EA 7407 AGEIS (Autonomie, Gérontologie, E-Santé, Imagerie & Société) Université Grenoble Alpes	Ecole Inclusive et Réussite dans l'Enseignement Supérieur	Grenoble

Liste des projets de recherche et de valorisation sélectionnés(PR) retenus en 2016

N° PAE	Responsable du projet	Etablissement (s)	Titre du projet / Mots clés	Acad	PR correspondants
Projets retenus					
PAE06	BELLANCA-PENEL Pascal	Lycée Saint Exupéry Lyon / Lycée du Parc Lyon / Collège H d'Urgé, Saint Etienne / Collège N. Conté, Règny / Lycée Ampère, Lyon	Résolution de problème en physique du collège à l'université	Lyon	PR09
PAE52	DERRIAZ Annie BENZAËCH Bruno	DSDEN de l'Allier, DSDEN du Puy de Dôme, IEN Clermont Plaine	Apprendre à raconter: les clefs de la compréhension à l'école maternelle	Clermont	PR20
PAE31	GONZALEZ Valérie DECORSAIRE Fabienne	Collège la Tourette, Lyon, Centressociaux Lyon 1 et 4	Accompagnement Personnalisé pour la Remotivation de l'Elève dans sa Scolarité	Lyon	PR21
PAE34	LE GOFF Pascale	LP Diderot et LEGT La Martinière Diderot	Classe libérée	Lyon	PR21 / PR18
PAE10	PERRIN Marie-Andrée	Maternelle asile Fournas / Collège Jean de Tourne / Lycée Diderot	Neurosciences en maternelle	Lyon	PR05
PAE26	SALIMI Sophie ROCHE-THEVENET Laurence VIDALENC Jean-Luc	DSDEN du Rhône	Entrée tardive dans la lecture	Lyon	PR22
PAE35	SINDIRIAN Luc	Circonscription du Haut-Grésivaudan	Recherche-action-formation sur l'apprentissage des fondamentaux à l'Ecole	Grenoble	PR33 / PR36
PAE02	SLUSARCZYK Bernard	Collège de Vic le Comte / Collège Monnet de Champeix / Collège de Chamalières et Collège A. Camus	Collège Philo Ecrit (Discussions à visées philosophiques)	Clermont	PR01
PAE46	TURIAS Odette	Collège MUNCH Inspection (Lettres, EVS)	Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l'école	Grenoble	PR21
PAE47	TURIAS Odette	lycée L'Oiselet, Bourgoin Jallieu, lycée Marie Curie, Echirolles, collège Fontanet, Frontenex, collège La Pierre Aiguille, Le Touvet, LP de l'Edit, Roussillon, IEM-FP-APP Le Chevalon, Voreppe, Ecole Primaire, Tournon, ESPE, Antenne de Grenoble, Rectorat de Grenoble, DSDEN de l'Isère	Agir sur les Compétences Rédactionnelles à l'Ecole : lycée, collège, lycée professionnel, école primaire	Grenoble	PR26
PAE16	VIANNET Sylvie ROUMANET Béatrice	Lycée professionnel Louise Michel	Améliorer la production d'écrits des élèves de la voie professionnelle	Grenoble	PR26
PAE36	GASCHER Alexis	EMPU Croizat	Réorganiser les enseignements ainsi que l'organisation temporelle et spatiale des classes de maternelle	Lyon	PR06

Liste des projets d'actions éducatives adossés à la recherche sélectionnés (PAE) retenus en 2016

Les disciplines représentées dans les PR sont les sciences de l'éducation, la psychologie sociale et cognitive, les neurosciences, les sciences du langage et la didactique. Les sujets traités dans le cadre des PR et des PAE relèvent de la maîtrise de la lecture et du langage, de l'école inclusive pour des élèves à besoins spécifiques, de pratiques pédagogiques comparées, de la promotion du bien être à l'école, de l'auto évaluation des compétences scolaires, de la résolution d'un problème de physique du collège à l'université, etc.

En recherche, le pourcentage des dossiers retenus par rapport à ceux qui ont été soumis est très variable selon les sites universitaires. Il est de 55% à Grenoble, 24% à Lyon et 20% à Clermont Ferrand, la moyenne sur les trois sites se situant à 30%. On voit ainsi apparaître le rôle particulier de Grenoble en termes d'efficacité dans le cadre d'appels à projets sélectifs. Compte tenu qu'en moyenne chaque équipe de recherche comprend environ trois membres, c'est entre trente et quarante chercheurs qui vont entrer dans l'ICE.

Pour les enseignants, leur nombre est parfois beaucoup plus grand car les périmètres éducatifs peuvent être très importants. C'est le cas par exemple du projet sur la circonscription du Haut Grésivaudan dans l'académie de Grenoble où 600 élèves sont impliqués, avec la volonté de faire un écosystème de l'innovation incluant la formation des enseignants et une sensibilisation des parents, ou celui d'un projet concernant les écoles des départements de l'Allier, du Puy de Dôme et d'une circonscription de l'académie de

Clermont-Ferrand. Parfois le périmètre est très réduit mais avec un impact qui pourrait se révéler très important. C'est le cas d'un projet dans une école maternelle de Vaulx en Velin dans la banlieue lyonnaise où va être étudiée dans un milieu défavorisé, et de manière comparée, l'application de la méthode Montessori, etc.

Le CSS a aussi rejeté définitivement 8 projets de recherche. Par contre, il a invité le reste des porteurs de dossiers classés de manière intermédiaire à postuler à nouveau à l'entrée dans l'ICE, s'ils pensent être susceptibles d'améliorer leur dossier au regard des avis des experts et de rendre un document aux normes internationales. La date limite de dépôt de ces dossiers améliorés est fixée au premier décembre 2016.

Parmi les PAE, 34 ont été jugés de très bonne ou de bonne qualité et le reste des dossiers doit être amélioré avant mise en œuvre.

Il est intéressant de mettre en relation les PAE et les PR. On peut remarquer que dans presque tous les cas les PR retenus pour leur qualité sont presque toujours associés à de très bons PAE. Cependant, certains bons PAE sont adossés à des PR à améliorer ou à des PR qui ont été rejetés. Une analyse de ce paradoxe apparent est faite plus loin. Elle implique pour éviter cette situation des modifications dans la procédure d'appels à projets.

Pour traiter le cas de ces bons PAE associés à des projets de recherche à améliorer ou rejetés, l'équipe de passeurs va analyser leur situation à la rentrée scolaire 2016 et leur proposer une solution pour qu'ils intègrent à terme le réseau. Ceci se fera à la lumière de l'analyse que nous faisons de cette situation paradoxale au paragraphe II 251 ci-dessous. Pour les PAE dont le PR a été rejeté, l'équipe de passeurs les mettra en relation avec d'autres partenaires appartenant au réseau.

V.2.4 Propositions pour le futur programme d'activité du réseau ICE

Résultant de la déclinaison du concept d'ICE initial et des propositions faites dans les réponses aux appels à projets, le programme d'activité comprendra les points suivants :

- Mise en œuvre des projets de recherche et de valorisation et des projets d'action éducative adossés à la recherche ayant servi à choisir les membres du réseau, avec des points d'étape réguliers sous forme de séminaires.
- Politique d'animation pour promouvoir une culture de coopération entre enseignants et chercheurs largement ouverte sur les communautés éducatives et scientifiques et aux étudiants des ESPE : séminaires réguliers portant sur les résultats obtenus dans le cadre des PR et des PAE, séminaires thématiques, mini conférence de consensus, organisation de colloques, nationaux ou internationaux, etc...
- Animation scientifique et développement de recherches en matière de pluridisciplinarité à partir d'objets d'étude choisis avec les enseignants du réseau, un

même objet étant éclairé par plusieurs disciplines. Cet objectif vise à dépasser les éventuelles oppositions entre disciplines.

- Politique d'extension du réseau par appel à projet en termes de PR et de PAE sur la base d'une exigence de qualité qui a prévalu à la sélection des premiers membres.
- Politique de coopération internationale notamment européenne aussi bien en recherche qu'en innovation. Accueil de chercheurs étrangers de haut niveau, etc.
- Elaboration de réponses à des appels à projets régionaux, nationaux et européens en bénéficiant des atouts d'un réseau structuré et diversifié.
- Politique d'innovation pédagogique entre les membres du réseau et en faveur d'équipes d'enseignants hors du réseau grâce à l'activité de l'équipe de passeurs en lien avec des correspondants académiques et avec l'appui des chercheurs et des enseignants du réseau apportant leur expertise et leur savoir-faire. Cette politique est essentielle si on veut innover à grande échelle avec une exigence de qualité. Elle constituera sans doute une des parties les plus originales des ICE. Elle correspond tout à fait à la tendance actuelle qui se dessine en Europe.
- Politique de diffusion des travaux du réseau vis-à-vis de la formation initiale (ESPE), de la formation continue (ESPE et Rectorat), de la formation continuée, de la formation des cadres de rectorats dans la perspective d'accompagnement des équipes pédagogiques, des partenaires de l'école etc. Cette fonction sera aussi particulièrement importante.
- Etablissement d'une batterie d'indicateurs utiles pour l'autoévaluation des activités mais aussi pour l'aide à des évaluations extérieures auxquelles il faudra procéder régulièrement.
- Enfin le réseau aura à se doter d'un statut et d'une gouvernance. Celle-ci sera mixte composée d'enseignants et de chercheurs avec des responsables en charge des aspects scientifiques, innovation pédagogique et diffusion des travaux notamment vis-à-vis des ESPE.

V.2.5 Le bilan de l'expérimentation

Par rapport au schéma initial l'expérimentation a globalement justifié la démarche retenue avec de nombreux points positifs mais aussi avec quelques difficultés auxquelles il faut apporter des solutions. Elle a aussi dessiné autour du contenu de l'ICE les contours de ce que pourrait être un **ICE centre de compétences et de ressources** au service des formations initiale, continue et continuée. Par sa future action d'animation elle peut aussi contribuer à structurer la recherche sur l'éducation, et à développer la recherche pluridisciplinaire.

V.2.5.1 Éléments d'analyse

Il faut d'abord souligner la volonté du système éducatif de chercher à améliorer les pratiques au service de la réussite des élèves, à comprendre les difficultés, à les formaliser et à les surmonter. De manière symétrique on a vu une communauté scientifique diversifiée se mobiliser même si les financements proposés au départ de l'expérimentation étaient faibles. Ainsi, l'ICE a montré qu'il pouvait être ce chaînon manquant entre recherche sur l'éducation et système éducatif. Tout ceci s'est traduit par un nombre de réponses à priori inattendu aussi bien de la part des chercheurs que des enseignants, lors de l'Appel à Manifestation d'Intérêt et des Appels à Projets.

L'expérience a montré aussi que les très nombreux projets en provenance des communautés scientifique et éducative étaient certes nombreux mais que la règle appliquée d'une expertise généralisée a montré une grande diversité dans la qualité des projets.

Comme on l'a vu ci-dessus une très forte majorité de très bons PR sont associés à de très bons PAE. C'est cet ensemble qui a été retenu pour constituer les premiers membres de l'ICE. Sans en tirer une règle stricte compte tenu du faible échantillon, il semble se dégager une tendance selon laquelle la qualité scientifique est souvent associée à une qualité pédagogique.

A l'inverse de bons PAE sont associés à des projets à améliorer dont ne connaît pas le devenir et surtout un nombre non négligeable d'entre eux le sont à des projets médiocres qui ont été rejetés. Notons aussi de rares cas où un PR retenu est associé à des PAE de faible qualité.

La qualité des deux types d'experts n'est pas en cause mais ils ont chacun expertisé des éléments différents : les uns ont jugé la qualité de la recherche au regard des standards internationaux et les autres ont apprécié la partie pédagogique selon les critères de qualité retenus habituellement sans pour autant apprécier celle des éléments de recherche qui y sont introduits. La méthodologie utilisée dans l'expérimentation a révélé ce paradoxe.

Ainsi, la garantie préalable pour qu'un PAE puisse avoir une qualité globale est de s'assurer que d'abord il s'appuie sur une recherche de qualité, surtout dans la phase de diagnostic au début de l'élaboration du projet. Il s'agit d'une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante.

En effet, la partie pédagogique doit aussi être de bonne facture et veiller à ce que les éléments de recherche utilisés, certes rigoureux, ne viennent en altérer les objectifs.

Une conséquence de cette analyse est que l'évaluation rigoureuse d'un couple PR-PAE ne semble pas pouvoir résulter d'un document dans lequel la recherche et la pédagogie sont intimement imbriquées, sans distinction de l'une et de l'autre, car une évaluation positive de l'ensemble peut masquer une défaillance d'une des parties. De cette analyse découle une proposition de méthode de sélection des projets soumis pour entrer dans l'ICE, ou plus

généralement pour respecter l'exigence de qualité des PAE. Deux cas peuvent être considérés :

- Si l'on veut sélectionner les membres du réseau avec des enseignants et des chercheurs la procédure peut être la suivante : d'abord un Appel à Manifestation d'Intérêt auprès des deux communautés avec des réponses séparées afin de ne pas pénaliser certaines disciplines peu en contact avec le milieu enseignant ; puis, le travail de mise en relation des enseignants et des chercheurs ayant répondu à l'AMI, grâce à l'équipe de passeurs ; ensuite, un appel à projet commun appelant des réponses des partenaires dans un même document, comprenant un projet de recherche et un projet d'action éducative adossé à la recherche bien séparés et une troisième partie traitant de l'apport de la recherche dans le PAE, rédigée en commun.

L'expertise de chaque dossier fait appel à des experts mixtes issus de la recherche et du système éducatif, chacun expertisant la partie qui le concerne. Puis, il faut réunir les deux groupes d'experts afin qu'ils puissent débattre de chaque dossier soumis et à l'issue de ce processus porter une appréciation globale résultant des expertises séparées des PR et des PAE.

Dans le cas où une équipe de recherche et une équipe pédagogique souhaitent entrer dans le réseau sans bénéficier de l'appui de l'équipe de passeurs elles doivent soumettre le même type de documents qui doivent être expertisés de la même manière.

- Dans le cas où l'objectif est uniquement l'innovation pédagogique par adossement à la recherche, sans exiger un travail de recherche, c'est-à-dire que le problème posé par les enseignants ne présente pas des verrous scientifiques majeurs pour l'innovation, une équipe d'enseignant soumet à l'ICE un pré-projet d'action éducative élaboré par eux-mêmes. L'équipe des passeurs en fait analyse avec eux et mobilise un ou plusieurs chercheurs de l'ICE dont la qualité d'expertise a été vérifiée lors de leur entrée dans le réseau, mais aussi leur capacité à dialoguer avec les enseignants, ce qui est aussi très important. Ils définissent ensemble le contenu de l'apport de la recherche dans le projet. Il est créé ainsi un projet d'action éducative adossé à la recherche. Si ce PAE satisfait aux critères d'une expertise pédagogique il est mis en œuvre et rentre dans l'ICE. Notons de plus, que lors de l'élaboration initiale du projet par les enseignants, un appui peut être apporté par les enseignants appartenant déjà à l'ICE.

Pour que les chercheurs de l'ICE soient facilement mobilisables il sera nécessaire de prévoir un financement de leurs expertises au bénéfice de leur laboratoire.

Cette procédure, si les moyens affectés aux ICE sont suffisants, permettra de développer une innovation pédagogique à grande échelle avec une garantie de qualité. Ceci est dû notamment au label de qualité que l'ICE exige de ses membres lors de leur entrée dans le réseau.

Un autre enseignement de l'expérimentation est la nécessité que des cadres académiques doivent accompagner les équipes pédagogiques dans leur relation avec la recherche. Ceci est particulièrement vrai pour les réponses des enseignants à l'AMI pour lesquelles la demande était multiple et assez peu formulée, mais aussi en faveur de l'aide à apporter dans l'élaboration de PAE en lien avec l'équipe de passeurs et pour assurer le suivi de la mise en œuvre de ces projets. Il faudrait donc disposer de cadres académiques formés à ce qu'est la recherche dans sa diversité et à ce que l'on peut attendre d'elle. L'ICE pourra définir avec les rectorats les programmes de formation et trouver en son sein les ressources nécessaires par le biais des PR et des PAE. Comme on l'a vu ci-dessus un tel plan de formation est en cours d'élaboration avec l'académie de Clermont-Ferrand.

V.2.5.2 L'expérimentation et les missions dévolues aux ICE

Trois missions étaient initialement prévues pour l'ICE : susciter des recherches sur l'éducation dans les laboratoires, innover pédagogiquement par adossement aux données de la recherche, assurer une large diffusion des travaux.

La sélection des membres du réseau par appels à projet a permis de recueillir un certain nombre de projets de recherche évalués très positivement et des projets d'action éducative adossés à la recherche, également de qualité. On voit que les missions recherche et innovation ont été atteintes. Cependant la mission innovation l'a été principalement dans le cas d'un couplage avec un projet de recherche.

On doit aussi envisager le cas où la création d'un PAE n'est pas liée structurellement à un projet de recherche mais bénéficie simplement de données de la recherche existantes. L'expérimentation présente déjà des cas semblables. En effet des PR élaborés de manière privilégiée avec une équipe d'enseignants contribuent à l'élaboration de plusieurs PAE. Il existe aussi des cas où des PAE ont été soumis sans que des chercheurs aient déposé de PR, mais pour lequel sera vérifiée la qualité de l'apport de la recherche. Enfin, il existe deux importants projets en construction qui bénéficient de l'apport de chercheurs appartenant à l'ICE. Le premier très important, de nature inter-académique, concerne la politique d'éducation prioritaire. Il est déjà bien avancé. Le second tout aussi important implique les PRAG des ESPE de Lyon et de Grenoble. Il va démarrer à la rentrée. Ces projets sont traités par l'équipe de passeurs en lien très étroit avec des responsables rectoraux ou des membres des équipes de direction des ESPE.

Enfin la mission de diffusion va pouvoir se développer maintenant que le réseau est constitué. C'est le cas du programme de formation avec l'Académie de Clermont Ferrand mais aussi celle de Grenoble dont l'organisation de la formation tout au long de la vie est en complète refonte. Les ESPE auront aussi à se saisir des possibilités offertes par l'ICE (voir ci-dessous). Alors qu'au départ la diffusion concernait au premier chef la formation initiale

avec les ESPE, il faut l'étendre à la formation continue et continuée mais aussi à la formation de formateurs et de cadres des rectorats.

V.2.5.3 L'ICE : un espace de projets partagés, un centre de compétences et de ressources pour les ESPE et les Rectorats

Comme on l'a vu tout au long de ce rapport, l'ICE sera un lieu structuré d'échanges et de Co-construction de projets entre enseignants et chercheurs. Au travers du programme d'activité il y a matière à créer une véritable culture de coopération entre deux mondes qui se sont de manière générale trop ignorés. Pour mettre en œuvre son programme, l'ICE doit disposer d'une gouvernance mixte et d'une équipe projet composé d'un chef de projet, de passeurs à temps plein et de moyens humains et matériels pour la logistique.

Mais il faut aussi considérer l'ICE comme un centre de ressources à disposition de plusieurs institutions, que ce soit les ESPE ou les Rectorats.

Les ressources concernent les différents volets suivants :

- Un ensemble de chercheurs ayant des activités dans la plupart des disciplines contributives aux processus éducatifs et d'apprentissage susceptibles d'être mobilisés car faisant partie de l'ICE, et dont ils ont obtenu le label. De nombreuses activités d'innovation avec des projets éducatifs adossés à la recherche également labélisés.
- Une cellule de passeurs « professionnels » en cours de création à disposition des enseignants pour monter des projets d'innovation pédagogiques à partir de leurs besoins et interrogations, les chercheurs intervenant en tant qu'experts au début du processus, notamment pour poser le diagnostic, ou, si le projet l'impose, ils élaborent des sujets de recherche avec les enseignants.
- Enfin l'ICE devra se doter d'une gouvernance et bénéficier de moyens logistiques pour devenir un centre de ressources efficace. (Voir paragraphe II 3).

Ce centre de ressources, dans une vision large, peut être mobilisé pour :

- Elaborer des modules de formation sur ce qu'est la recherche sur l'éducation dans sa diversité et ce que l'on peut en attendre, avec participation de chercheurs de différentes disciplines dans un ensemble coordonné et cohérent.
- En terme d'application de ce cours des études de cas puisés dans ce qui se fait dans l'ICE en terme de projets pédagogiques adossés à la recherche, faisant appel à une ou plusieurs disciplines scientifiques selon les besoins.

Comme le propose Catherine Pérotin, directrice adjointe de l'IFE, cet Institut pourrait filmer toute la chaîne d'élaboration des projets avec les chercheurs et la cellule de

passeurs, ainsi que le suivi de leur mise en œuvre afin de disposer de cas types de projets d'innovation adossés à la recherche et avoir ainsi un support à utiliser pour les formations initiale ou continue.

- Des séminaires thématiques en faveur des étudiants de master ou de formation continue.
- Des propositions de sujets de master pour les étudiants de master MEEF à intégrer dans les projets d'actions éducatifs adossés à la recherche. Un autre avantage serait de mobiliser des chercheurs autres que ceux appartenant à l'ESPE pour encadrer ces travaux dans le cadre d'une convention entre l'université intégratrice et les autres universités.
- Une cellule de passeurs à disposition des enseignants débutants pour monter des projets d'action éducative adossés à la recherche.
- Une participation systématique des étudiants de l'ESPE ou de la formation continuée et continue à toutes les activités d'animation de l'ICE
- Des modules de diffusion grand public par l'ICE vis-à-vis des partenaires de l'école, des parents, etc.
- Un montage de projets pédagogiques adossés à la recherche pour les PRAG des ESPE à partir de leurs besoins et de leurs interrogations dans leur métier de formateurs (en cours de montage avec les ESPE de Lyon et de Grenoble.)
- Des programmes de formation pour les cadres des rectorats afin de faire rentrer dans ces rectorats un peu de culture liée à la recherche, culture nécessaire pour accompagner les projets initiés par les passeurs. (voir ci-dessus l'exemple des académies de Clermont-Ferrand et de Grenoble)
- Etc...

Il est clair que la mise en œuvre de ces actions devra faire l'objet de priorités à hiérarchiser et à programmer dans le temps.

V.2.6 Conclusion

Pour conclure sur l'état actuel de l'expérimentation nous pouvons souligner que la déclinaison du concept d'ICE a trouvé un très bon écho auprès des communautés éducatives et scientifiques, qu'il a révélé de nombreux besoins qu'il faut savoir satisfaire, et que les espoirs que l'on a fait naître ne doivent pas être déçus. Il a été aussi démontré qu'il existait des projets de recherche et des projets pédagogiques couplés de très grande qualité, mais à l'inverse, tant dans le domaine scientifique que dans le champ pédagogique des progrès substantiels restaient à promouvoir. Il s'agit là d'un véritable challenge, notamment pour les chercheurs. Par sa démarche, l'ICE peut contribuer à structurer la recherche sur l'éducation là où il est implanté mais une initiative nationale semble nécessaire.

L'expérimentation faite en Auvergne Rhône Alpes peut dans son architecture générale être reproduite ailleurs avec cependant des thématiques d'AMI plus ciblées afin d'avoir moins de projets à traiter et un accompagnement par les passeurs plus approfondi grâce à un temps plus long pour la construction de l'ICE, et sans doute quelques ajustements dans la chronologie des appels à projet et leur mode d'expertise. Il est en effet proposé une méthodologie rigoureuse dans l'élaboration des projets d'action éducative adossés à la recherche garantissant à la fois une qualité pédagogique et de celle de la recherche impliquée.

L'expérimentation a montré aussi que pouvait se créer autour d'excellents projets un espace structuré de coopération entre enseignants et chercheurs sur la base de projets communs et qu'en fait un véritable centre de compétences et de ressources potentielles venait d'être créé.

L'ICE expérimental va être officiellement créé en septembre 2016. Il se dotera d'une gouvernance incluant une équipe de passeurs, et mettra en œuvre les points de son programme d'activité en plus de la mise en œuvre immédiate des PAE et PR retenus. Son fonctionnement va donc débuter à la rentrée 2016. De manière régulière une série d'évaluations devront être faites. Il sera sans doute nécessaire de créer assez vite un comité d'évaluation indépendant faisant appel par exemple à des laboratoires spécialisés dans l'évaluation des politiques publiques.

Il faut souligner que le large écho rencontré par l'initiative a conduit à traiter un nombre de cas très important avec des moyens non négligeables mais insuffisants au regard de la quantité de travail à réaliser. Ajoutons un temps très court pour la mission, en fait 7 mois vacances scolaires incluses. Grâce au dévouement et au professionnalisme des équipes-projet locale et nationale les différentes tâches ont été accomplies. Les équipes doivent en être remerciées. **En dépit de ces efforts très importants l'expérimentation n'est pas complètement terminée. Il reste à mettre en œuvre un programme d'activité ambitieux et pour cela disposer d'un financement supplémentaire.**

Enfin, signalons que cette expérimentation a été présentée devant la commission parlementaire de suivi de la loi sur la refondation de l'école et devant le comité de suivi de la mise en place des ESPE et qu'elle est analysée dans un rapport de l'Inspection Générale dans le cadre de ses travaux sur les ESPE. Elle a aussi fait l'objet de présentations lors des « Printemps de la Recherche » des ESPE.

V.3 La gouvernance de l'ICE et son futur statut

Pour mettre en œuvre les actions de l'ICE il est nécessaire de disposer d'une gouvernance et de bénéficier d'un statut juridique permettant une représentation du système éducatif et des milieux scientifiques et universitaires incluant de manière explicite une représentation des ESPE.

V.3.1 La gouvernance

La gouvernance de l'ICE correspond aux différentes missions qu'il doit assumer.

La proposition suivante peut être faite :

- Un responsable de l'ICE expérimental ayant en charge la responsabilité de toutes les activités de l'institut. Cette fonction devrait être occupée par une personnalité en activité, connaissant bien les systèmes de formation et de recherche français et ayant exercé des responsabilités managériales dans l'un ou l'autre des domaines ou mieux encore dans les deux.
- Un responsable de l'animation et du développement scientifique de l'ICE. Il aurait notamment pour mission de promouvoir l'interdisciplinarité au sein de l'ICE, de susciter une politique de réponses à différents appels à projets régionaux, nationaux, européens et internationaux et enfin de définir les éléments d'une politique d'animation scientifique et d'innovation, responsabilité partagée avec le responsable de l'innovation. Cette fonction devrait être assurée par un scientifique reconnu qui devrait favoriser le rayonnement de l'ICE dans la communauté scientifique internationale.
- Un responsable en charge de l'innovation pédagogique et de la diffusion des travaux de l'ICE. Il aurait en charge les actions de l'ICE en matière d'innovation pédagogique, de l'apport de l'ICE en faveur des formations initiale, continuée et continue. En responsabilité partagée avec le responsable scientifique il définirait les éléments d'une politique d'animation scientifique et d'innovation de l'ICE. Scientifique reconnu il devrait bien connaître le milieu des enseignants et les publics visés par les différentes formations, notamment les ESPE.
- Un responsable des liens avec les rectorats concernant le développement et le suivi des PAE et assurant le pilotage de la formation des cadres rectoraux avec notamment la responsabilité de l'élaboration des programmes correspondants, en lien avec les responsables de l'innovation et du développement scientifique.
- Un responsable opérationnel ou un secrétaire général auprès du responsable de l'ICE, mettant en œuvre et assurant le suivi de toutes les actions de l'ICE. Il aurait notamment la responsabilité de l'animation et de la gestion de la structure d'interface composée des passeurs et des correspondants des rectorats pour l'élaboration des différents projets. Il aurait aussi la responsabilité d'une équipe assurant la logistique opérationnelle des actions de l'ICE. Enfin, dans son action, il pourra prendre appui sur l'ensemble des responsables mentionnés ci-dessus. Il pourra aussi bénéficier des réseaux d'experts dans l'instruction des dossiers soumis. Le responsable opérationnel et son équipe exerceraient des fonctions à temps plein. Pour les autres fonctions le temps consacré sera à définir au regard de l'ampleur des tâches à effectuer et de leur disponibilité compte tenu des autres activités qu'ils exercent.

V.3.2 Le statut des ICE

Le statut juridique doit être relativement souple et permettre de réunir à parité les représentants du système éducatif et ceux du monde scientifique et universitaire. Une étude de Marie Regrettier et de Sophie Fermigier figurant à l'Annexe 7 suggère deux types de statuts possibles.

Dans le premier cas une fondation abritée qui pourrait l'être par la fondation Université de Lyon, seule fondation en France reconnue d'utilité publique à posséder des statuts intégrant des missions d'envergure nationales et internationales. Si une fondation abritée présente des facilités de gestion et d'ouverture vers le privé elle dispose d'une autonomie limitée car le représentant de la fondation abritante a droit de veto sur les décisions prises par le conseil stratégique de la fondation abritée ce qui peut difficilement se concevoir pour les partenaires de l'ICE.

La deuxième proposition est celle d'un GIS qui est une structure partenariale par convention entre ses membres qui peuvent être de droit public ou de droit privé. Notons cependant l'absence d'autonomie financière d'un GIS en l'absence de personnalité morale. Mais un GIS permet de mettre en commun des personnels des différents partenaires sans devoir procéder à des remboursements. Souvent un établissement support assure la gestion quotidienne suivant les règles de compatibilité de l'établissement. Il doit posséder un conseil de gestion que pourrait être le Comité Stratégique et de Suivi de l'expérimentation et un Conseil Scientifique qui pourrait être composé des deux groupes d'experts actuels ou d'une émanation de ces deux groupes.

La proposition faite dans ce rapport est de donner aux ICE le statut de GIS.

LES CONDITIONS D'UN ESSAIMAGE REUSSI DES ICE AU NIVEAU NATIONAL

Le présent chapitre cherche à définir les conditions favorables à un développement des ICE au niveau national. En effet si l'on veut éviter la création de nouvelles inégalités entre ceux qui disposeraient d'un ICE pour innover et ceux qui n'en auraient pas il faut pouvoir compter sur une certaine couverture nationale. La nature étroite des relations entre chercheurs et enseignants s'accompagnent mal d'un système centralisé comme le pratique souvent notre système éducatif. Cependant, ceci ne doit pas se faire au détriment de la qualité.

Si le bilan de l'expérimentation en Auvergne Rhône Alpes(ARA) est un point important à prendre en compte, il est un exemple et non pas un modèle. Un certain nombre de critères locaux doivent être aussi intégrés. Ils sont notamment liés aux types de chercheurs présents sur un territoire et aux caractéristiques des académies concernées. Cependant, il existe un certain nombre d'invariants qu'il faut préciser. Enfin pour devenir pérenne un ICE doit se doter d'un modèle économique robuste au-delà d'un financement de lancement de la part de l'Etat lié par exemple au PIA3.

I. Les conditions à remplir pour un essaimage réussi

Elles dépendent du périmètre géographique où s'exerceront les missions de l'ICE et de ses caractéristiques, des critères et de la procédure de sélection du réseau, des différentes composantes des ICE nécessaires à l'accomplissement de ses missions.

I.1 La définition du périmètre géographique

Le premier critère à prendre en compte est la volonté des acteurs concernés à s'engager. Ceci doit être vérifié par des présentations suivies de discussions. Les acteurs sont les recteurs, les corps d'inspection dans leur ensemble, les chefs d'établissements, tout en vérifiant que les enseignants expriment des besoins d'améliorer leurs compétences et leur enseignement au service de la réussite des élèves. Compte tenu que le système éducatif est très hiérarchisé il est indispensable que chaque maillon soit mobilisé. De ce point de vue le rôle du recteur est essentiel, nous avons pu le vérifier en Auvergne Rhône Alpes. Enfin il est souhaitable que les Recteurs aient une vision partagée sur ce que l'on peut attendre d'un ICE et de son organisation.

Le deuxième critère tient aux forces scientifiques qui s'intéressent aux apprentissages et à la question éducative de manière générale sur le territoire considéré. Il est nécessaire de disposer d'une densité de chercheurs assez importante, représentant bien la diversité des disciplines à mobiliser tant les processus éducatifs sont complexes et ont besoin pour innover de compétences diverses et variées. La DGESCO dispose d'un utile recensement académique des expériences pédagogiques menées, entre autres autour des CARDIES et de leurs équipes. C'est une donnée à prendre en compte, de même que la politique de recherche menée par l'ESPE de l'académie à travers ses équipes, d'éventuelles structures collaboratives de recherche, des coopérations avec des équipes de recherches locales, nationales ou internationales. Le terreau présent en recherche et innovation est un critère majeur.

Nous avons pu accéder au pré-rapport de l'enquête faite par la DGESIP⁸ sur les chercheurs travaillant sur les questions éducatives. Il est intéressant de constater que 40% des chercheurs sont en Sciences de l'Education mais que 60% appartiennent à d'autres disciplines. Les projets de recherche dans notre expérimentation sont à l'image de cette enquête nationale. En raison de l'expérimentation faite en ARA il apparaît légitime de considérer les nouvelles régions comme périmètre géographique potentiel des ICE.

⁸ Enquête DDESIP Rapport Intermédiaire Enquête Nationale sur la Recherche en Education, Juillet 2016.

L'enquête de la DGESIP indique le pourcentage de chercheurs par académie ayant répondu au questionnaire qui leur était proposé. Si l'on admet que le nombre des réponses est un échantillon représentatif de la population d'un site académique on peut facilement calculer la proportion pour les nouvelles régions compte tenu des académies de ce territoire. Ainsi on trouve que les régions Auvergne Rhône Alpes et Ile de France présentent respectivement un pourcentage de 16 % et 17% des chercheurs en France et qu'elles apparaissent comme particulières. Notons que les trois académies de l'Ile de France ont des pourcentages à peu près identiques, alors qu'en Auvergne Rhône Alpes, Clermont Ferrand ne présente qu'un très faible pourcentage comparé à Lyon et Grenoble. Ensuite il existe beaucoup de régions comprises entre 5 et 10%. Enfin quelques régions sont entre 3 et 5% à l'exception de la Corse et des Territoires d'Outremer dont le pourcentage est inférieur. On peut penser qu'il existe un seuil de densité autour de 4 à 5% si l'on en juge par les réponses à l'AMI sur Grenoble dont la densité de chercheurs est voisine de ces chiffres et la diversité des disciplines à mobiliser suffisante. En effet, par rapport à la demande des enseignants, les réponses des chercheurs étaient satisfaisantes tant du point de vue du nombre de réponses que de la diversité des disciplines représentées.

Ainsi, on voit qu'un ICE doit présenter un périmètre géographique correspondant au moins à celui des nouvelles régions. Compte tenu des densités de chercheurs des trois académies de l'Ile de France comparables, entre 5 à 6%, un ICE par académie est concevable dans ce cas.

Mais le point crucial est la diversité et la qualité des recherches menées par ces forces scientifiques. Il est nécessaire qu'elles soient au fait des connaissances de leurs disciplines et par conséquent ouvertes sur la communauté scientifique internationale. En effet dans le cas d'un dialogue entre chercheurs et enseignants pour innover il est fondamental que les données de la recherche insérées dans les projets soient fiables et correspondent à l'état des connaissances actuelles, ou au moins aux résultats qui font consensus. On l'a vu lors de l'expérimentation en ARA, ceci constitue une condition nécessaire. Une étude des rapports du HCERES peut apporter des renseignements sur la situation des laboratoires, et par voie de conséquence sur la qualité « moyennée » des chercheurs sur un laboratoire, et, par addition, sur un site universitaire. Au cours d'un entretien qu'elle a accordé à la mission la Directrice Générale de la DGSIP s'est déclarée favorable à demander une telle enquête au HCERES, ce qui serait de loin le meilleur moyen pour obtenir de bons résultats. Enfin l'enquête de la DGESIP va essayer de déterminer sur les sites académiques la nature et l'importance des différentes disciplines représentées.

Il est clair cependant, qu'assez souvent, le peu de lien des sciences d'éducation avec les communautés scientifiques internationales correspondantes peut apparaître comme un handicap. L'expérimentation en Auvergne Rhône Alpes l'a mis en évidence Par ailleurs l'interdisciplinarité n'est pas suffisamment développée.

Aussi il semble nécessaire qu'un plan d'ensemble d'initiative nationale soit lancé pour structurer la recherche sur l'éducation en France, en insistant notamment sur le

développement de recherches interdisciplinaires, et promouvoir une recherche de qualité sur l'éducation au meilleur niveau international. Les conférences de consensus actuelles n'y suffiront pas. C'est une condition pour permettre un développement à grande échelle de l'innovation pédagogique adossée à la recherche. Ceci peut être complété par un accès en ligne de données de la recherche de qualité comme on le verra plus loin, dont pourrait bénéficier les passeurs.

En conclusion le choix d'un territoire résulte d'un compromis alliant une proximité suffisante des acteurs avec une densité et une qualité des communautés scientifiques nécessaires. Les nouvelles grandes régions peuvent correspondre à ces exigences, tout en ayant un traitement particulier pour l'Île de France. Pour les régions peu dotées, le risque est grand que des inégalités apparaissent d'où la nécessité de disposer de ressources en matière de données de recherche en ligne dont nous présentons les grandes caractéristiques plus loin.

I.2 La création d'une équipe de passeurs au sein de chacun des ICE en lien avec les Rectorats

On l'a vu au cours de l'expérimentation, l'équipe de passeurs a joué un rôle essentiel pour favoriser les échanges entre les équipes pédagogiques et celles des chercheurs. Ceci est particulièrement vrai pour les disciplines qui sont peu habituées à travailler avec des enseignants. Elle est aussi fondamentale pour assurer la mission d'innovation des ICE ou celle qui consiste à susciter des recherches à partir des questions des enseignants pour lesquelles la littérature internationale est insuffisamment renseignée.

Disposer d'une telle équipe au sein des ICE devrait permettre d'assurer une large action en faveur de l'innovation pédagogique. En appliquant une démarche de type *Bottom up*, où les enseignants expriment d'abord leurs besoins et ensuite dialogue avec des chercheurs de l'ICE dont la qualité de l'expertise a été validée par la qualité du projet de recherche qu'ils ont déposé pour entrer dans l'ICE, il est possible de développer des projets d'action éducative également de qualité.

Cette démarche ascendante est une source de motivation pour les enseignants comme l'a montré le succès des réponses à l'AMI en Auvergne Rhône Alpes. Ce type d'action devrait contribuer à lever les difficultés rencontrées dans une démarche du type *Top down*.

La structure de passeurs particulière mise en place pour l'expérimentation présentait globalement les conditions requises pour assurer cette fonction avec une bonne connaissance du système éducatif et du milieu scientifique et universitaire. Ceci a été acquis par la réunion de personnes ayant l'une ou l'autre des compétences et par un surcroît de

travail de personnes qui avaient déjà de lourdes responsabilités. C'est pourquoi, dans le cas d'un essaimage, il sera nécessaire de créer une fonction de passeurs ou chacun d'eux connaîtra à la fois le monde éducatif et celui de la recherche. Plusieurs voies sont possibles pour recruter ces passeurs.

La première consiste à ce que les rectorats mettent à disposition des enseignants titulaires d'un doctorat et à leur fournir une formation sur ce qu'est devenu la recherche dans sa diversité et dans son exigence de qualité, et aussi sur la nature et le contenu de ce qu'ils auront à faire. Cette voie va se déployer à la rentrée en Auvergne Rhône Alpes. La seconde voie consiste à recruter des jeunes docteurs et à leur donner une formation sur ce qu'est le système éducatif et leur future fonction de passeurs, l'ensemble étant accompagné par quelques stages en immersion dans les établissements scolaires. Une équipe mixte de passeurs ayant ces deux origines pourrait être intéressante dans une perspective d'enrichissement mutuel. Notons que cette seconde voie offrirait des débouchés pour des jeunes docteurs qui semblent connaître quelques difficultés pour s'insérer dans le marché du travail.

Cependant, pour être pleinement efficace cette équipe de passeurs devrait être de manière structurelle en relation avec des correspondants académiques des rectorats concernés, choisis parmi les différents corps d'inspection académiques et formés à ce qu'est la recherche dans sa diversité et à ce que l'on peut en attendre. C'est cette équipe mixte qui fera preuve d'une plus grande efficacité pour innover par adossement à la recherche, au sein d'un système fortement hiérarchisé.

I.3 Création d'une plateforme permettant l'accès des passeurs et des enseignants aux données de la recherche sur l'éducation

Il est probable que dans certains territoires la densité voire la qualité scientifique soit insuffisante pour assurer les missions de l'ICE dans de bonnes conditions, notamment celle qui concerne l'innovation pédagogique adossée à la recherche en complément de ce que font les CARDIES. Dans ce contexte, afin d'éviter des inégalités entre territoires, il serait nécessaire de disposer en ligne de données susceptibles d'être mobilisées pour en faire bénéficier les équipes de passeurs au profit des projets pédagogiques. Il existe déjà des bases de données qui pourraient être mobilisées. C'est le cas de la plateforme de l'IFé avec une entrée par le nom des chercheurs ou encore celle de l'alliance Athéna qui procède d'un accès par discipline. Une étude de configuration d'une telle plateforme est prévue dans le cadre de l'expérimentation à partir des plateformes existantes. L'idéal serait évidemment de disposer d'un service analogue à ce que fournit l'EPPI center en Grande Bretagne ou ailleurs

dans de nombreux pays en Europe, c'est-à-dire des synthèses de la littérature internationale sur des sujets donnés. Cette hypothèse devra aussi être étudiée.

I.4 Les critères et la procédure de sélection des membres du réseau, le développement des missions des ICE

On l'a vu lors de l'expérimentation en Auvergne Rhône Alpes un critère essentiel est celui de la qualité des projets labellisés dans l'ICE porté par les chercheurs et les enseignants. Ceci concerne aussi bien les activités de recherche et de valorisation que celles liées aux activités pédagogiques. Deux phases successives sont à considérer : la construction initiale du réseau, le développement de projets d'innovation pédagogique adossés à la recherche et l'entrée de nouvelles équipes de recherche dans le réseau.

La construction initiale du réseau

Il s'agit de sélectionner les premiers membres du réseau par des projets couplés entre recherche et pédagogie c'est à dire des PR et des PAE. Afin d'éviter les écueils analysés ci-dessus la procédure proposée est la suivante :

- Lancement d'AMI auprès des chercheurs et des enseignants avec réponses séparées afin que toutes les disciplines aient accès ultérieurement à des équipes pédagogiques.
- Mise en relation des chercheurs et des enseignants ayant répondu à l'AMI par l'équipe de passeurs et des correspondants académiques afin de faire cristalliser des partenariats, et de Co-construire des projets.
- Lancement d'un appel à projet commun avec un seul dossier comprenant une partie de type PR et une autre de type PAE séparées et une troisième commune aux deux partenaires correspondant à la valorisation de la recherche dans le projet pédagogique.
- Expertise des dossiers par un conseil d'experts mixte composé de scientifiques et de spécialistes du système éducatif.

On disposera ainsi d'un ensemble initial de compétences en matière de recherche et d'innovation. Sélectionnées par des procédures rigoureuses sur une exigence de qualité ces compétences seront les germes à partir desquels se développeront les missions des ICE et leur programme d'activité, en matière d'animation et de rayonnement.

L'extension du réseau à des projets d'innovation adossés à la recherche en faveur d'équipes pédagogiques candidates

Dans ce cas, les chercheurs du réseau qui ont été sélectionnés sur un projet de recherche interviennent comme experts et non pas comme chercheurs. L'équipe de passeurs favorise des échanges entre des chercheurs du réseau et l'équipe pédagogique. Après avoir fait un diagnostic partagé et défini les grandes lignes du projet celui-ci est élaboré et soumis à expertise afin de bénéficier de l'avis d'experts pédagogiques, selon une démarche d'ingénierie de projets aboutissant à une qualité de projet requise. A la fin du processus, s'ils le souhaitent, l'équipe pédagogique intègre le réseau et acquière ainsi le label ICE. Notons que dans ce cas l'adossement à la recherche ne nécessite pas a priori de produire des connaissances nouvelles par le biais d'un projet de recherche.

L'extension à de nouvelles équipes de recherche dans le réseau

Elle est soumise à la même procédure que celle qui prévaut pour la construction initiale du réseau lorsque par exemple le réseau souhaite s'étendre à de nouvelles équipes de recherche ou en présence de candidatures spontanées. Dans ce dernier cas la phase d'AMI n'existe évidemment pas, mais l'équipe de passeurs peut aider à trouver des partenaires et favoriser le montage des projets.

II. La procédure de création des ICE

La création des ICE doit se faire par appel à projet national sélectif qui reprend la nature des ICE en tant que lieu structuré avec les trois missions, un programme d'activité à élaborer, des suggestions sur le périmètre du réseau à construire, la définition de l'équipe de passeurs, les thèmes éligibles, les différentes étapes de l'évaluation par l'organisme responsable de l'appel à projet, les moyens attribués par l'Etat et les financements complémentaires proposés issus d'autres sources de financement, la gouvernance du projet et ses modalités de gestion, etc... Il mentionne également les conditions nécessaires à la création d'un ICE définies au chapitre précédent en insistant sur l'exigence de qualité. Un autre intérêt de l'appel à projet est d'envisager un **essaimage progressif en deux étapes successives**. Après l'expérimentation d'un démonstrateur en Auvergne Rhône Alpes, un premier appel à projet permettrait de sélectionner quelques ICE, d'en faire l'analyse et de lancer un second appel à projet permettant d'avoir une couverture plus large du territoire et surtout bénéficiant d'une plateforme mentionnée ci-dessus, qui pourrait alors avoir atteint un état de maturité suffisant.

Deux voies sont à priori possibles pour créer des ICE :

II.1 La création dans le cadre du PIA3

Dans ce cas ce sont évidemment les procédures du Commissariat Général à l'Investissement qui s'appliquent. Il serait sans doute nécessaire de disposer d'un délai assez long entre le lancement de l'appel à projet et la date de dépôt des dossiers. En effet, il pourrait être utile que les porteurs de projet potentiels puissent lancer un Appel à Manifestation d'Intérêt préalable de telle façon que toutes les disciplines contributives soient représentées. Ils pourraient pour ce faire bénéficier de l'expérience acquise avec le démonstrateur d'ICE élaboré en Auvergne Rhône Alpes.

II.2 Création par le MENESR

Dans ce cas le contenu de l'appel à projet est le même mais il serait nécessaire de créer deux structures pour piloter l'opération :

- Un Comité National des ICE composé de représentants des trois directions centrales du ministère, DGESCO, DGESIP et DGRI, des représentants de la conférence des Recteurs, des représentants de la CPU et des organismes de recherche concernés,

des représentants du réseau des ESPE, des personnalités reconnues pour leurs compétences dans les domaines d'activité des ICE.

- Un conseil scientifique composé d'experts français et étrangers de haut niveau et de nature mixte avec des scientifiques et des spécialistes des questions éducatives, garant de la qualité des projets.

La sélection des dossiers serait faite par le comité national des ICE à partir d'une liste classée des projets selon leur qualité. Cette démarche s'apparente à celle qui prévaut pour l'ANR.

Dans ce cas un opérateur national acquis à cette exigence de qualité serait nécessaire. Il devrait être dégagé de tout risque de conflit d'intérêt dans l'instruction des dossiers.

Enfin, dans les deux voies envisagées, l'extension d'un ICE en termes de projets de recherche et de projets d'actions éducatives adossés à la recherche pourrait bénéficier des dispositifs d'évaluation et de décisions mis en place pour la création initiale des ICE.

III. La dimension nationale et internationale des ICE

Avec la présence de plusieurs ICE en France il sera nécessaire de prendre un certain nombre de dispositions pour les mettre en valeur par une valorisation de leurs actions et une mutualisation des bonnes pratiques. Il sera aussi nécessaire de les rendre lisibles au niveau international en développant des coopérations afin qu'ils bénéficient de l'apport de leurs équivalents étrangers (voir rapport d'Olivier Quéré à l'annexe 1) et qu'en Europe ils deviennent des interlocuteurs privilégiés de la commission européenne. Afin d'atteindre ces objectifs les mesures suivantes pourraient accompagner la création des ICE.

III.1 Création d'un « Label ICE national »

Il apparaît fondamental que les ICE bénéficient d'un label national. Ceci traduirait l'exigence de qualité requise pour assurer les missions qui leur sont dédiées, mais aussi pour donner une garantie de mise en œuvre de leurs actions par le biais d'une évaluation régulière de leurs activités. Comme on le verra au prochain chapitre ceci pourrait être très utile pour dialoguer avec la commission européenne sur l'élaboration de futurs appels à projet mais aussi pour faciliter la mise en place de partenariats avec des pays de l'Union afin de répondre à des appels à projets européens.

L'attribution du label « Institut Carnot de l'Éducation » dépend de la voie choisie pour les créer. Dans le cas de la voie par le CGI c'est cet organisme qui accorderait ce label et qui en assurerait l'évaluation régulière.

Si c'est la voie du MENESR ce sont les deux structures citées ci-dessus, à savoir le Comité National des ICE et le Conseil Scientifique qui accorderaient le label. La partie évaluation serait réalisée par le Conseil Scientifique en toute indépendance du Comité National. Pour ce faire le conseil scientifique pourrait s'enrichir d'experts spécialistes des évaluations des politiques publiques.

III.2 Le statut des ICE

Comme on l'a vu dans la partie précédente le statut qui semble le mieux convenir serait celui d'un Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS). En effet, les ICE sont typiques d'une coopération entre différents partenaires qu'ils soient publics ou privés. Ceci permet une association de différentes institutions, notamment publiques, attachées à la réussite scolaire et universitaire. Un même statut favoriserait la lisibilité au niveau national et international.

III.3 Création d'un réseau national des ICE

Il est proposé ici de créer un réseau des ICE sous forme associative à l'image de l'association des Instituts Carnot pour les entreprises. L'objectif est de mutualiser les bonnes pratiques, de faire des bilans annuels des activités des ICE sous forme de colloques et de séminaires, notamment sur les questions de pluridisciplinarité, de développer des conférences de consensus en recherche sur l'éducation en association avec ce qui existe déjà, d'être un interlocuteur des pouvoirs publics et de réfléchir à l'évolution dans le temps des ICE, etc... L'association pourrait aussi prendre en charge la recherche de possibilités de financements auprès de différentes sources : pouvoirs publics, entreprises, collectivités locales, mécénats, etc...

III.4 Un opérateur national

Il apparaît nécessaire de disposer d'un opérateur national pour réaliser différentes tâches. A titre d'exemple on peut citer :

- Une sensibilisation des acteurs potentiels au développement des ICE en s'inspirant de l'expérimentation faite en Auvergne Rhône Alpes, en sachant que cette expérience n'est pas obligatoirement un modèle à dupliquer mais plutôt une source d'inspiration pour d'autres ICE qui devront tenir compte de spécificités locales.
- Une conception, une maîtrise d'ouvrage dans la construction, puis une gestion de la plateforme d'accès aux données de la recherche en réponse à la demande des ICE dans leur mission d'innovation adossée à la recherche. Ceci comprend la coordination des synthèses de la littérature internationale effectuées par des chercheurs de haut niveau, qui seraient mises à disposition des passeurs et des acteurs de terrain par cette plateforme.
- Un appui méthodologique et logistique pour les actions de formation que les ICE veulent promouvoir à partir de leurs travaux.
- Une animation du réseau national des ICE, notamment en faveur d'une politique des ICE à l'international, et une recherche de sources de financement possibles, ainsi que de partenaires pour monter les projets.
- Une gestion des différents appels à projet des ICE en appui au Comité National dans l'hypothèse où les ICE sont créés par le MENESR. Cet opérateur devra gérer l'instruction des dossiers avec une exigence de rigueur et de qualité correspondant aux critères du futur label ICE.

Compte tenu de la nature de sa fonction nationale et de sa forte implication dans l'expérimentation en région Auvergne Rhône Alpes, et enfin, en raison de son adossement à la mise en œuvre d'une ambitieuse stratégie de l'ENS de Lyon en matière d'éducation,

l'IFé/ENS de Lyon, apparaît comme l'opérateur naturel pour effectuer ces tâches. La décision appartient aux autorités ministérielles.

IV. Modèle économique des ICE

La création des ICE demande des financements conséquents de la part de l'Etat. Dans la perspective d'une action pérenne de ces instituts un modèle économique robuste doit être trouvé. La mission avait notamment pour objectif de décliner le concept d'ICE dans les perspectives offertes par le PIA3. Dans l'hypothèse favorable où un tel financement pourrait apparaître au sein du CGI la diversification des financements est cependant une nécessité, à la fois pour accompagner les financements du CGI mais à plus long terme pour assurer une pérennité de ces Instituts.

La mission a pu explorer un certain nombre de sources de financement possibles auprès desquelles elle a trouvé un accueil plutôt favorable. A titre d'exemple on peut citer :

Les collectivités locales

Celles-ci peuvent financer des actions des ICE sur leurs moyens propres ou en partenariat avec l'Etat avec par exemple des bourses CIFRE comme le font plusieurs collectivités en ARA, telle que la ville de Villeurbanne pour son plan éducatif. De ce point de vue, lors d'une réunion à l'ANRT la directrice du service des bourses CIFRE a indiqué la volonté de cet organisme d'accroître ses collaborations dans le domaine des SHS et notamment pour les recherches sur l'éducation.

Les contacts pris avec le Vice-Président Yannick NEUDER, délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche de la Région Auvergne Rhône Alpes, vont aboutir à l'inscription de l'ICE dans le futur Schéma Régional Enseignement Supérieur et Recherche de la Région à des fins de financement. La région s'est dite intéressée notamment par le développement de nouvelles pratiques pédagogiques dans le continuum Bac+3/Bac-3 en lien avec des débouchés économiques, le soutien à l'innovation pédagogique par des allocations doctorales, des post-docs et par le financement du fonctionnement.

Un accueil favorable a aussi été rencontré auprès de la Région Haut de France lors d'une visite de la mission auprès des autorités académiques et universitaires concernées et à laquelle un représentant de la région était associé.

Les entreprises

Si l'essentiel des financements des Instituts Carnot classiques provient des entreprises il n'en est pas de même pour les ICE. Cependant, le pôle de compétitivité IMAGINOVE, dont les

entreprises appartiennent aux activités liées au numérique et aux images, s'est dit intéressé par l'ICE. Début septembre sera organisée une réunion entre les chercheurs faisant partie de l'ICE et des entreprises du pôle pour définir d'éventuels partenariats.

De plus, à plus long terme, le savoir-faire des ICE pourrait être mobilisé en faveur de la formation continue des personnels des entreprises, ce qui ouvrirait un champ d'activité de grande ampleur pour ces Instituts.

Les financements d'institutions de l'Etat partenaires des ICE.

Les rectorats financent les projets d'actions éducatives par le fait de leur mise en œuvre. Notons également la possibilité qu'ils ont de financer des thèses comme c'est le cas du rectorat de Clermont-Ferrand ou probablement comme ils vont le faire dans le cadre du projet inter-académique sur la mise en œuvre de la politique de l'éducation prioritaire. Ils peuvent également mettre des personnels à disposition, ce sera le cas pour les passeurs. Enfin, une discussion est en cours avec Canopé pour un financement d'une bourse CIFRE en faveur d'un projet de recherche qui a été retenu pour faire partie de l'ICE.

Les sites universitaires

Les sites universitaires de Lyon et de Grenoble ont déjà financé des contrats doctoraux, quatre sur deux ans pour Grenoble et deux à Lyon cette année. Les possibilités de financement dépendent de la priorité accordée à des activités dans le champ de l'éducation. A Grenoble, dans le cadre de l'Idex, des financements sont possibles au regard des priorités affichées ce qui m'a été confirmé par le responsable de l'Idex. Sur ce site, en effet, l'innovation pédagogique est un axe défini dans l'Idex avec six défis qui ont été labellisés. A Lyon dans le projet d'Idex il existe un collège académique « Education, Cognition, Langage » susceptible de financer des actions de l'ICE si le projet est retenu par le CGI. Enfin des possibilités de financement universitaire m'ont été confirmées par le Président de l'Université d'Aix Marseille et par celui de la Comue de Lille à condition toutefois qu'il y ait au départ un financement de l'Etat.

Les appels à projet de l'Etat et de l'Europe

Le rassemblement au sein de l'ICE de chercheurs qui définissent ensemble une politique d'animation scientifique est un facteur favorable pour répondre à des appels à projet de grande ampleur. Les notes de Marie Claire Julliard et de Séverine Bresciani de l'ENS de Lyon, respectivement aux annexes 10 et 2 montrent qu'il existe de nombreuses possibilités. C'est le cas par exemple des appels à projet générique de l'ANR ou du programme H2020 de l'Europe, ou encore l'existence d'un axe éducation dans le FSE géré par les Régions.

Mais, concernant l'Europe, la note de Séverine Bresciani, particulièrement documentée, décrit une véritable stratégie des ICE vis-à-vis de l'Europe et de manière générale à

l'international, impliquant des axes de réflexion sur la politique internationale des ICE, des actions de réseautage et de lobbying auprès d'acteurs régionaux, européens et internationaux, une sélection d'organisations internationales de valorisation, des partenaires potentiels pour répondre à des appels à projet européens, etc...

Tout ceci sera fort utile pour le développement des ICE et pour les actions internationales du réseau national.

Le mécénat

Cet aspect ne doit pas être ignoré car l'éducation peut rencontrer un écho favorable auprès de certains organismes ou entreprises en raison de sa forte implication sociale et d'un retour d'image positif pour les donateurs. Afin de tester ces possibilités des réunions sont prévues avec des responsables du Crédit Mutuel des Enseignants et d'EDF. Une rencontre est prévue avec le Président national du CME suite à une réunion avec la Présidente de la caisse régionale de la région Auvergne Rhône Alpes. Ces contacts ont eu lieu par l'intermédiaire d'Alain Mougnotte directeur de l'ESPE de l'Académie de Lyon. D'autres institutions telles que la MAIF ou la MGEN seraient à rencontrer.

En conclusion de nombreuses sources de financement potentielles existent. Certaines se sont déjà révélées fructueuses dans le cas de l'ICE expérimental, d'autres doivent être étudiées de manière plus approfondie.

Ainsi, Il apparait que l'on peut être optimiste mais il y a une condition à cet optimisme, celle d'un financement initial conséquent de la part de l'Etat par exemple dans le cadre du PIA3.

V. Sur la terminologie des ICE

Comme il était souligné dans le rapport d'étape de décembre 2015⁹ le terme Institut Carnot de l'Éducation a suscité quelques interrogations avec des risques de confusion avec les Instituts Carnot « synonymes » d'après certains responsables de coopération avec les entreprises. Cependant, compte tenu que l'expérimentation était lancée avec le terme de Carnot de l'éducation nous l'avons conservé et il a fait son chemin. Un autre nom avait été proposé plus en relation avec le champ de l'éducation. Il s'agissait de l'Institut Condorcet de l'Éducation, à nouveau ICE. Dans une perspective d'essaimage un choix devra être fait par les autorités ministérielles, soit conserver le nom de Carnot soit lui substituer celui de Condorcet, ou...un tout autre nom.

⁹ Rapport d'étape, mission ICE, Roger Fougères Décembre 2015

CONCLUSION

La mission comportait trois parties qui se sont déroulées d'octobre 2015 à juillet 2016. Nous avons successivement décliné le concept d'Institut Carnot de l'Éducation (ICE), procédé à une expérimentation d'un démonstrateur en région Auvergne Rhône Alpes et étudié les possibilités d'un essaimage au niveau national dans la perspective d'une éligibilité au PIA3.

Un ICE cherche à combler une lacune du système éducatif français qui ne dispose pas, à l'inverse d'autres domaines d'activité, de structures d'interface avec le monde de la recherche sur l'éducation comprenant l'ensemble des disciplines scientifiques qui contribuent à l'étude de la question éducative dans toute sa complexité. Un ICE est un lieu structuré d'échange et de dialogue et de Co-construction de projets entre enseignants et chercheurs. Un ICE présente trois missions : développer de l'innovation pédagogique par adossement à la recherche selon une démarche *Bottom up*, c'est-à-dire en partant des besoins des enseignants, susciter des recherches sur des verrous scientifiques qui freinent l'innovation et assurer une large diffusion de ses travaux en faveur de la formation initiale (ESPE) et des formations continue, continuée ou encore des cadres des rectorats. Il s'agit de créer un lieu apte à promouvoir une culture de coopération entre enseignants et chercheurs par une animation en son sein, largement ouverte sur l'extérieur.

Une équipe de *passeurs* connaissant bien le monde éducatif et celui de la recherche assure et favorise les liens entre chercheurs et enseignants et constitue la spécificité la plus marquante des ICE.

Ce sont sur ces bases que nous avons créé un démonstrateur en Auvergne Rhône Alpes. La création a consisté à sélectionner les membres du futur institut, c'est-à-dire des équipes d'enseignants et des équipes de chercheurs réunies sur des projets ayant une partie commune. Après un Appel à Manifestation d'Intérêt, qui a été un véritable succès, nous avons demandé aux chercheurs de fournir des projets de recherche dans un format conforme aux standards internationaux avec une partie valorisation dont au moins une équipe d'enseignants était bénéficiaire. Les enseignants ont proposé des projets d'action éducative adossés à au moins une équipe de recherche. Les réponses à ces appels à projet ont confirmé le succès de participation initial.

Dans cette phase de construction de projets partagés l'équipe de passeurs, en lien avec des cadres des rectorats, a joué un rôle essentiel pour favoriser les échanges et faire se cristalliser les projets.

Les projets de recherche et de valorisation ont été expertisés par des scientifiques extérieurs à la Région Auvergne Rhône Alpes dont près de la moitié étaient des chercheurs étrangers. Les projets pédagogiques l'ont été par un panel national de cadres de l'Éducation Nationale. Nous avons demandé aux experts de procéder à une évaluation des projets selon des critères de très grande qualité.

Aujourd'hui, 12 projets de recherche et valorisation et 12 projets d'action éducative adossée à la recherche ont été retenus. Le nombre de chercheurs concerné est de l'ordre d'une trentaine compte tenu de la composition des équipes. Le nombre d'enseignants, et a fortiori celui des élèves, est beaucoup plus important car les périmètres éducatifs des 12 projets d'action éducative peuvent être eux-mêmes très importants. D'autres projets pourront à terme rejoindre l'ICE si leur contenu est amélioré.

C'est ainsi que le réseau constitué va pouvoir fonctionner à la rentrée scolaire 2016 après s'être doté d'une gouvernance, poursuivre ainsi la mise en œuvre de ses missions et développer un programme d'animation largement ouvert sur l'extérieur afin de susciter auprès des enseignants le souhait de s'engager dans des innovations pédagogiques adossées à la recherche. Il constitue en outre un véritable centre de compétences et de ressources qui sera au service des ESPE, des Rectorats et des équipes pédagogiques et dont la qualité est garantie. En effet, l'ICE met à leur disposition des équipes de chercheurs, qui, pour entrer dans le réseau, ont été sélectionnées sur la qualité d'un projet scientifique élaboré en lien avec des enseignants. Pour que les chercheurs soient facilement mobilisables comme experts au service des projets des enseignants ne nécessitant pas de travaux de recherche, nous proposons que les expertises fassent l'objet d'un financement en faveur de leur laboratoire.

L'expérimentation n'est pas encore terminée et demande un financement complémentaire pour se poursuivre. Par ailleurs il faut prévoir une évaluation indépendante de cette expérimentation.

Dans la dernière partie du rapport, la mission a cherché à définir les conditions d'un essaimage réussi et a fait quelques propositions dans la perspective d'un développement futur des ICE.

C'est ainsi que nous proposons pour périmètre des futurs ICE celui des nouvelles Régions car elles sont susceptibles de présenter une densité d'activités de recherche suffisantes et sur l'Île de France un ICE par académie. Nous mentionnons également la nécessité d'une forte mobilisation des acteurs locaux que sont les Universités, les Rectorats et les ESPE.

L'essaimage devrait se faire par un appel à projet national sélectif s'inspirant de l'expérimentation faite dans la région Auvergne Rhône Alpes, dans le cadre des actions du PIA3 ou directement par le ministère.

Nous proposons aussi que chaque ICE retenu se dote d'une équipe de passeurs et qu'à cette occasion soit définie une fonction de passeurs avec des recrutements à effectuer auprès d'enseignants titulaires d'un doctorat ou de jeunes docteurs, chacune de ces catégories bénéficiant de formations adaptées à leur profil initial. De plus, un lien structuré entre cette équipe et des correspondants rectoraux est indispensable.

Nous proposons également la création d'une plateforme numérique d'accès en ligne aux données de la recherche en faveur des passeurs. Celle-ci permettrait de lutter contre les

inégalités d'origine territoriale là où les forces scientifiques sont insuffisantes. Nous pensons enfin que l'Etat devrait prendre une initiative pour structurer la recherche sur l'éducation et viser une intégration de l'ensemble des forces scientifiques dans les communautés scientifiques internationales correspondantes.

Il nous paraît nécessaire que l'Etat délivre un « label ICE », garant de la qualité des activités de ces instituts. Nous proposons également qu'à terme, un réseau des ICE soit formé, un réseau de réseaux, afin de mutualiser les bonnes pratiques et d'assurer le rayonnement des ICE au plan national et européen. Enfin, un opérateur national devrait être désigné pour assurer la coordination et l'animation des ICE et de leur réseau.

Le développement des ICE ne manquera pas d'entraîner de profondes transformations dans le système éducatif par le biais d'une acculturation des cadres académiques et des enseignants eux-mêmes. Si elle se généralise, la démarche *Bottom up* d'innovation peut constituer une véritable rupture par rapport aux pratiques existantes. De même, en raison de la confrontation des chercheurs aux défis du système éducatif, des évolutions notoires peuvent être engendrées conduisant à développer une recherche pluridisciplinaire, intégrée dans la communauté scientifique internationale.

ANNEXES

I. ANNEXE 1 : RAPPORT D'OLIVIER QUERE SUR LES RELATIONS RECHERCHE ENSEIGNEMENT A L'INTERNATIONAL.

DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES POUR LES PRATIQUES EDUCATIVES.

**Une comparaison internationale des modes d'institutionnalisation de la
valorisation de la recherche en éducation.**

Olivier Quéré

Post-doctorant

Institut français de l'Éducation – ENS de Lyon

Mission ICE

Juillet 2016

Introduction

Depuis le milieu des années 2000 dans les États occidentaux, on assiste à une forte expansion d'institutions visant à valoriser les résultats de la recherche scientifique au plus près de l'action publique – qu'il s'agisse d'éclairer les processus de décision ou de fournir un support à sa mise en œuvre. Ces institutions sont nées du constat ancien d'une déconnexion profonde des « cultures » propres à la recherche scientifique et à la décision publique (Caplan, 1979). Ces organisations ont pour principale visée de dépasser les intentions individuelles des chercheurs, et de structurer les résultats de la recherche scientifique afin de la rendre directement *utilisable* et *appropriable* par les acteurs politiques et les praticiens. Pour qualifier ces pratiques de transfert de la science vers la politique, certains chercheurs ont ainsi eu recours au concept d'*evidence-based education* – autrement dit l'éducation informée par la recherche scientifique.

L'*evidence-based education* est un concept ancien, qui apparaît au sein des sciences expérimentales. L'ancrage de cette notion dans le secteur de la santé et de la médecine est fort, comme en atteste la distribution des domaines de recherches des publications faisant mention du terme qui demeure à 75% dans le champ médical ou paramédical (voir tableau n°1). La notion s'est toutefois petit à petit étendue aux recherches en éducation, certains chercheurs des sciences de l'éducation ayant recours à l'*evidence-based education* afin d'apporter les garanties d'une scientificité et d'une utilité sociale souvent pointée du doigt. Ce développement dans le champ scientifique s'est fait parallèlement à une demande politique forte, provenant d'abord des États-Unis et au Royaume-Uni au milieu des années 1980, puis plus largement dans le monde occidental au début des années 2000 (Hammersley, 2002). Le *No Child Left Behind Act* de 2002 est souvent cité comme le dispositif permettant d'institutionnaliser définitivement l'idée de fonder les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats issus de la recherche scientifique. Aujourd'hui, le mouvement de l'*evidence-based policy* ou de l'*evidence-based education* s'est complètement installé dans les discussions académiques en éducation, en France comme à l'étranger, en même temps qu'il apparaît de plus en plus comme une injonction de la part des politiques publiques. Ainsi, comme l'indique BW Head à partir du cas australien, « il y a trois facteurs facilitants qui étayent les conceptions modernes de l'*evidence-based policy* : une information de haute qualité, fondée sur des secteurs de recherche pertinents, des cohortes de professionnels doués de compétences concernant l'analyse des données et l'évaluation des politiques, et des incitations politiques à utiliser une analyse fondée sur les preuves » (Head 2010, p. 14).

Toutefois, comme le montre O. Rey (2014), l'importation de ce concept dans le champ de l'éducation n'est pas sans effet sur la manière de concevoir les liens entre la recherche et les pratiques éducatives. La quête de scientificité de certains pans des sciences de l'éducation par le recours au concept d'*evidence-based education* a ainsi pu conduire à l'émergence de certaines méthodes, comme celle de la « revue systématique », qui est un outil de diffusion de la science dont nous verrons dans ce rapport l'intérêt et les limites qu'il peut recouvrir. Ces transformations n'ont pas sans fait naître des critiques, le plus souvent fondées sur l'exclusivité revendiquée par les méthodes issues de l'*evidence-based education*, ainsi que sur le recours à l'expérimentation dans le champ de l'éducation (Hammersley, 2005, 2002; Yates, 2004 ; pour une vue d'ensemble voir Rey 2014).

Tableau n°1 – Publications faisant mention du terme « Evidence-Based Education » par domaines de recherche

Research Areas	records	% of 287
EDUCATION, EDUCATIONAL RESEARCH	73	25.436
NURSING	44	15.331
GENERAL INTERNAL MEDICINE	43	14.983
HEALTH CARE SCIENCES SERVICES	27	9.408
PUBLIC ENVIRONMENTAL OCCUPATIONAL HEALTH	21	7.317
RESPIRATORY SYSTEM	16	5.575
SURGERY	16	5.575
NEUROSCIENCES NEUROLOGY	13	4.530
PSYCHOLOGY	13	4.530
ORTHOPEDECS	12	4.181
GERIATRICS GERONTOLOGY	10	3.484
ONCOLOGY	10	3.484
REHABILITATION	9	3.136
PEDIATRICS	8	2.787
SOCIAL SCIENCES OTHER TOPICS	8	2.787
PHARMACOLOGY PHARMACY	7	2.439
EMERGENCY MEDICINE	6	2.091
PSYCHIATRY	6	2.091
DENTISTRY ORAL SURGERY MEDICINE	5	1.742
ENGINEERING	5	1.742
IMMUNOLOGY	5	1.742
SPORT SCIENCES	5	1.742
TRANSPLANTATION	5	1.742
BUSINESS ECONOMICS	4	1.394
MEDICAL INFORMATICS	4	1.394
OBSTETRICS GYNECOLOGY	4	1.394
SCIENCE TECHNOLOGY OTHER TOPICS	4	1.394
INFECTIOUS DISEASES	3	1.045
RESEARCH EXPERIMENTAL MEDICINE	3	1.045
SOCIAL WORK	3	1.045
UROLOGY NEPHROLOGY	3	1.045
ALLERGY	2	0.697
ANESTHESIOLOGY	2	0.697
CARDIOVASCULAR SYSTEM CARDIOLOGY	2	0.697
COMPUTER SCIENCE	2	0.697
DERMATOLOGY	2	0.697
ENDOCRINOLOGY METABOLISM	2	0.697
ENVIRONMENTAL SCIENCES ECOLOGY	2	0.697
GASTROENTEROLOGY HEPATOLOGY	2	0.697
HISTORY PHILOSOPHY OF SCIENCE	2	0.697
INFORMATION SCIENCE LIBRARY SCIENCE	2	0.697

NUTRITION DIETETICS	2	0.697
PHILOSOPHY	2	0.697
RADIOLOGY NUCLEAR MEDICINE MEDICAL IMAGING	2	0.697
ARCHITECTURE	1	0.348
BIOMEDICAL SOCIAL SCIENCES	1	0.348
BIOTECHNOLOGY APPLIED MICROBIOLOGY	1	0.348
ETHNIC STUDIES	1	0.348
FAMILY STUDIES	1	0.348
GOVERNMENT LAW	1	0.348
HEMATOLOGY	1	0.348
LIFE SCIENCES BIOMEDICINE OTHER TOPICS	1	0.348
MATERIALS SCIENCE	1	0.348
MEDICAL ETHICS	1	0.348
MEDICAL LABORATORY TECHNOLOGY	1	0.348
OPHTHALMOLOGY	1	0.348
PARASITOLOGY	1	0.348
PATHOLOGY	1	0.348
PHYSIOLOGY	1	0.348
RELIGION	1	0.348
RHEUMATOLOGY	1	0.348
TRANSPORTATION	1	0.348
TROPICAL MEDICINE	1	0.348
WOMEN S STUDIES	1	0.348

Source : Web of science

Le développement du concept d'*evidence-based policy* et l'explosion des instituts « courtiers du savoir » (*knowledge brokering*) correspondent également à l'extension de l'injonction à la rigueur budgétaire et à la réforme des pays concernés. En Grande-Bretagne notamment, plusieurs rapports du ministère des Finances pointent les défauts d'« utilisation » et d'« impact » des résultats de la recherche, rapportés au budget que représente le financement de la recherche fondamentale (voir par exemple HM Treasury 2006). Dans ce contexte, mettre l'accent sur l'*evidence-based policy* apparaît comme une façon de mettre en avant l'utilisation qui peut être faite des résultats scientifiques par les politiques et les praticiens, et permet ainsi de justifier les dépenses accordées à la recherche. Dans ce modèle où le financement de la recherche appliquée sert à justifier le financement de la recherche fondamentale, les politiques fondées sur les avancées de la recherche servent le plus souvent à justifier la maîtrise des dépenses publiques sur des bases « scientifiques » – comme cela a pu être constaté dans le cas des politiques de l'emploi (Meilland, Sarfati, 2016 ; Pillon 2016). Les preuves et les résultats de la recherche apparaissent ici comme des instruments d'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004) permettant une rationalisation des politiques publiques et des bureaucraties qui leur sont associées (Bezes, 2009 ; Bezes et Siné, 2011 ; Kohli 2012). Dans le même temps, l'*evidence-based policy* constitue une ressource politique pour les gouvernements qui cherchent à améliorer l'impact de leurs programmes, mais aussi leur popularité (Nutley 2010).

Ce développement des institutions en charge de la valorisation des savoirs scientifiques auprès des praticiens recouvre toutefois deux principales caractéristiques, qui appellent deux types d'interrogation. D'une part, ce développement n'est ni naturel ni hétérogène. L'apparition et l'accroissement des intentions de transfert des savoirs répond à une « réceptivité » élevée des gouvernements et des praticiens pour les apports de la recherche scientifique (Davies et al., 2000, p.1). Mais l'adéquation entre l'offre et la demande demeure loin d'être parfaite. Le rapprochement entre le monde de la recherche et le monde de la décision publique est né dans les pays où la tradition d'une recherche interdisciplinaire en sciences sociales appliquées au politique est plus importante et plus ancienne (Clasen 2013, Hantrais 2009, Hantrais et al. 2015) : les États-Unis et le Royaume-Uni. La question de la légitimité et de la possibilité de la France à développer ce type de transferts de savoirs se pose, dans la mesure où les disciplines scientifiques fonctionnent autour de silos davantage imperméables, et où certaines communautés disciplinaires comme la sociologie se sont construites en-dehors, voire contre la légitimité de l'expertise. Il s'agit de comprendre les obstacles à l'institutionnalisation de pratiques et de décisions fondées sur les sciences sociales – comme d'une science éclairée par les pratiques

D'autre part, le problème du transfert de savoirs entre la recherche scientifique et les pratiques s'est surtout polarisé autour de données quantitatives. Le développement d'institutions dédiées s'est propagé autour des sciences expérimentales et du secteur de la santé. Ce chemin de dépendance est apparu un obstacle important au développement de pratiques éclairées par les sciences sociales. Le cas de la légitimité et de la possibilité des sciences de l'éducation à éclairer les pratiques politiques et éducatives se pose donc, surtout si l'on considère l'éducation comme une science sociale et non nécessairement cognitive.

Ce rapport entend donner des éléments factuels devant permettre de répondre à ces questions et, le cas échéant, dépasser ces obstacles apparents. Pour ce faire, il a semblé nécessaire de conduire une étude comparative des modes institutionnels de valorisation des résultats de la recherche scientifique en éducation dans les pratiques politiques éducatives¹⁰ dans un certain nombre de pays européens comparables à la France.

Encadré : dispositif méthodologique de l'étude

Comment saisir les conditions institutionnelles et les processus sociaux caractéristiques de la circulation des savoirs entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives en Europe ? L'entrée par les institutions courtiers du savoir scientifique recèle cet intérêt qu'elles constituent une prise à l'enquête, dans la mesure où elles offrent un cadre organisationnel constitué, des murs, une mission relativement définie, des acteurs plus ou moins reliés, des dispositifs dans lesquels les pratiques, les rôles et les savoirs s'incarnent et s'organisent. Nous avons ainsi élaboré un dispositif méthodologique d'étude qui a permis de récolter une diversité de matériaux sur lesquels ce rapport s'appuie. Nous ne pouvons cependant prétendre avoir conçu une méthode générale dès les premiers pas de l'étude, et avoir mené sans accros la récolte des données

¹⁰ Nous appelons « pratiques politiques éducatives » l'ensemble des pratiques des acteurs des politiques éducatives, depuis les échelons décisionnaires jusqu'aux mises en œuvre et aux pratiques effectives des acteurs en lien avec le public. Pour une cartographie des différents acteurs d'une politique publique, voir Thoenig, (2014)

selon un plan prédéfini. Plus traditionnellement en sciences sociales, la méthodologie s'est construite à mesure que l'étude avançait, les avancées du questionnement et surtout les contraintes de temps ont parfois obligé à une requalification des outils et des méthodes utilisés.

Nous avons procédé par collecte d'informations qui sont pour l'essentielles qualitatives. Hormis le travail bibliographique permettant de baliser l'état des savoirs sur la question du transfert entre la science et les pratiques (en particulier éducatives), nous avons collectés un ensemble de sources secondaires. Cette étude s'appuie ainsi sur ce qu'il est coutume de nommer la « littérature grise », c'est-à-dire l'ensemble des documents, textes officiels, rapports, règlements, mais aussi supports de présentation orales, diaporamas, fiches et plaquette de présentation que nous avons amassés sur la durée de notre étude. Il n'est pas question ici de faire l'inventaire de ces documents, dont on trouvera une liste complète en annexes (annexe N°1 – sources). Nous voulons toutefois souligner que ces documents ont constitué dans notre cas une source de premier plan, car essentiels à la compréhension des mécanismes institutionnels qui régissent les modes de transferts entre la science et les pratiques politiques éducatives. Ces sources ont permis l'identification des acteurs et des institutions, la compréhension de leur mode de fonctionnement, la réalisation de synthèses documentaires sur chaque institution et son environnement régional et national, puis la prise de contacts avec les acteurs institutionnels centraux dans le transfert de savoirs en éducation.

Le présent rapport se fonde également sur un ensemble de sources de premières mains, collectées par entretiens avec les acteurs européens de premier plan dans la question du transfert de la recherche vers les pratiques éducatives. Ces entretiens ont été réalisés dans les pays concernés, et se le plus souvent accompagnés d'une visite et/ou d'une explication détaillée des dispositifs qui se trouvent au principe du fonctionnement de l'institution, ainsi d'une présentation des équipes en présence. Nous avons ainsi sélectionnés un ensemble restreint d'institutions pour prolonger l'étude documentaire par une étude plus approfondie, car ces institutions pouvaient *a priori* éclairer sous un jour nouveau les conditions de la circulation des savoirs en vue de la mise en place de l'Institut Carnot en France (pour la liste complète, voir tableau n°1). Il s'agit de l'EPPI-Centre (Londres, Grande-Bretagne), le CUREE (Coventry, Grande-Bretagne), l'OBVIE (Porto, Portugal), le Norwegian Knowledge Centre (Oslo, Norvège). De fait, le recueil documentaire s'est trouvé davantage fourni pour ces institutions pré-sélectionnées. Il est à noter qu'un nombre conséquent d'entretiens formels et informels ont été conduits à La Haye (Pays-Bas) où s'est tenu au mois d'avril 2016 une réunion internationale ayant pour thème « Construire une politique pour l'éducation éclairées par les preuves et les données : des perspectives ». Ce workshop a constitué une pierre angulaire de la prise de contact et de la collecte des données présentées ici.

L'objectif de ce rapport consiste à identifier les innovations et les bonnes pratiques qui émergent ou ont émergé en Europe au cours des années 2000, et qui pourraient s'appliquer au contexte particulier de la France. Ce rapport n'a pas prétention à offrir une vision exhaustive des pratiques de

transfert de la science vers les pratiques et les décisions politiques, mais plus modestement de lister les institutions qui sont engagées dans un tel processus, et de repérer les dispositifs institutionnels et les mécanismes fins qui pourraient permettre de faire se rencontrer efficacement le monde de la recherche et le monde de la pratique, dans un contexte français où ces deux mondes se trouvent historiquement disjoints.

Nous faisons l'hypothèse que ces institutions européennes spécialisées dans le transfert des savoirs vers les pratiques politiques éducatives exercent effectivement une influence sur la forme et les contenus des pratiques et des politiques éducatives, mais également sur la production et la diffusion des sciences de l'éducation. Nous nous demandons par quels moyens institutionnels et sous quelles conditions l'organisation et le *design* de ces institutions courtiers du savoir scientifique en éducation peuvent avoir un impact sur les pratiques et les politiques éducatives. Il s'agit en retour de comprendre comment et sous quelles conditions le champ politique et scolaire contribue à structurer, modérer et modifier ces institutions, et par ricochet la production et la diffusion des sciences de l'éducation.

Ce rapport met ainsi en évidence les mécanismes organisationnels, professionnels et administratifs par lesquels ces institutions se structurent, leur permettant d'obtenir une reconnaissance (au double de sens de légitimité et de compréhension d'un même langage) dans le champ de l'éducation – qu'il s'agisse des praticiens ou des acteurs politiques décisionnaires. Cette structuration semble la condition à une activité professionnelle et financière stable sur le moyen terme. Nous mettons ainsi en avant les critères qui paraissent fondamentaux à la réussite de ces institutions : ces organisations se sont pour l'essentiel structurées autour d'un souci d'indépendance, de qualité des méthodes et des dispositifs de courtage du savoir, de l'utilité des savoirs qu'elle promeut, d'insertion dans un réseau national et international d'institutions analogues, et de communication.

Nous montrons que dans un second temps, le développement de ces institutions contribue à structurer un certain type de politiques et de pratiques. Si l'on en croit les promoteurs de l'*Evidence-based education*, les décisions éclairées par les preuves scientifiques produisent des politiques qui sont davantage rationnelles, moins coûteuses et plus efficaces. De la même manière, les acteurs de l'éducation qui fondent leur travail sur les résultats de la science sont censés développer des pratiques professionnelles quotidiennes plus efficaces et davantage adaptées à leur public. En plaçant ces prétentions à l'épreuve de la réalité, nous mettons en évidence que les institutions de transfert du savoir en Europe infléchissent concrètement les politiques et les pratiques éducatives, dans le sens d'une plus grande rationalisation des décisions puis de la mise en œuvre et enfin de leur réception par les acteurs de terrain – qui sont représentés massivement en France par le personnel de l'Éducation nationale au contact du public. Le pouvoir discrétionnaire et les marges de manœuvre de ces agents, appelés à puiser dans un très large répertoire de bonnes pratiques, demeure cependant très important.

Afin d'organiser le propos, nous proposons en première d'analyse de regrouper les institutions européennes spécialisées dans le transfert de savoirs en trois différents modèles. Ces propositions sont évidemment idéal-typiques, et chaque institution se trouve le plus souvent à la croisée de ces modèles. Mais ce partage analytique donne à voir les manières dont la valorisation des savoirs en éducation s'est institutionnalisée différemment ou non dans chaque configuration nationale et régionale, et comment la spécificité du champ de l'éducation a été (ou non) pris en considération dans le développement des dispositifs concrets de transfert des savoirs.

Le modèle de la « dissémination ».

Provenant des États-Unis, et grandement structuré en Europe autour de l'EPPI Centre (Londres, Grande-Bretagne), la « dissémination » a servi de modèle à la plupart des institutions spécialisées dans la valorisation des savoirs issus de la recherche vers les politiques éducatives. On retrouve ainsi des traces de l'infusion du modèle de la dissémination en Suède (*Swedish Institute for Educational Research*), au Danemark (*Danish Clearinghouse*), en Pologne (*Evidence Institute*), aux Pays-Bas (*Netherlands Initiative for Education Research*), d'une certaine manière en Norvège (*Norwegian Knowledge Centre for Education*)¹¹, et bien sûr en Grande-Bretagne (*EPPI Centre, EEF, CUREE, Behavioural Insights Team*). À l'image de l'EPPI-Centre qui couvre également les champs de la santé, de l'économie ou même du sport, ces institutions ne sont pas nécessairement spécialisées dans le transfert de savoirs issus de la recherche en éducation.

Des instituts à distance de l'État

Ce modèle rassemble des organisations ou des centres de recherches et des fondations, qui peuvent être liées à l'Université, mais qui sont rarement des institutions publiques ou gouvernementales. Il s'agit ainsi d'institutions qui ne sont pas ou très rarement financés par des fonds publics : le financement provient dans la très grande majorité des contrats passés avec les commanditaires. L'institution est donc dépendante de ce contrat, et donc du commanditaire.

Cette mise à distance de l'État, en particulier en ce qui concerne la dimension financière, est le plus souvent présentée comme une garantie d'indépendance vis-à-vis du politique. Cette indépendance institutionnelle est à la fois leur contrainte majeure et leur principale ressource. Leur plus grande contrainte, car l'indépendance des financements publics les obligent à se tourner vers des financements privés, qu'il s'agisse de fondations comme le *Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE)*, ou que ces financements proviennent des contrats passés avec les commanditaires. Ce sont donc des institutions qui dépendent largement de ces contrats. Dans le même temps, leur indépendance – ou tout au moins son affichage institutionnel – semble tout à fait cruciale pour la survie de ces institutions.

Un design organisationnel qui attire les acteurs de la décision publique

Ces organisations offrent le plus souvent des répertoires d'action à destination des *policy makers*, dans le sens où elles produisent et synthétisent des savoirs qui sont appropriables par les acteurs politiques, davantage que pour les praticiens qui sont au contact des publics. Ce tropisme pour les *policy makers* s'explique par la forme organisationnelle de ces instituts, et leur mode de financement, qui est essentiellement de source contractuelle. Il apparaît en effet bien plus aisé de passer contrat avec les agents et les institutions qui se trouvent proches de la décision politique, plutôt qu'avec les acteurs au contact du public, qui sont plus faiblement organisés et dont le travail est plus individualisé. En outre, quel que soit les pays, les *policy makers* sont plus proches des sources de financement que les *street level practitioners*.

Seconde conséquence du financement par contractualisation : les sujets traités n'ont pas de spécificité propre. De cette façon, quel que soit le commanditaire et l'objet traité, les centres qui se fondent sur le modèle de la dissémination s'appuient sur les mêmes méthodes – dont la revue systématique apparaît comme le parangon (voir *infra*). Pour l'EPPI-Centre par exemple, il n'y a pas de

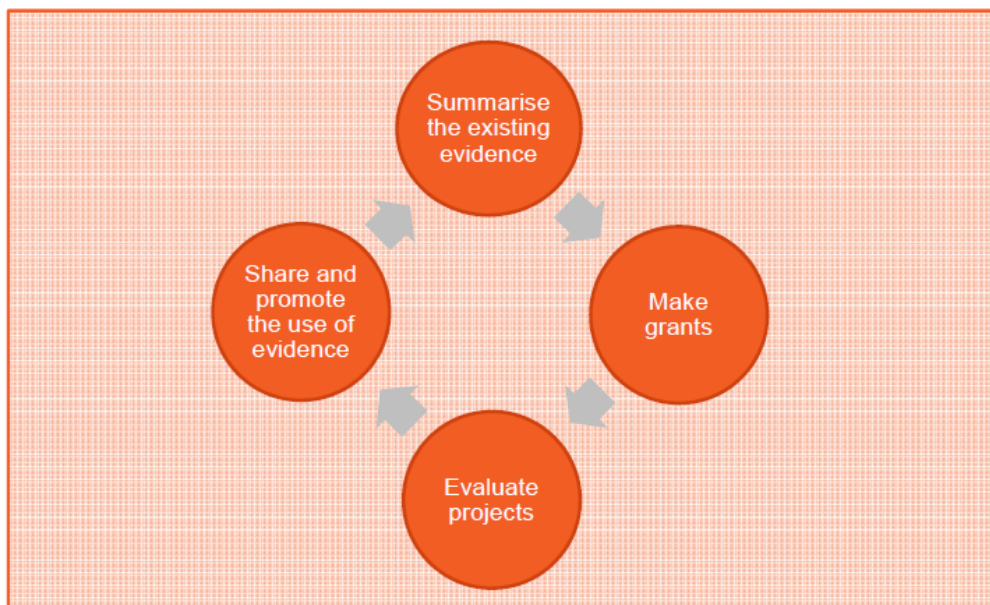
¹¹ Le cas de la Norvège nous semble toutefois hybride, et fait l'objet d'un développement en partie 3 de ce rapport.

différence fondamentale entre les politiques de santé, les politiques sociales, les politiques économiques, ou les politiques éducatives : tous ces domaines peuvent être traités de façon équivalente grâce à une méthodologie propre. Le financement de type contractuel amène ces instituts à ne pas spécifier les objets qu'ils traitent, et à rationaliser les méthodes qu'ils développent.

Il s'agit donc pour ces institutions de valoriser une *Evidence informed Policy*, c'est-à-dire une décision politique éclairée par les *preuves* scientifiques. Ces résultats sont le plus souvent quantitatifs, ou tout au moins quantitatifiés : présentées sous forme de « preuves » (*evidence*) et de « données » (*data – big data*), ils sont rendus directement appropriables et utilisables par les acteurs en charge des décisions politiques. Ces instituts sont donc amenés à développer une méthodologie particulière visant à mettre à disposition des acteurs les résultats de la recherche. Il s'agit de rendre les résultats de la recherche le plus accessible possible, en rédigeant des synthèses, des fiches ou des graphiques qui ont la particularité, dans une certaine tradition anglo-saxonne, de faire preuve d'une pédagogie poussée. C'est le cas par exemple des *toolkits* présentés par la fondation britannique *Education Endowment Foundation* (EEF). L'EEF propose une approche fondée sur le financement de projets pour l'utilisation politique de résultats issus de la science, comme l'indique ce schéma :

Illustration n°1 – Principe de fonctionnement de l'EEF

The EEF approach



Le *toolkit* est une fiche pratique à destination des praticiens, proposant un résumé des recherches en éducation sur un thème particulier. Cette fiche, qui doit être accessible et appropriable par le plus grand nombre, est fondée sur des méta-analyses, mais est orienté vers la pratique : l'objectif est de fournir aux écoles toute l'information nécessaire pour une prise de décision qui soit la plus proche

des résultats scientifiques. Il s'agit en certain sens d'une fiche méthodologique de procédure à suivre, ou d'une sorte de manuel à destination des enseignants. Ces fiches pédagogiques sont proposées sur un serveur en ligne sur internet, indiquant le bénéfice, le prix et le degré d'accessibilité (voir illustration n°2). Un résumé de son intérêt ainsi qu'une évaluation de son impact sur la pratique en rapport avec son prix est proposé (voir illustration n°3) pour chaque *toolkit*. De ce point de vue, le *toolkit* de l'EEF incarne parfaitement ce que Kattumuri (2015) avait pointé à partir du cas indien, quant au renouvellement des modes de diffusion et de médiatisation des « données probantes » : il montre que les serveurs en ligne, les blogs, voire les tweets et autres forme de médias sociaux ont pris une importance considérable dans la diffusion de la recherche dans des formes accessibles aux décideurs politiques et au public.

Illustration n°2 – Banque de données des *toolkits* de l'EEF¹²

Feedback	£££££	👤👤👤👤	+8 months	Summer schools	£££££	👤👤👤👤	-3 months
Meta-cognition and self-regulation	£££££	👤👤👤👤	+8 months	Sports participation	£££££	👤👤👤👤	-2 months
Peer tutoring	£££££	👤👤👤👤	+6 months	Arts participation	£££££	👤👤👤👤	-2 months
Early years intervention	£££££	👤👤👤👤	+6 months	Individualised instruction	£££££	👤👤👤👤	+2 months
One to one tuition	£££££	👤👤👤👤	+5 months	Extended school time	£££££	👤👤👤👤	+2 months
Homework (Secondary)	£££££	👤👤👤👤	+5 months	After school programmes	£££££	👤👤👤👤	+2 months
Collaborative learning	£££££	👤👤👤👤	+5 months	Learning styles	£££££	👤👤👤👤	+2 months
Mastery learning	£££££	👤👤👤👤	+5 months	Mentoring	£££££	👤👤👤👤	+1 month
Oral language interventions	£££££	👤👤👤👤	+5 months	Teaching assistants	£££££	👤👤👤👤	+1 month
Phonics	£££££	👤👤👤👤	+4 months	Homework (Primary)	£££££	👤👤👤👤	+1 month
Small group tuition	£££££	👤👤👤👤	+4 months	Performance pay	£££££	👤👤👤👤	0 months
Behaviour interventions	£££££	👤👤👤👤	+4 months	Aspiration interventions	£££££	👤👤👤👤	0 months
Digital technology	£££££	👤👤👤👤	+4 months	Block scheduling	£££££	👤👤👤👤	0 months
Social and emotional learning	£££££	👤👤👤👤	+4 months	School uniform	£££££	👤👤👤👤	0 months
Parental involvement	£££££	👤👤👤👤	+3 months	Physical environment	£££££	👤👤👤👤	0 months
Reducing class size	£££££	👤👤👤👤	+3 months	Settling or streaming	£££££	👤👤👤👤	-1 month
Outdoor adventure learning	£££££	👤👤👤👤	+3 months	Repeating a year	£££££	👤👤👤👤	-4 months

¹² Pour accéder à la base de données, voir <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence/teaching-learning-toolkit/>

Illustration n°3 – Exemple de résumé d'un *toolkit* sur le thème « Teaching assistants »

Illustration n°4 – Exemple de fiche méthodologique sur le thème « Teaching assistants »

Les *toolkits* proposés par l'Education Endowment Foundation présentent l'intérêt de s'adresser aux praticiens comme aux décideurs publics. Le principe de la fondation repose sur le financement de projets. Il s'agit d'un mode de valorisation de la science par diffusion, ou encore « dissémination », c'est-à-dire par la mise à disposition de savoirs issus de la science, ces savoirs étant synthétisés, rendus appropriables et accessibles aux acteurs des politiques éducatives, quel que soit leur niveau

d'intervention. Ce mode de valorisation des résultats de la science fait toutefois figure d'exception dans le paysage institutionnel européen. Le mode le plus répandu de valorisation des savoirs scientifiques auprès des acteurs est la « revue systématique » (*systematic reviews*). Il est aussi l'outil le plus caractéristique du modèle de la « dissémination » qui s'est diffusée à partir de la Grande-Bretagne.

La Grande-Bretagne, l'épicentre des *systematic reviews*

Le développement de l'*Evidence-based education* en Grande-Bretagne dans les années 1990 est marqué par l'influence exercée par le secteur de la santé dans la promotion des méthodes de valorisation des savoirs en éducation. La création de l'EPPI Centre (*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre*) en 1993 par Ann Oakley, alors directrice-fondatrice du *Social Science Research Unit* de l'Université College London UCL, constitue une étape décisive dans ce glissement. En effet, la mission première de l'EPPI-Centre, à la fin des années 1990, consiste à importer un ensemble de méthodes issues des sciences expérimentales, développées surtout dans le secteur de la santé autour de la *Cochrane Collaboration*, pour les appliquer au champ des politiques éducatives. La création de cet institut se fonde sur l'idée selon laquelle « le principal canal de communication entre les chercheurs et laïcs doit être les revues de l'ensemble des champs de recherche, plutôt que le rapport d'une étude en particulier » (Foster and Hammersley, 1998, p. 610). Dès lors le développement institutionnel de l'EPPI-Centre structure la trajectoire de l'*Evidence Based Policy* dans le champ de l'éducation. Partie intégrante de l'Unité de recherches en Sciences sociales de l'UCL, cette institution a débuté par des recherches en santé, avant de se structurer autour des politiques sociales en 1995 (alors sous le nom « d'EPI-Centre »). Le nom actuel du centre (EPPI-Centre pour *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre*) date de 2001, et marque la reconnaissance des travaux menés par ses équipes de recherches. En effet, les synthèses systématiques qu'elles mènent dans le but d'éclairer les pratiques politiques connaissent rapidement une large audience dans le monde des politiques publiques, car elles répondent à un besoin exprimé par les acteurs de la décision (Oakley, Gough, 2005). Dès lors, l'objectif de l'EPPI-Centre est de produire et de disséminer les revues systématiques, qui ont le double avantage d'être facilement adaptables par les praticiens, et qui peuvent soulever des questions cruciales de politiques publiques (Gough, 2007).

Dès lors, quelles sont les stratégies mises en œuvre par l'EPPI Centre pour répondre à ces besoins ? Premièrement, l'EPPI Centre vise à développer un « cadre conceptuel » suffisamment large, capable de comprendre et de problématiser les questions de recherches qui structurent les revues systématiques. Cette question ne doit être ni trop large, au risque de ne pas distinguer l'intérêt de la revue systématique, ni trop étroite, sous peine d'être inopérante et de comporter des biais. Deuxièmement, il s'agit de construire un ensemble d'outils méthodologiques à même de répondre à tout type de questions de recherche, et incluant tout type de travaux. Depuis la création de l'EPPI Centre, ce dispositif méthodologique fait l'objet d'une attention particulière. Troisièmement, le travail de l'EPPI-Centre consiste à promouvoir la méthode des *systematic reviews* en Grande-Bretagne mais également plus largement en Europe. Pour ce faire, l'EPPI-Centre a mis en place une cellule de soutien et de formation, permettant de développer les compétences des « courtiers du savoir », ainsi que l'appétit des décideurs politiques et des praticiens pour une pratique éclairée par la science. La collaboration internationale apparaît ainsi un trait fondamental de cette institution, qui a déjà donné lieu à de nombreux épigones, en particulier en Allemagne et en Scandinavie.

La structuration de l'EPPI Centre autour de la santé a naturellement conduit ses membres à importer un ensemble de méthodes issues des sciences expérimentales pour les appliquer au champ de l'éducation. Parmi ces méthodes, la *systematic review* est certainement celle qui fait le mieux florès. Pour les membres de l'EPPI-Centre, la méthode des revues systématiques est apparue comme la façon la plus évidente pour diffuser les résultats de la recherche dans la pratique tout en permettant d'identifier « ce que l'on peut dire de manière fiable » en se fondant sur des « sources pertinentes dans le champ de la recherche » (Gough, entretien, juin 2016)¹³. Les revues systématiques obéissent ainsi à un protocole méthodologique relativement complexe, composé d'un ensemble d'étapes standardisées, qui sont toujours les mêmes quel que soit le sujet traité, et quel que soit le champ dans lequel il s'applique.

Pour comprendre les intérêts et les limites du recours à cette méthode particulière qui s'est imposée dans la plupart des instituts d'éducation européen, il faut d'abord saisir ses modes et conditions de production. A l'EPPI-Centre comme dans la majorité des institutions dédiées au transfert de la recherche, la revue systématique est réalisée dans le cadre de contrats de projets. Qu'il s'agisse d'une université, d'un ministère, d'une collectivité locale, d'une entreprise ou même de particuliers, les revues systématiques sont définies selon un cahier des charges précis qui fait l'objet d'un devis et d'éventuelles négociations. L'utilisateur prend également part au processus de construction de la revue systématique, en en restant en contact régulier avec les chercheurs en charge de mettre sur pied le système de références. Ce faisant, cette collaboration est une manière pour l'EPPI-Centre de garantir la pertinence et l'utilité des rapports.

Les revues systématiques : une histoire

Les revues systématiques se sont développées dans le champ de la médecine et de la santé durant ces dernières décennies. Toutefois, les premières traces d'une synthèse menée de manière systématique sont à trouver en psychologie sociale appliquée à l'éducation : il s'agissait des « méta-analyses » réalisées par le statisticien et psychologue américain Gene V. Glass en 1975, afin de saisir les effets de la taille des classes sur les apprentissages (Glass, 1976, 1975).

C'est par la suite que le travail séminal du médecin écossais Archibald L. Cochrane permet d'ancrer la méthode de la revue systématique dans le secteur de la santé, et de l'éloigner provisoirement du champ strict de l'éducation. Ambassadeur d'une « médecine factuelle », Cochrane a cherché dans son travail à fonder les décisions de soins sur les avancées les plus récentes de la médecine (Sackett et al., 1996). Son ouvrage intitulé « *Effectiveness and Efficiency: Random Reflections on Health Services* » (Cochrane and others, 1972) plaide pour l'utilisation de bancs d'essais randomisés dans l'objectif d'une plus grande efficacité de la médecine. Dans le sillon de ces travaux fondateurs, un groupe de recherche s'est formé à Oxford, afin de développer la médecine factuelle et de valoriser les résultats de la recherche dans la pratique des professionnels de la santé. La *Cochrane Collaboration* est ainsi née en 1992. Elle regroupe aujourd'hui plusieurs de centaines de chercheurs, de praticiens et d'utilisateurs

¹³ David Gough, directeur de l'EPPI Centre et de la SSRU (Social Science Research Unit), entretien, Londres, 2 juin 2016.

dans le monde, dont la mission est la promotion d'une pratique de soin fondée sur des preuves médicales, et la mise à disposition de la recherche en médecine au plus grand nombre.

L'intérêt de cette méthode est rapidement apparu pour des champs extérieurs à la santé. L'EPPI-Centre et la *Campbell Collaboration* (voir infra) sont nés de ce mouvement.

La revue systématique consiste à compiler un ensemble très important de textes scientifiques sur un sujet particulier, afin d'en proposer une synthèse recensant l'ensemble des résultats scientifiquement probants. Il s'agit donc d'identifier « ce que l'on peut dire de manière fiable sur la base des études pertinentes » (Gough, entretien, juin 2016) – c'est-à-dire en s'appuyant sur les résultats issus de recherches scientifiques. Selon les défenseurs de cette méthode, la masse d'information traitée doit permettre de quadriller le champ étudié, et ainsi réduire au maximum les biais qu'il peut exister à l'échelle d'un groupe réduit de travaux. Le travail de définition et de délimitation du champ de recherche qui fait l'objet d'une revue systématique est donc primordial, car il définit en amont le profil de la synthèse qui sera livrée à l'utilisateur. De plus, chaque champ de recherche nécessite un dispositif méthodologique particulier, permettant de repérer les mots-clés ou les résultats probants. Ce travail de modélisation et d'encodage est lui aussi primordial pour la définition des contours de la revue systématique. Ce travail nécessite donc l'expertise d'une équipe de chercheurs.

Tout l'enjeu des revues systématiques est de transformer ces quantités de données et de « preuves » en un rapport synthétique qui soit directement appropriable par le commanditaire. Il s'agit donc d'un mode de valorisation qui nécessite de créer ce que D. Gough appelle un « appétit pour les preuves » (Kenny, Gough, Tripney, 2014) parmi les potentiels utilisateurs. Dans la mesure où cet « appétit » ne se décrète pas, on touche ici à la principale limite du modèle de la « mise à disposition » s'il n'est pas accompagné de dispositifs permettant de faciliter l'*appropriation* des savoirs – et non pas seulement leur dissémination. Chaque institution tente donc avec plus ou moins de volonté et plus ou moins de succès de développer ce type de dispositifs intermédiaires afin de faciliter l'appropriation des savoirs – à commencer par l'EPPI Centre qui propose une activité de formation aux méthodes qu'ils emploient (nous abordons la question de l'appropriation et du rapport pratique aux savoirs dans la partie 3 de ce rapport).

La forme organisationnelle qu'a pris l'EPPI Centre, ainsi que les méthodes développées par cette institut, a servi de modèle pour tout un ensemble d'institutions. Comme le confirme sa directrice Solvi Lillejord, le *Knowledge Centre* d'Oslo a beaucoup discuté avec D Gough au moment du lancement de l'institution norvégienne – même si elle a pris ses distances sur un ensemble de points. De la même manière, la *Danish Clearinghouse of education*, qui est une des plus anciennes institutions « courtiers des savoirs » en Europe, s'est directement inspiré du modèle de l'EPPI-Centre. Créé à l'automne 2006 au sein de l'Université danoise pour l'éducation, ce centre a pour objectifs premiers de faciliter les décideurs politiques et les praticiens de l'éducation à avoir accès à une information dite « fiable », et une connaissance dite « éclairée », c'est-à-dire fondées sur les résultats de la science. Ce centre a été mis en place suite au constat de la faiblesse des liens existants entre les chercheurs et les « utilisateurs » de connaissances au Danemark. Cette faiblesse avait été identifiée dans un rapport de l'OCDE portant sur la recherche en éducation au Danemark (2004). La *Danish*

Clearinghouse cherche ainsi à obtenir une vision la plus large possible des recherches existantes sur un sujet grâce à la méthode de la revue systématique. Cette méthodologie permet au centre danois pour la recherche en éducation de proposer une évaluation de la qualité des savoirs disponibles sur un champ défini, et d'en assurer une large diffusion.

Le modèle du « réseau »

De manière parallèle au développement des institutions de valorisation des savoirs scientifiques, un ensemble de réseaux faiblement institutionnalisés sont apparus en Europe au cours des dernières décennies. Ces réseaux ont pour principale mission de promouvoir le mouvement de l'*evidence-based policy* ou de l'*evidence-based education* au travers de réunions, d'ateliers ou de conférences plus ou moins larges. Ils peuvent avoir une portée internationale. Ces réseaux sont soutenus par des fonds européens, ou par l'OCDE, mais peuvent également être financés par des fondations, des dotations privées, ou même des bourses gouvernementales.

Ces réseaux de chercheurs peuvent avoir pour principale mission de produire des revues systématiques. Ils se rapprochent alors du travail mené par certaines institutions comme l'EPPI Centre, mais avec une vision plus large et moins institutionnalisée. C'est le cas de la *Campbell Collaboration*, qui est un réseau d'enracinement britannique mais à visée internationale. La *Campbell Collaboration* produit des revues systématiques dans plusieurs domaines du social : l'éducation, l'État social, la justice, le développement international. L'objectif de ce réseau est clairement prescriptif : il s'agit « d'apporter un changement social positif », ainsi que « d'améliorer les services publics et privés autour du monde ». Ces objectifs peuvent être atteints, selon la Campbell Collaboration, en élargissant la base de savoirs sur laquelle les décisions politiques sont prises. Autrement dit, la *Campbell Collaboration* milite pour des choix et des décisions qui soient « éclairés » par la science, afin que les débouchés politiques soient plus efficaces.

Le réseau est structuré autour d'un comité de direction de sept membres, dont un président. Ce comité définit la stratégie de la structure, et fait appel à des chercheurs qui peuvent être mobilisés sur tel ou tel cas d'étude, en fonction des contrats et des opportunités. C'est en ce sens qu'il s'agit d'un réseau, car le périmètre des équipes est à géométrie variable en fonction des besoins. Cette faible institutionnalisation apporte de la souplesse au dispositif et permet dans le même temps une inscription internationale beaucoup plus importante.

La *Campbell Collaboration* porte le nom de Donal Campbell, un psychosociologue américain (1916-1996), qui le premier a défendu l'idée selon laquelle les réformes de politiques publiques peuvent être soutenues par les résultats de la science. En particulier, ses travaux méthodologiques ont suggéré que les « preuves scientifiques » (*evidence*) pouvaient permettre d'évaluer les effets de ces réformes « informées » par la science. La *Campbell Collaboration* a été fondée en 1999, émanant de la *Cochrane Collaboration*, qui propose des revues systématiques dans le champ de la santé depuis 1994 (Dingfelder, 2004). La création de la *Campbell* entend répondre à la nécessité d'une organisation qui produirait des revues systématiques dans le secteur du social (Petrosino, 2013). La réunion inaugurale de la *Campbell Collaboration* a eu lieu à Philadelphie en 2000, réunissant 85 participants venant de 13 pays.

Un mode de valorisation des savoirs particulier : la grande conférence internationale

L'intérêt développé par la Campbell Collaboration pour la revue systématique montre la prégnance de cette méthode dans l'espace européen du *knowledge transfer*. Toutefois, les réseaux spécialisés dans la valorisation des savoirs scientifiques se distinguent d'autres institutions par un mode particulier de valorisation des savoirs auprès des praticiens et des *policy makers* qu'est la grande conférence internationale. La *Campbell Collaboration* a ainsi, dès son origine, organisé un colloque international annuel, rassemblant des experts, des chercheurs et des spécialistes des domaines

étudiés, entrant en interaction avec des praticiens et des décideurs politiques. Ce colloque annuel, qui s'est tenu à 14 reprises¹⁴, est l'occasion de diffuser à une échelle internationale les travaux de synthèse effectués par la *Collaboration*. En faisant alterner des sessions plénières et des *workshops* permettant la discussion avec les praticiens, ces conférences sont conçues comme un lieu de traduction des savoirs et d'échanges de bonnes pratiques. À partir de 2016, le format de ce colloque annuel est abandonné, au profit d'un « *What Works Global Summit* », dont la première édition se tiendra à Londres les 26, 27 et 28 septembre 2016.



Si les contours de ce « Global Summit » demeurent encore flous, le nouveau format proposé est incontestablement plus large et plus ambitieux. La création de ce sommet vise en effet à fédérer l'ensemble des initiatives locales, nationales et internationales ayant trait à la valorisation des savoirs et des preuves auprès des pratiques, en éducation mais aussi dans différents secteurs. La participation des « producteurs » comme des « utilisateurs » des savoirs est considérée comme la clé de voute de cette grande conférence internationale.

Des réseaux institutionnels pour de la recherche « qui fonctionne »

Outre la mise en réseau de chercheurs isolés, il faut mentionner les tentatives de mise en réseau d'institutions déjà formalisés. L'idée est de mieux capter les intentions institutionnelles parfois éparpillées qui prennent considération la recherche sur « ce qui fonctionne » effectivement (van der Arend, 2014 ; Bristow, Carter and Martin, 2015, Davies *et al.*, 2000). C'est notamment le cas en Grande-Bretagne autour du *What Works Network*. Le *What Works Network* est lancé en mars 2013 par le gouvernement britannique (HM Government, 2012). Ce réseau rassemble six institutions de valorisation des savoirs issus de la recherche. Ces institutions ont en commun de s'adresser en priorité aux décideurs politiques afin de nourrir leurs décisions par les résultats de la recherche, et de couvrir une grande variété de thèmes liés à l'éducation, mais aussi au secteur médico-social

¹⁴ Pour la liste et les programmes, voir : http://www.campbellcollaboration.org/previous_colloquia/index.php

(notamment le domaine de la santé), au sport ou à l'économie. Le *National Institute for Clinical and Health Excellence* (NICE) et l'*Education Endowment Foundation* (EEF) sont deux des centres porteurs du projet. D'autres institutions voient le jour et s'agrègent à ces deux institutions, en rapport avec la criminologie, la croissance économique locale ou encore la qualité de vie des personnes âgées (HM Government, 2013). La création du *What Works Network* dénote l'intérêt porté par les gouvernements à la mise à disposition des résultats scientifiques auprès des décideurs politiques, quel que soit le domaine d'action concerné. Mais surtout, il s'agit d'une tentative de mise en réseau d'institutions jusque-là isolées, permettant une circulation des méthodologies et des bonnes pratiques. Dans certaines configurations nationales comme en Norvège ou en Allemagne, des institutions « courtiers du savoir » sont appelés à se rapprocher, dans le but de mettre en commun certaines de leurs pratiques, indépendamment des objets traités ou des secteurs privilégiés.

Ces réseaux offrent donc un mode organisationnel et de financement bien spécifique. Toutefois, le mode de valorisation des savoirs auprès des praticiens ne diffère pas fondamentalement du modèle de la dissémination : ces réseaux s'adressent presque exclusivement aux décideurs politiques, et les savoirs sont diffusés et mis à leur disposition sans que l'appropriation de ces savoirs soit pensée en tant que telle. C'est précisément cette question de l'appropriation certaines institutions ont pris à bras le corps, s'inscrivant dans un modèle que l'on pourrait appeler de l'« *experience-based education* ».

Le modèle de l'« *experience-based education* »

Dans le cas de la France, une question récurrente semble se poser : comment réduire la distance qu'il existe en France entre la recherche et les pratiques éducatives ? Le modèle de la dissémination est en effet facilité dans des pays qui ont développé une proximité entre les mondes de la recherche et ceux de la décision publique, ou des pratiques éducatives, comme la Grande-Bretagne ou les pays Scandinaves. Dans ces pays, il existe une ancienne tradition de participation des chercheurs en sciences sociales à la vie politique et sociale, et la figure de l'expert n'est pas systématiquement récusée dans le champ académique.

En France, l'histoire des liens entre la décision politique et l'éclairage scientifique est plus trouble. Thématisée autour de l'« expertise », la question de la recherche appliquée dans l'Hexagone est sinieuse, car elle convoque le principe d'autonomie, voire de « pureté » de la science fondamentale. La conception dominante consiste en ce paradigme que ce ne sont pas les mêmes individus qui cherchent et qui diffusent. Par exemple, les sociologues ont largement refusé d'éclairer les décisions politiques lorsque nombre d'élus les sollicitaient au tournant des années 1970, afin de valoriser une recherche sociologique dénuée de tout intérêt, comme le montre le cas emblématique de la rénovation urbaine (Backouche, 2008). Les chercheurs qui se sont mués en « expert » ont souvent été déçus de leur légitimité scientifique. Il n'est pas question ici de juger le bien-fondé ou non de ces trajectoires individuelles qui ont menées à une culture collective, mais simplement d'en tirer les conséquences sur le plan de la relation entre science et politique. En effet, cette histoire explique en partie la faiblesse des initiatives de *knowledge brokerage* en France, et le décalage dans le temps observé entre la création des principaux *knowledge centres* en Europe anglo-saxonne et scandinave et la création présente d'un Institut Carnot pour l'éducation en France.

Dès lors, quels sont les dispositifs qu'il est possible de mettre en œuvre pour réduire la distance qu'il existe historiquement en France comme dans d'autres pays latins comme l'Espagne, entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives concrètes ?

L'étude d'institutions ciblées, ainsi que de quelques dispositifs institutionnels utilisés par tel ou tel centre peut ici être utile dans la perspective de la création d'un institut français original. Ces institutions et ces dispositifs institutionnels peuvent être rassemblés autour d'un troisième modèle que nous pouvons appeler celui de l'« *experience-based education* ». En référence au mouvement de l'*evidence-based education*, cette expression sert à désigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent équiper la pratique et éclairer les décisions, mais dont la spécificité est qu'ils émergent de la pratique et de l'expérience des acteurs en charge de l'éducation et des politiques éducatives – et non des résultats de la sciences (les preuves, ou *evidence*). La valorisation des savoirs issus des résultats de l'expérience pédagogique nous semblent être un volet nécessaire d'une dissémination efficace des savoirs dans les sphères de la pratique et de la décision publique, dans la mesure où elle donne suscite un intérêt et une proximité de travail avec les acteurs directement intéressés.

Ce troisième modèle rassemble plus souvent des institutions de type gouvernementales, publiques, ou en partenariat public-privé. Des liens directs, qu'ils soient financiers ou de type intellectuels, sont souvent établis avec le ministère de l'Éducation – sans nécessairement affaiblir l'indépendance institutionnelle et la liberté de recherche. Il s'agit également d'institutions qui ont tendance à valoriser la mise à disposition des savoirs directement aux praticiens de l'éducation, dans les écoles,

dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, plus souvent qu'aux acteurs de la décision publique.

En Europe, trois institutions, à des degrés divers, fondent leur travail de transfert et de valorisation des savoirs sur l'expérience concrète des praticiens. Il s'agit de l'*OBVIE* à Porto (Portugal), du *CUREE* à Coventry (Grande-Bretagne) et le *Knowledge Centre* d'Oslo (Norvège). Il peut être utile d'étudier certains de leurs dispositifs et modes de valorisation des savoirs pour mieux comprendre comment il est possible de combiner les résultats issus de la recherche avec les résultats issus de l'expérience.

L'*OBVIE*, au plus proche des praticiens

L'*Observatorio da Vida nas Escolas* (*OBVIE*) est une petite structure rattachée à l'Université de Porto, qui a pris la question du transfert de savoirs à bras le corps. Sa particularité est que cet institut n'a pas suivi le sillon tracé par l'EPPI Centre en Europe, et a ainsi développé un ensemble de dispositifs propres permettant de travailler au plus près des praticiens de l'éducation. L'étude de ces dispositifs permet de renouveler la vision que l'on peut spontanément avoir sur la question de la valorisation des résultats de la recherche dans les pratiques éducatives.

Outre ses deux titulaires, dont la responsable Ana Mouraz, l'*OBVIE* est composé de trois doctorants, un post-doctorant, un étudiant en master 2. L'étroitesse de l'équipe est à l'image de difficultés dont doit faire face cet institut. Comme tout le champ de la recherche au Portugal, fortement affecté par la crise financière de 2008, l'*OBVIE* éprouve de réelles difficultés à se financer. Cette institution a pourtant développé un ensemble de dispositifs innovants permettant de valoriser les résultats de la science. L'*OBVIE* est structurée autour de trois missions, que sont la recherche, l'éducation et la livraison des résultats. Cette structuration lui permet d'être proche des acteurs, qui est revendiquée comme étant la « mission initiale [de l'*OBVIE*] et qui l'est toujours » (A. Mouraz, entretien).

Parmi les dispositifs mis en œuvre par l'*OBVIE*, la formation des enseignants par résultats de la science apparaît comme un élément central. L'institution s'appuie sur un solide réseau tissé dans les écoles et les établissements éducatifs, en collaboration avec les municipalités, notamment celle de Porto. Ce réseau permet de faire émerger des thèmes de formation. En effet, en début d'année scolaire, au mois de septembre, l'*OBVIE* recense les besoins exprimés par les acteurs des écoles, lors d'un *School meeting* organisé dans les locaux de l'université. Cette réunion permet de faire émerger un ensemble de sujets, que les chercheurs en éducation vont traduire pour construire des projets annuels proposés en retour à ces acteurs. Ces projets, présentés comme des projets de formation, apparaissent comme un moyen de créer une relation entre les chercheurs et les acteurs de terrain. En effet, ces projets collectifs sont guidés par l'*OBVIE*, qui propose des rencontres régulières, permettant un retour régulier de la part de chercheurs en éducation. Ce séminaire se distingue d'une formation continue classique par ses objectifs et ses moyens d'action : il s'agit ici d'équiper les acteurs éducatifs d'outils forgés par la recherche en éducation, afin qu'ils puissent tirer les fils des résultats scientifiques dans leur pratique quotidienne. Ces projets portent sur des sujets divers, mais qui ont le double mérite de traiter des questions proches de la pratique – et donc de traiter des problèmes que les acteurs se posent effectivement – tout en étant investigués par la recherche en éducation. Ces sujets peuvent porter sur le stress quotidien des enseignants, sur le rôle attendu des directeurs d'école, sur l'utilisation du téléphone portable en classe, sur le redoublement, ou sur la gestion des violences scolaires et du harcèlement à l'école. Ces questions font l'objet d'une littérature plus ou moins nourrie, et dans le même temps visent à équiper la pratique des acteurs. Ils ont donc pour caractéristiques de faire se rencontrer la science et les pratiques éducatives.

Cette formation par projets se déroule sur une année. Les thèmes qui émergent lors du *School meeting* du mois de septembre permet à l'*OBVIE* de construire un appel à projets. A partir du mois de novembre, les enseignants forment un ensemble d'équipes autour de chaque projet, qui a alors sa propre dynamique. Une session de présentation des projets, lors d'un séminaire qui se tient chaque année au moins de mai, apparaît comme un moment central de la vie de l'*OBVIE*. Fidèle à une démarche inductive qui fonde le savoir sur les résultats de l'expérience des acteurs, l'institut délivre lors de cette session les résultats d'un questionnaire poussé distribué parmi les acteurs membres des projets. Cette session permet donc à la fois de garder les écoles proches de l'Observatoire, et de proposer une lecture des problèmes que se posent les acteurs avec l'éclairage de la science en éducation. Comme l'explique Ana Mouraz, responsable de l'institut, « les écoles ont envie de travailler avec l'*OBVIE* parce que nous délivrons des résultats chaque année ». L'*OBVIE* apparaît donc comme un acteur central permettant de cultiver le lien parfois distendu entre la recherche scientifique et les pratiques éducatives.

D'autres dispositifs sont mis en place par l'*Observatorio da Vida nas Escolas*, dans l'objectif de réduire le *knowledge gap* observé dans d'autres pays d'Europe, et que les institutions courtiers du savoir ont pour mission de réduire. Ainsi, l'*OBVIE* propose un séminaire mensuel, qui décline un thème annuel. Ce séminaire, appelé *Debates Cycle* (cycle de débat), sont des séances de débats et de discussion entre les enseignants, les acteurs politiques en éducation (le plus souvent des directeurs d'école ou d'établissement du secondaire), et les membres de l'*OBVIE*. Des experts et des chercheurs en science de l'éducation jouent le rôle de modérateur. Les thèmes soulevés dans ce séminaire rejoignent les problématiques traditionnellement portées par l'institut, c'est-à-dire qui se définissent par leur proximité avec les préoccupations portées quotidiennement par les acteurs du monde de l'éducation. Ainsi, les thèmes de l'évaluation des écoles, de l'excellence, des effets des réformes sur l'école et l'enseignement, mais aussi les conséquences de la crise économique et sociale sur l'école, ou de l'éducation à la citoyenneté, sont des thèmes qui sont souvent traités. En 2016, ce « cercle de débats » a porté sur l'innovation, ce thème étant décliné en plusieurs sessions portant sur « l'innovation et la didactique », « l'innovation et le travail pédagogique », « l'innovation et les acteurs de l'école », ou « l'innovation dans l'évaluation » (voir illustration n°5).

Ces cycles de séminaires annuels sont l'occasion de faire se rencontrer les acteurs de la science et ceux de la pratique éducative, et ainsi favoriser la transmission de savoirs, qu'ils soient issus de l'expérience (*experience-based education*) ou de la recherche (*evidence-based education*). Cet échange est donc conçu comme étant double, afin d'enrichir la connaissance comme les pratiques. Le succès remporté par ce séminaire s'explique par la proximité des thèmes soulevés avec les pratiques des acteurs de l'éducation : les enseignants viennent volontiers participer car « ça leur donne une voix, ils ont l'opportunité de montrer le travail qu'ils font et de parler avec des chercheurs » (Ana Mouraz, entretien).

Illustration n°5 – Affiche d'une séance du Cycle de débats 2016 de l'OBVIE, portant sur le thème de « l'innovation et du travail pédagogique ».



Ce séminaire mensuel débouche sur un séminaire international annuel, qui a lieu généralement au début du mois de juillet. Cette vaste conférence reprend le thème du cycle de débats, pour l'élargir et l'approfondir. Le principe demeure semblable : il s'agit de confronter les savoirs issus du terrain avec les « preuves » issues de la recherche, et portée par des experts et des chercheurs. A l'inverse des grandes conférences internationales portées par les réseaux (partie 2) qui cherche à éclairer les prises de décisions par la science, ce séminaire entend donc donner une voix à l'expérience afin de fonder les savoirs en éducation autant que les pratiques. Pour preuve, ce séminaire est l'occasion pour les enseignants ayant pris part à un projet annuel de présenter les résultats, en interaction avec les chercheurs en éducation ainsi que des formateurs d'enseignants. Autre élément significatif, la rencontre internationale de 2013 s'est intitulée : « Observatories at the corner between research and practice » (voir illustration n°6). En 2016, le séminaire internationale de l'OBVIE porte sur le thème de l'innovation pédagogique, afin d'approfondir les cycles de débats mensuels.

Illustration n°6 – affiche du séminaire internationale de l'OBVIE – année 2013.

I Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação
 I International Seminar of Education and Training Observatories

Observatórios na esquina entre investigação e práticas
 19.02.2014

Observatories at the corner between research and practice

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
 Centro de Investigação e Intervenção Educativas
 Observatório da Vida nas Escolas [OBVIE]

Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto
 Centre for Research in Education
 Observatory of Life in Schools [OBVIE]

Target audiences

- Members of Education and Training Observatories in schools, academies and other institutions
- Researchers that work directly with schools, teachers and trainers
- Teachers, Educators, Trainers, School leaders.
- Members of local and regional authorities (municipalities, regional directorates) with roles related to schools

Programme

- Conferences
- Round table discussion
- Parallel sessions of oral and poster presentations

Participation

Registration and submission of proposals in:
<http://www.fpce.up.pt/observatorios>

Les dispositifs de valorisation des savoirs issus de la recherche en éducation, tels qu'ils sont développés depuis plusieurs années à l'OBVIE, sont conçus comme des dispositifs attentifs à l'appropriation des savoirs par les acteurs de terrain. Ainsi, le terme *evidence*, pourtant si en vogue dans le nord de l'Europe pour désigner une politique éclairée par la science, est quasiment absent des missions et du projet de cette institution. Bien plutôt, ce sont les savoirs issus de l'expérience qui sont valorisés, afin d'éviter la tentation d'une diffusion à sens unique, c'est-à-dire allant de la recherche scientifique jusque vers les praticiens. La notion de « *brokering* », prend ici un sens plus complexe, en ce qu'elle désigne une véritable intermédiation entre deux mondes qui ne sont pas culturellement portés à se rencontrer, et non une simple mise à disposition, ou une simple « dissémination » de résultats scientifiques sous forme simplifiée et synthétisée, que les acteurs doivent s'approprier – à condition qu'ils en manifestent un intérêt, ce qui est parfois loin d'être le cas.

Toutefois, ce modèle de *experience-based education*, dont l'OBVIE apparaît à de maints égards comme le parangon, n'est pas sans poser de questions. Il existe notamment une ambiguïté forte, qui réside dans l'évolution des pratiques et dans le changement de l'action publique. En effet, le cadrage des thèmes et des savoirs par l'expérience des acteurs, et donc par le terrain, peut conduire à

minimiser les effets des politiques publiques sur les pratiques des acteurs : comment renouveler et améliorer les pratiques si les savoirs dont on dispose proviennent pour l'essentiel de la recension desdites pratiques ? Pour répondre à cette ambiguïté, certaines institutions ont proposé un positionnement intermédiaire entre l'*evidence-based education* et l'*experience-based policy*. C'est le cas en particulier du *Knowledge Centre* norvégien.

Le Norwegian Knowledge Centre : l'équilibre des deux EBE ?

Le *Kunnskapssenter* (*Norwegian Knowledge Centre* en anglais, *Centre de savoirs norvégien* en français) a été créé à Oslo en 2013, comme un département du *Research Council of Norway*, qui est une agence gouvernementale norvégienne, responsable du financement et de la promotion de la recherche (le plus souvent par appel à projets). Le mandat initial du *Knowledge Centre* est de produire, rassembler, synthétiser et diffuser les savoirs issus de la recherche scientifique, sur des thèmes relevant du secteur de l'éducation. Le Centre est donc une organisation de recherche indépendante, et s'inscrit nettement dans la communauté des établissements « courtiers » des savoirs qui ont vu le jour en Europe au tournant des années 2010. Ainsi, la responsable de l'institut norvégien, Solvi Lillejord, indique en entretien qu'elle a beaucoup discuté avec le responsable de l'EPPI Centre, David Gough, au moment de la mise en place du *Knowledge Centre*, et que ses conseils et sa vision des choses ont été très utiles.

Toutefois, malgré ces invites à suivre les processus dessinés par les expériences précédentes, les initiateurs du *Knowledge Centre* ont décidé de sortir du strict modèle des Clearinghouse promu par l'EPPI Centre et la Campbell Collaboration. Pour eux, le modèle de la « dissémination » est apparu insuffisamment adapté à la dimension qualitative des recherches en éducation, et ne permettait pas de répondre au problème du transfert *concret* et *pratique* des savoirs vers les pratiques. Le *Knowledge Centre* s'est ainsi construit autour de la notion de « savoir », en mettant à distance la notion de « preuve » (*evidence*), qui paraissait relever uniquement du modèle de la dissémination. Dès lors, le mandat de l'institut norvégien s'est défini par sa contribution à « une base de connaissance plus solide pour l'élaboration des politiques, de l'administration et des pratiques, et également à un débat sur l'éducation qui soit plus éclairé et davantage fondé sur les savoirs ». Ce mandat qui consiste tout à la fois à collecter, créer et diffuser les savoirs issus de la recherche en éducation apparaît très large. Mais il s'agit surtout pour le *Knowledge Centre* d'utiliser et de promouvoir à la fois les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche scientifique. L'institut d'Oslo ne rompt donc pas de manière catégorique et définitive avec la méthodologie de la revue systématique, qu'elle continue à utiliser, mais en propose une utilisation raisonnée et circonstanciée. Le *Knowledge Centre* tente également de développer des outils parallèles.

La synthèse des recherches existantes dans le secteur éducatif demeure l'activité principale de l'institut norvégien. La pratique de la synthèse est pensée comme une contribution au développement et à la valorisation d'une base solide de connaissances pour les politiques éducatives comme pour l'évolution des pratiques. Le processus de travail menant à la synthèse de recherches existantes est le suivant :

- Développer une question de recherche ;
- Effectuer des recherches systématiques dans la littérature, en interrogeant les six bases de données que le *Centre* a à sa disposition ;
- Recentrer les études les plus pertinentes par l'inclusion et l'exclusion de critères ;

- Catégoriser et définir les résultats des recherches ainsi sélectionnées ;
- Analyser et synthétiser les études retenues.

À l'issue de ce processus, ce sont le contenu des recherches qui guident quel type de synthèses peut être développé. Cette procédure n'est pas fixe, et peut s'adapter si le contexte ou le contenu des recherches le réclame. Ainsi, la plupart, l'expérience des praticiens est incluse dans ce travail de synthèse, dans la mesure où l'expérience est considéré à part entière comme un résultat de la recherche.

Illustration – un rapport produit par le *Norwegian Knowledge Centre*



Le *Knowledge Centre* a développé trois outils différents qui permettent de synthétiser les recherches publiées sur un thème donné.

- (1) **La revue systématique** (*systematic review*), classiquement, rassemble et synthétise les études sur un thème de recherche ou une question particulière. La revue systématique emprunte à la méthodologie développée dans le cadre du modèle promu par l'EPPI-Centre, en mobilisant des critères formels pour l'évaluation et l'analyse des travaux scientifiques, en puisant dans six bases de données, rassemblant près de 65,6 millions de documents¹⁵. Le *Knowledge Centre* se distingue toutefois de la forme traditionnelle des revues

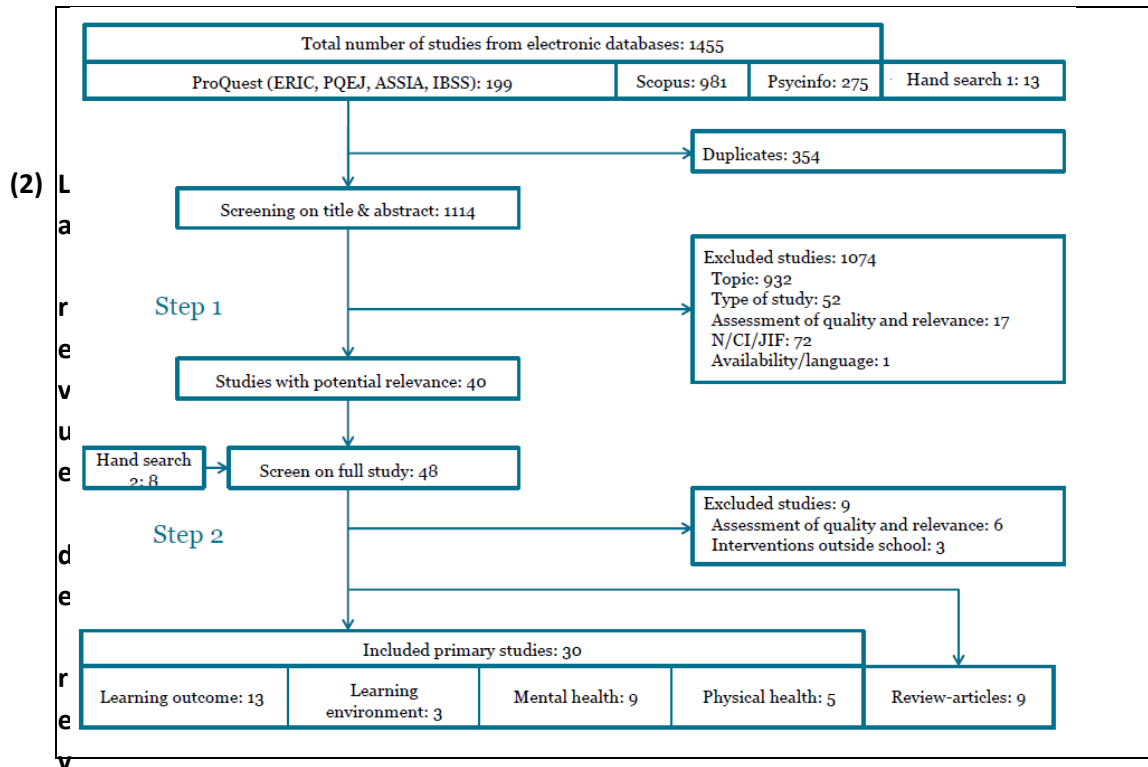
¹⁵ Le *Knowledge Centre* entend par « documents » les articles scientifiques, mais aussi les ouvrages, les thèses, les actes et textes de colloques, ainsi que les rapports publiés dans le secteur de l'éducation. Ces 6 bases de données se recoupent en partie mais 23,6% seulement des documents font doublon.

systematiques par une problématisation poussée de la recherche, par une réflexion sur le choix, la densité et le périmètre des critères retenus, et par l'exclusivité donnée aux thèmes éducatifs. La sélection des études les plus pertinents nécessite un temps de travail souvent incompressible, ce qui fait que le temps moyen pour la réalisation d'une revue systématique par les équipes du *Knowledge Centre* est certes très variable, mais reste plus élevé que dans d'autres institutions européennes. C'est surtout que l'impératif de commande n'est pas le même lorsque le commanditaire est contractant ou, comme dans le cas du *Knowledge Centre*, il s'agit d'une mission propre ou commandée par une organisation publique. Le *Knowledge Centre* revendique ainsi un traitement plus en profondeur, et plus proche des travaux originaux, que leurs homologues européens, ce qui les amène à proposer une valorisation d'un ensemble de « savoirs » (*knowledge*) et non pas seulement de « preuves » (*evidence*) modélisées et quantifiées.

Exemple. Après avoir défini une question de recherche suivante : « *Quels sont les types d'activités physiques qui ont un effet positif sur les résultats d'apprentissage, sur la santé physique et mentale et sur l'environnement d'apprentissage dans le secondaire ?* », les équipes de recherche ont effectuées plusieurs exemples de requêtes dans les bases de données électroniques, du type :

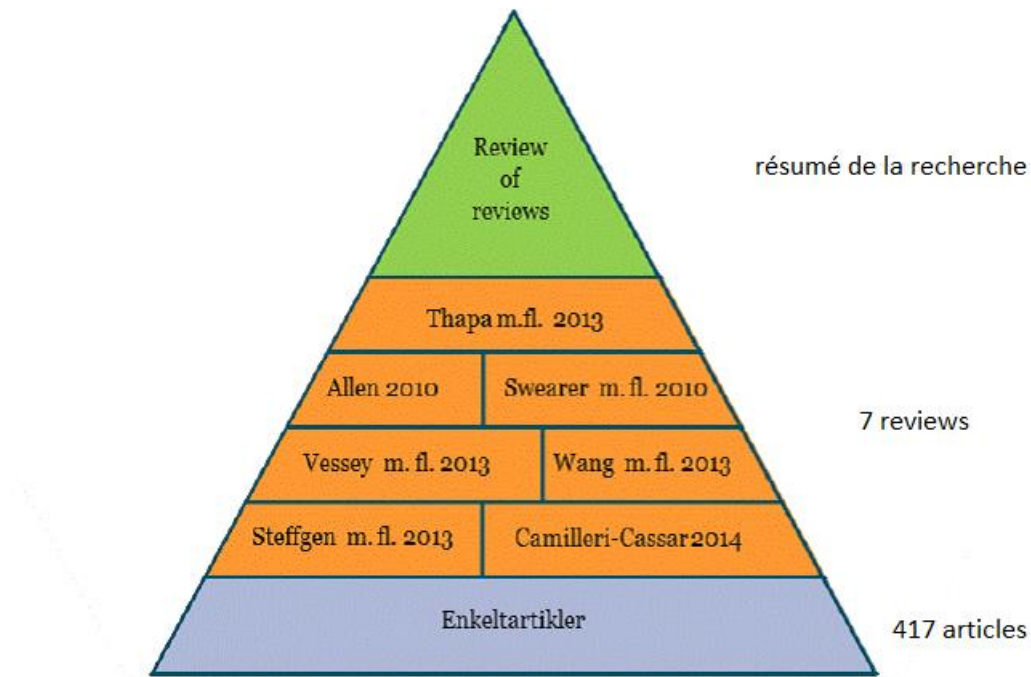
Physical activity
 AND
 Learning outcomes OR physical health OR mental health OR learning environment
 AND
 Lower secondary or Middle school (and other relevant terms)

Cette orientation de la recherche par la problématisation (les effets de l'activité physique sur les élèves du secondaire) a été complétée par la sélection et la lecture de certains articles clés, afin de déterminer les concepts fréquents et les termes récurrents de la littérature. Ce travail a ainsi débouché sur une sélection progressive des travaux les plus pertinents. Le graphique suivant donne une idée du processus :



ues (*Review of reviews*) présente une méthode alternative à la revue systématique. Il s'agit d'une méthode permettant de synthétiser les analyses documentaires déjà effectuées sur un thème particulier. Là aussi, l'attention est portée non pas seulement sur les résultats en tant que tels, mais sur les savoirs issus de la science comme de l'expérience.

Exemple. Une mission a été confiée au *Knowledge Centre* par un comité gouvernemental, portant sur le harcèlement et l'intimidation à l'école, et l'impact de l'environnement d'apprentissage sur les relations entre élèves. Un état des savoirs devait être utilisé comme base pour un livre blanc sur l'environnement psycho-social d'apprentissage. Présupposant qu'il existait une littérature déjà fournie sur ce thème, les chercheurs du *Knowledge Centre* ont préféré avoir recours à une revue de revues plutôt qu'à une revue systématique. L'objectif consiste alors à identifier les tendances, les modèles et courants théoriques et/ou pratiques mobilisés dans les recherches, ainsi que les conclusions et les lacunes dans ces savoirs issus de la recherche, mais aussi de l'expérience des praticiens. Dans ce contexte, le travail diffère de la revue systématique, dans la mesure où il s'agit de traiter directement des revues de littérature déjà existantes, afin d'en faire émerger les principaux thèmes, comme l'indique ce schéma fourni par le *Knowledge Centre* :



Les résultats de cette revue de revues effectuées par le *Norwegian Knowledge Centre* sont les suivants :

- La recherche portant sur le thème du harcèlement à l'école recommande un passage à une attitude proactive, afin de ne pas rester sur une défensive, ou réactive. Un bon environnement d'apprentissage favorise une bonne santé, contribue au bien-être, et permet de prévenir le harcèlement.
- La recherche suggère de porter une attention particulièrement soutenue au phénomène. Certaines études estiment en effet que le personnel scolaire perçoit le harcèlement ou l'intimidation comme des incidents mineurs, alors que les élèves le vivent comme des problèmes majeurs.
- Enfin, la revue de revues permet de montrer qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches sur les processus de marginalisation et d'exclusion, parce que de nombreux problèmes sont liés au fait que les élèves se sentent fortement

La revue systématique offre ainsi une vision générale sur un thème de recherche, sans pour autant mobiliser l'ensemble du dispositif méthodologique de la revue systématique.

- (3) **La cartographie de recherche (*research mapping*)**, enfin, est le plus souvent utilisée en amont de la revue systématique, afin de se procurer une vision générale sur un champ de recherche existante sur un secteur ou un thème particulier. L'objectif est de montrer qu'il existe un terrain de recherches suffisamment large pour mener une étude systématique, mais aussi d'identifier les lacunes dans le savoir produit par les travaux qui s'inscrivent dans un domaine de recherche. La cartographie de recherche donne ainsi un statut au champ investigué.

Exemple. Le *Knowledge Centre* a été appelé à initier un rapprochement avec un centre norvégien appelé le ProTed (*Centre of Excellence in Education*) afin de mener une collaboration stratégique sur le thème de la formation des enseignants. Dans ce cadre, le *Knowledge Centre* a été amené à mobiliser la méthodologie propre à la cartographie de

recherche. En effet, pour le centre norvégien, contribuer à améliorer la formation des enseignants suppose qu'il existe effectivement des recherches conduites sur ce thème. La cartographie de recherche doit permettre de lever cette ambiguïté. Ainsi, cette méthodologie est plus particulièrement adaptée aux champs de recherche relativement nouveaux. Elle permet de donner une vue générale de ce champ, et ainsi de donner un aperçu des recherches existantes, ainsi que des éventuelles lacunes de connaissance.

En développant ces méthodes, le *Norwegian Knowledge Centre* inscrit sa forme institutionnelle dans le modèle de la dissémination. L'objectif consiste à proposer un savoir-faire quant au repérage, à la sélection et à la synthèse de recherches existantes. Toutefois, un sérieux pas de côté est fait par rapport au modèle promu par l'EPPI-Centre. D'une part, le travail de l'institut d'Oslo consiste à sortir de l'emprise de la « preuve » (*evidence*), et de saisir le « savoir » dans son acception plus large. En utilisant des processus méthodologiques analogues, il s'agit de promouvoir une démarche qualitative, souvent sacrifiée par le modèle des Clearinghouses, notamment par une lecture attentive des articles et travaux publiés. La proximité aux objets et aux terrains est donc valorisée.

Une collaboration interinstitutionnelle

Dans certains contextes, le rapprochement institutionnel peut favoriser la recherche de l'équilibre entre la valorisation des « preuves » et la prise en compte de l'expérience des acteurs dans le transfert des savoirs. C'est le cas en Grande-Bretagne, où le CUREE et l'EEF ont entamé une collaboration.

Situé à Londres, l'*Education Endowment Foundation* (EEF) est une institution privée qui défend une approche orthodoxe du transfert en éducation, et pour promouvoir une décision politique éclairée par les résultats de la science. Cette valorisation de l'*Evidence-based policy* se marie avec l'approche défendue par le **Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE)**. Cette deuxième institution, située à Coventry, de statut privée et qui revendique son indépendance, propose un travail de soutien aux praticiens du monde éducatif, en aidant leurs « clients » à interpréter et à utiliser la recherche en éducation, en particulier la littérature prescriptive qui vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Par ce truchement, le CUREE sert de réceptacle aux besoins et aux demandes qui émanent directement de la pratique des acteurs de terrain. Les écoles, collèges et lycées sont les principaux clients du CUREE. Ce travail de soutien de l'apprentissage professionnel grâce aux résultats de la recherche est rendu possible grâce à plusieurs outils. Parmi ces outils, nous pouvons noter une activité de « micro-enquête » permettant d'explorer de nouvelles approches et de suivre leurs impacts. Les membres du CUREE proposent également des exposés de 2,5 minutes pour présenter les grandes avancées de la recherche sur un point en particulier. Ce travail, proche d'un travail de coaching, reste très proche du terrain, afin de s'assurer du transfert de savoirs *en actes*, et ainsi proposer un développement et une amélioration des pratiques enseignantes.

Le rapprochement du CUREE et de l'EEF permet une hybridation des savoirs et des méthodes, et ainsi d'assurer un équilibre entre les deux modèles

de l'*evidence-based education* et de l'*experience-based education* au niveau régional.

D'autre part, le *Norwegian Knowledge Centre* tente de sortir du strict modèle de l'*Evidence-based Education* par un procédé d'accompagnement de la diffusion des synthèses effectuées par leurs services. Les praticiens et les acteurs des écoles sont inclus dans la notion de « savoir ». La méthodologie de la revue systématique cherche ainsi à ouvrir la recherche à différents types de savoirs. Même s'il demeure précaire, l'institut tente ainsi un équilibre entre l'éducation fondée sur les preuves et l'éducation provenant de l'expérience – ou tout au moins un pas de côté par rapport au modèle européen en vigueur.

À ce titre, un dispositif mis en place par la **Haute école pédagogique** du canton de Vaud, en Suisse, peut retenir notre attention. Certes, la Haute école pédagogique n'est pas à proprement parler une institution spécialisée dans le transfert de savoirs : même si cette institution a notamment pour mission de « stimuler le champ de la recherche et du développement en science de l'éducation », et de « proposer une ensemble de ressources pédagogiques aux professionnels scolaires », il s'agit avant tout d'une école de formation professionnelle (et continue) des enseignants et de l'ensemble des acteurs du monde scolaire. Toutefois, la Haute école pédagogique a mis en place depuis plusieurs années des personnes ressources au sein des établissements scolaires suisses, appelés les « Répondants formation continue ». Ces « Répondants » sont présents physiquement dans les écoles, et assurent le lien administratif entre les enseignants en formation continue et la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ils peuvent également apporter des éléments de réflexion et d'information aux enseignants en situation, qui peuvent être amenés à se poser des questions face aux réalités et problèmes rencontrés sur le terrain. Enfin, ces personnes ressources reçoivent les enseignants novices en entretien ponctuels afin de faciliter leur insertion. Ainsi, pour la Haute école pédagogique, ces « Répondants » permettent à la fois d'assurer une qualité de formation et de garantir un lien entre la formation théorique – et donc basée sur la recherche universitaire – et la réalité des situations et des pratiques éducatives.

Ce dispositif est propre à la Haute école pédagogique et à la formation des enseignants. Pourtant, à y regarder de plus près, certaines propriétés qui le définissent pourraient être profitables aux institutions de valorisation des savoirs en éducation. En effet, la question du transfert de savoirs bute dans la majorité des institutions européennes sur le problème de l'appropriation des savoirs issus de la recherche par les acteurs – ce que la plupart des auteurs appellent le « knowledge gap », ou le « research/policy gap » (Van der Arend, 2014). Les personnes ressources apparaissent comme un élément crucial si l'on veut attirer l'attention des enseignants, car elles permettent d'alimenter « l'appétit pour les preuves » dont parle D. Gough, qui fait souvent défaut aux praticiens de l'éducation. La directrice du *Norwegian Knowledge Centre for Education*, Solvi Lillejord, fait le même diagnostic : « le problème c'est que les enseignants ne lisent pas les revues synthétique que l'on fait... Alors comment faire ? Il y a plein d'infos qui ne vont pas aux praticiens ». La mise en place de personnes ressources en milieu scolaire sur le modèle des « Répondants » suisses, peut apparaître comme une solution, dans la mesure où ils peuvent faire *effectivement* le lien entre les pratiques des acteurs de terrain et les savoirs synthétisés par les instituts de transfert de savoirs. Sur le modèle des pratiques valorisées par le CUREE (voir paragraphe précédent), ces personnes ressources peuvent être placées en école, en groupement d'écoles ou en l'académie, et pourraient être mobilisées dans

les programmes de valorisation de la recherche dans les pratiques éducatives afin de favoriser et incarner le transfert de savoirs, par un dispositif humain et non pas seulement par une vision diffusionniste.

Conclusion

Plusieurs grands enseignements peuvent être tirés de ces études de cas. Ces enseignements pourront permettre de guider la création et la mise en place d'une institution française de valorisation des savoirs scientifiques dans les pratiques et les politiques éducatives.

- Différents modèles institutionnels se dégagent. Ces modèles sont présentés ici de manière idéal-typique : les institutions ne recoupent jamais en réalité l'ensemble des traits distinctifs du modèle. Mais la description de ces modèles et des études de cas associées donnent à voir la direction dans laquelle peut être conçue une institution nouvelle.
- Ces modèles ont été construits en fonction de différents critères : principalement mode d'organisation, mode de financement, mode de valorisation des savoirs. Il en ressort que le mode de valorisation des savoirs dépend du modèle organisationnel choisi (ou contraint). Voir tableaux en annexes.
- Il existe une vraie difficulté à s'adresser aux praticiens et aux acteurs qui se trouvent au contact direct du public. L'essentiel des institutions européennes sont tournées vers les décideurs politiques, et se trouvent structurées autour de la notion d'« *evidence-based policy* ».
- En conséquence, le modèle de la « diffusion », de la « dissémination » ou encore de la « mise à disposition » est le modèle dominant en Europe. De la même manière, l'outil méthodologique le plus utilisé est celui de la « revue systématique », de la « synthèse » et du « toolkit » (voire de la conférence internationale pour le modèle du réseau).
- Certaines institutions ont toutefois tenté d'offrir un modèle concurrent, prenant acte des limites inhérentes à la méthode de la revue systématique. En particulier, les revues systématiques semblent intéressantes dans le domaine de la recherche, mais ne sont pas réellement lues par les praticiens. Des institutions ont donc cherché à améliorer les dispositifs, soit en proposant une vision radicalement différente de la valorisation des savoirs dans les pratiques (modèle de *experience-based education*, voir le cas de l'OBVIE à Porto), soit en tentant un pas de côté et en cherchant un équilibre. Le *Knowledge Centre* d'Oslo, même s'il n'est pas toujours parvenu à trouver cet équilibre, peut ici montrer la voie. Pour le *Knowledge Centre*, la valorisation des savoirs auprès des praticiens doit être l'horizon, et non un impératif de départ. Il semble en effet beaucoup plus aisé de s'adresser dans un premier temps à des individus ou des organisations plus proches de la décision, afin de développer une expérience et un savoir-faire, avant de développer des dispositifs innovants permettant de valoriser les savoirs auprès des praticiens et des enseignants.
- Parmi ces dispositifs innovants, certaines idées peuvent être trouvées du côté de la formation continue, qui dans certains comme la Suisse ont mis en place des personnes ressources dans les écoles. Ces correspondants pourraient s'assurer de la bonne marche et de l'effectivité du transfert de savoirs dans les pratiques.
- Enfin, pour que le travail de l'institution soit entendable et entendu des praticiens comme des décideurs politiques, il semble tout à fait nécessaire d'afficher une certaine autonomie vis-à-vis du politique. Quel que soit le modèle et le mode organisationnel, toutes les institutions européennes revendiquent cette autonomie de travail.

Annexe n°1 – tableau des principales institutions européennes et caractéristiques selon les critères retenus

Pays	institution	contact	Forme organisationnelle	Public concerné	Financement	Indépendance vis à vis du politique	Pratiques de valorisation
GB	Behavioural Insights Team	Joanne Reinhard	Fondation	Policy-makers	Financements privés	Revendiquée	Revue systématique
GB	EPPI Centre	David Gough	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Revendiquée	Revue systématique
GB	EEF	Jonathan Sharples	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Revendiquée	Toolkit
GB	CUREE	Paul Crisp	Centre/institut de recherche	Practitioners	Financements privés	Revendiquée	Rencontres/expérience
GB	RURU	Sandra Nutley	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Revendiquée	Easy access publications Bespoke training courses Seminars and other opportunities for face-to-face interaction Working with champions and opinion leaders in various settings
Pologne	Evidence Institute	Maciej Jakubowski	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Faible	Revue systématique
Denmark	Danish Clearinghouse	Camila Brorup Dyssegaard	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat Financement public	Revendiquée	Revue systématique
Portugal	OBVIE	Ana Mouraz	Observatoire	Practitioners	Financement public	--	Rencontres/expérience

Sweden	Swedish Institute for Educational Research	Lena Adamson	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat Financement public	Revendiquée	Revue systématique
Norway	Norwegian Knowledge Centre for Education	Solvi Lillejord	Centre/institute de recherché	Policy-makers et praticiens	Financement public/appel à projets	--	Revue systématiques – mapping – review of reviews – expérience
Hungary	Hungarian Institute for Educational Research	Kalman Bekesi	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	--	Revue systématique
Slovenia	Slovenian Institute for Adult Education (SIAE)	Andrej Sotosek	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	--	Experience (formation)
Germany	DIPF	Karin Zimmer	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Revendiquée	Revue systématique - expérience
Suisse	Swiss Coordination Centre for Educational Research CSRE	Stefan Denzler Matthis Behrens	Centre/institut de recherche	Évaluation des politiques scolaires	Financement cantonal	Revendiquée	Évaluation
Suisse	Institut de recherché et de documentation pédagogique		Centre/institut de recherche	Évaluation des politiques scolaires	Financement cantonal	Revendiquée	Évaluation

Suisse	Haute école pédagogique Vaud	Catherine Chevalier	Moodle	Formation des enseignants	Financement cantonal	Revendiquée	L'UFC s'appuie sur les Répondants Formation continue (RFCE) présents au sein des établissements scolaires. Ces personnes ressources assurent le lien administratif entre les enseignants et la HEP Vaud. Elles apportent également des éléments de réflexion et d'information qualitatifs, en lien avec la réalité des situations rencontrées sur le terrain.
Pays-Bas	Netherlands Initiative for Education Research (NRO)	Marion Stenneke – Jelle Kaldewaij	Centre/institut de recherche	Policy-makers	Projet / contrat	Revendiquée	Revue systématique/dissemination
Finlande	Nordic Centre of Excellence 'Justice through Education'	Mia Smeds	Network - The NCoE JustEd consists of a network of 14 participating institutions in all Nordic countries as well as international partners.	Policy-makers	Projet / contrat		Dissemination/ revue systématique
Croatie	Education and Teacher Training Agency (AZOO)	Valentina Kadic	Agence de formation	Enseignants			Review et monitoring
Autriche	Institute for advanced	Lorenz Lassnigg	http://www.ihs.ac.at/	Policy-makers	Projet / contrat		

	Studies - IHS						
International	EIPPEE project		Network	Policy-makers	Projet / contrat Fonds européens	Revendiquée	Revue systématique / conferences internationales
International	EIPEE		Network	Policy-makers	Projet / contrat Fonds européens	Revendiquée	Revue systématique / conferences internationaux
International	EAPRIL		Network	Policy-makers	Projet / contrat Fonds européens	Revendiquée	Revue systématique / conferences internationaux
International	Campbell Collaboration		Network	Policy-makers	Projet / contrat Fonds européens / financements privés	Revendiquée	Revue systématique / conferences internationales

Annexe n°2 - Tableau croisé simplifié (modélisé)

	Policy makers	Practitioners
Financement par contrat	EPPI Centre	CUREE
Établissement public	Norwegian Centre for Education	OBVIE
Réseau international	Campbell Collaboration	--

Bibliographie

- Backouche, I., 2008. Expertiser la rénovation urbaine. *Genèses*, 45–65.
- Bezes, P., 2009. *Réinventer l'État: les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Presses universitaires de France, Paris, France.
- Bezes P., Siné A., (2011). *Gouverner (par) les finances publiques*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Académique ».
- Bristow, D., Carter, L. and Martin, S. (2015). Using evidence to improve policy and practice: The UK What Works Centres. *Contemporary Social Science*, 10 (2), p. 126-137.
- Caplan, N., 1979. The two-communities theory and knowledge utilization. *Am. Behav. Sci.* 22, 459.
- Clasen, J. (2013). Defining comparative social policy. In P. Kennett (Ed.), *A Handbook of comparative social policy*, pp. 71-93. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cochrane, A.L., others, 1972. Effectiveness and efficiency: random reflections on health services. Nuffield Provincial Hospitals Trust London.
- Davies HTO, Nutley SM and Smith PC (2000), *What Works? Evidence-Based Policy and Practice In Public Services*, Bristol, The Policy Press.
- Dingfelder S. (2004). The significance of null. A group of social scientists hunts down unpublished studies and aims to inform policy through thorough meta-analysis. *American Psychological Association*. 35 (11).
- Foster, P. & Hammersley, M. (1998). 'A review of reviews: structure and function in reviews of educational research', *British Educational Research Journal*, 24, 5, 609–628.
- Glass, G.V., 1976. Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educ. Res.* 5, 3–8.
- Glass, G.V., 1975. A paradox about excellence of schools and the people in them. *Educ. Res.* 4, 9–13.
- Gough, D. (2007) 'The EPPI-Centre' In: *OECD/CERI Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- Hammersley, M., (2002). *Educational research, policymaking and practice*. Sage.
- Hammersley, M (eds.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: SAGE.
- Hammersley, M., (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evid. Policy J. Res. Debate Pract.* 1, 85–100.
- Hantrais, L., Lenihan A., MacGregor, S. (2015). Evidence-based policy: exploring international and interdisciplinary insights. *Contemporary Social Science*, 10 (2), p. 101-113.
- Hantrais, L. (2009). *International comparative research: Theory, methods and practice*. New York, Palgrave Macmillan.
- Head BW (2010), "Evidence-based Policy: Principles and Requirements". In: *Strengthening Evidence-based Policy in the Australian Federation*, Roundtable Proceedings, Canberra, p. 13-26.

HM Government (2013), "What Works: evidence centres for social policy", rapport du gouvernement britannique.

HM Government (2012). The civil service reform plan, www.civilservice.gov.uk/reform

HM Treasury (2006). Central government supply estimates 2005-2006.

Kattumuri, R. (2015). Evidence and the policy process from an Indian perspective. *Contemporary Social Science*, 10 (2), 191-201.

Kenny, Gough, Tripney 2014, « Approaches to assist policy-makers' use of research evidence in education in Europe », in Vega L., *Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education*, London, Sense Publishers

Khotari, A., MacLean, L., Edwards, N. (2009). Increasing capacity for knowledge translation: Understanding how some researchers engage policy makers. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 5, p. 33-51.

Kohli, J. (2012). A new approach to budgeting. Center for American Progress. Consulté sur www.americanprogress.org

Lascombes P. et Le Galès P. (2004). *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Académique ».

Legrand T. (2012). Overseas and over here: Policy transfer and evidence-based policy-making. *Policy Studies*, 33, p. 329-348.

Meilland, C. Sarfati, F., (dir.), (2016). *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs se mettent en action*, Bruxelles, Peter Lang, collection « Travail et Société », vol. 82.

Nutley, S. (2010). *Making and demonstrating research impact in an era of austerity*. Presentation to the annual conference of the Social Research Association. Available at: <http://the-sra.org.uk/files-presentations/nutley-ac2010.pdf>

Nutley, S., Morton, S., Jung, T. and Boaz, A. (2010). Evidence and Policy in Six European Countries: Diverse Approaches and Common Challenges. *Evidence and Policy*, vol. 6, n°2.

Petrosino A. (2013). Reflections on the genesis of the Campbell Collaboration. *The Experimental Criminologist*, 8, p. 9-12.

Pillon J-M., (2016). Le crédit des gestionnaires. Les contrôleurs de gestion de Pôle emploi entre description et prescription, *Sociologie du travail*, 58 (1), p. 32–56.

Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'IFÉ*, n°89, Lyon, ENS de Lyon.

Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.M., Haynes, R.B., Richardson, W.S., 1996. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *Bmj* 312, 71–72.

Thoenig, J.-C., (2014). *Politique publique*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

Van der Arend, J. (2014). Bridging the research/policy gap: Policy officials' perspective on the barriers and facilitators to effective links between academic and policy worlds. *Policy Studies*, 35, p. 611-630.

Yates, L., 2004. What Does Good Education Research Look Like?: Situating a Field and Its Practices. McGraw-Hill Education (UK).

**II. ANNEXE 2 : NOTE DE SEVERINE
BRESCIANI ENS DE LYON SUR LA
DIMENSION INTERNATIONALE DES
ICE.**

**ÉCOLE
NORMALE
SUPÉRIEURE
DE LYON**

15 parvis René-Descartes
BP 7000, 69342 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 37 37 60 00
www.ens-lyon.fr

Institut Carnot de l'Éducation

Dimension internationale

Séverine Bresciani, Chargée de mission
Coopération internationale, Direction
des affaires internationales

13/07/2016

Introduction

La Direction des affaires internationales (DAI), service Coopération internationale, a été sollicitée dans le cadre du projet d'expérimentation de l'Institut Carnot de l'Éducation (ICE) pour apporter des pistes de réflexion en matière de dimension internationale. En cela, il est à noter qu'un benchmarking international est réalisé par un post-doctorant rattaché au Service Veille et Analyses de l'IFÉ-ENS de Lyon. Ce dernier constituera l'un des éléments clés permettant, à moyen terme, de définir la politique de coopération internationale des ICE selon les dispositifs similaires aux ICE identifiés dans le monde.

Afin de proposer une perspective complémentaire au benchmarking international, la présente note se concentre sur :

1. Quelques axes de réflexion pour la politique de coopération internationale des ICE ;
2. Actions de réseautage/lobbying à mener auprès d'acteurs régionaux, européens et internationaux;
3. Sélection d'organisations internationales de valorisation de la recherche en éducation :
 - a. Acteurs académiques, gouvernementaux, privés, dont les missions et activités semblent être proches de celles que l'ICE pourrait mener, et
 - b. Réseaux internationaux dans lesquels il conviendrait de s'insérer.
4. Volet économique, avec recueil des instruments de coopération internationale et de programmes de financement en appui aux activités pouvant découler des ICE.

I. Quelques axes de réflexion : politique de coopération internationale

Comment positionner les ICE à l'échelle européenne ou internationale ?

- Intégrer les politiques et stratégies de la recherche et de l'innovation nationale, européenne et internationale.
- S'appuyer sur les acteurs régionaux, nationaux, internationaux.
- Puiser dans les outils et instruments disponibles pour développer des initiatives innovantes.
- Renforcer l'ingénierie de projets dans une logique de pilotage de projets partenariaux complexes associant divers établissements ou partenaires, en lien avec les acteurs socio-économique (entreprises, pôles de compétitivité...) et facilitateur d'innovation et de développement.
- Associer les professionnels de l'internationalisation.

Comment définir une politique de coopération internationale ?

- Cartographier les structures identiques ou voisines des ICE à l'étranger et les réseaux d'influence pour cerner les tendances.
- Définir les objectifs de la politique de coopération internationale
 - quelle ambition : influencer les décideurs des politiques éducatives à l'échelle européenne et nationale par la preuve (résultats de la recherche), veille sur la recherche internationale pour nourrir la recherche française, conduite de recherche commune, constitution de réseaux d'établissements scolaires partenaires, innovation pédagogique commune et diffusion, dissémination des travaux réalisés, ...
 - quelle typologie de partenaires stratégiques : scientifiques, gouvernementaux, établissements scolaires, acteurs éducatifs ou socio-économiques...
- Recenser les typologies d'activités à développer ou définir une offre de services : conseil auprès des décideurs politiques, conduite de recherches (pour nourrir la recherche française), innovation pédagogique et son transfert via la formation initiale, continue ou continuée (cours, séminaires), production d'outils/ressources pour l'enseignement, dissémination (colloques, conférences de consensus), etc.
- Identifier des cibles :
 - des zones géographiques privilégiées et des pays : la sélection d'organisations internationales (cf. point III) laisse entendre une concentration potentielle sur la Scandinavie (Norvège, Suède, Danemark, Finlande), le Portugal et le Royaume-Uni.
 - des publics-cibles : enseignants-chercheurs et chercheurs, enseignants, décideurs politiques...
- Structurer le réseau de partenaires internationaux (scientifiques, établissements scolaires associés, autres) selon les actions à mener.
- Mettre en place un modèle économique viable, en veillant à diversifier les sources de financements (sélectionner les appels à projets en appui aux actions à mettre en œuvre, mécénat).
- Dissémination des activités menées auprès de la communauté scientifique et éducative par des communications lors de conférences et organisation de manifestations internationales.
- Mener une prospective : identifier et s'insérer dans les réseaux d'influence majeurs, réaliser des actions de lobbying à l'intention de décideurs politiques ou d'acteurs susceptibles de soutenir les initiatives (appels à projets spécifiques, ateliers de réflexion prospective à l'échelle européenne ou internationale).

II. Actions de réseautage, lobbying

Afin d'assurer une prospective et de cerner les tendances européennes, des actions de réseautage/lobbying peuvent être envisagées auprès de décideurs politiques, d'acteurs régionaux, européens et internationaux, en articulant les politiques et stratégies de recherche et d'innovation. Cela permettra d'asseoir le développement international des ICE en s'insérant dans les politiques menées.

Cf ANNEXE 1 : Fichier contacts (réseau, lobbying)

2.1. Articulation des politiques et stratégies nationales et locales

AUVERGNE – Rhône-Alpes*

2.1.1. Région Auvergne Rhône-Alpes à Bruxelles

La plupart des régions françaises ont ouvert un bureau de représentation à Bruxelles soit à titre individuel, soit en se regroupant. Elles assurent une fonction de représentation et défendent les intérêts de leur région auprès des institutions communautaires. Elles ont également un rôle de veille législative européenne dans les domaines de compétence de leur région, et de diffusion au niveau local. La Région développe son action internationale en s'appuyant sur un réseau de régions partenaires.

Bureau de la Délégation générale Auvergne et Rhône-Alpes à Bruxelles

- Mission : représentation des intérêts de la Région à Bruxelles (lobbying), interface entre politique publique régionale et européenne, représentation permanente auprès des réseaux européens, collaboration avec les référents Europe, accompagnement dans la recherche de financements et le développement de liens avec la Commission Européenne (CE), possibilité pour les acteurs du territoire de mener leurs activités depuis ses locaux à Bruxelles.
- Outils : lettre d'information hebdomadaire sur l'actualité européenne (l'Europe en bref), [base de données](#) d'appels à propositions du programme H2020, de recherches de partenaires et de consultations publiques lancés par la CE.
- En matière d'enseignement supérieur et de recherche : collaboration étroite avec l'ARDI (Agence régionale de développement et d'innovation), qui a été créée par la Région et l'Etat et qui pilote la stratégie régionale d'innovation, dont la mise en ligne des appels à propositions H2020 que la DERIC diffuse.
- Equipe : 7 personnes, organisation thématique.

Cadrage

- Contrat de plan Etat-Région (2015-2020) : l'enseignement supérieur et la recherche (360M€), l'innovation, le numérique compte parmi les 5 priorités de l'Etat et des collectivités, en complément au ferroviaire et à la transition écologique.
- Stratégie Régionale d'Innovation (SRI-SI) 2014-2020 : a été construite en respectant les préconisations de la Commission européenne, soit en plusieurs étapes clés : diagnostic, découverte entrepreneuriale et établissement d'une gouvernance partagée.
- Lancement de deux concertations en 2016 :
 - a) [SRDEII](#), Schéma régional de développement économique, d'innovation et d'internationalisation, prévu par la loi du 7 août 2015 : refonte dudit schéma et adoption avant le 31/12/2016.

b) [SRESRI](#), Schéma Régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (dont le volet international). Il vise à fixer les orientations d'Auvergne Rhône-Alpes dans ces domaines, à définir ses principes d'intervention et à établir une véritable feuille de route pour les cinq années à venir. Il comprend un volet international.

Enjeux stratégiques

1- A l'échelle de Bruxelles

Triple objectif : promouvoir les ICE ; rendre incontournable la relation entre la recherche et les acteurs éducatifs pour appuyer les décisions politiques ; cerner les tendances européennes en matière d'éducation et de recherche.

Actions à mener :

- identifier les ateliers de réflexion prospective existants ou les susciter (thematic working group)
- suivre et mieux cerner les appels d'offres spécifiques qui viseraient à soutenir les actions de l'ICE
- rencontrer les directions et services de la Commission Européenne en charge des questions éducatives, notamment des programmes de financements et de la prospective en éducation
- faire organiser les rendez-vous avec la CE par la délégation de la Région et tenir les réunions en son siège à Bruxelles

2- A l'échelle régionale

Objectif : s'insérer dans les concertations en cours et apporter une contribution centrée sur les ICE pour nourrir les travaux de la Région et la mise en place du SRESRI.

Actions à mener

- Participer à l'élaboration du Schéma régional de développement économique, d'innovation et d'internationalisation (SRDEII) et au SRESRI pour favoriser le cadre d'actions internationales
- Numérique : prendre part aux projets en cours et faire le lien avec l'initiative IDNEUF (MENESR, OIF, AUF) et la création d'un campus numérique à Charbonnières-les-Bains (Région).

Contacts

Bureau de la Délégation générale Auvergne et Rhône-Alpes à Bruxelles

- Nicolas Lété, Délégué général, nicolas.lete@auvergnerhonealpes.eu
- Emilie Fouche, responsable Auvergne, emilie.fouche@auvergnerhonealpes.eu
- Cybile Diteritch, Déléguée adjointe, cybile.diterich@@auvergnerhonealpes.eu
- Emilie Cotton, Chargée de mission Education, emilie.cotton@auvergnerhonealpes.eu
- Julien Balsen, Chargée de mission Recherche innovation, julien.balsen@auvergnerhonealpes.eu

Région Auvergne Rhône-Alpes

Vice-présidents en charge de l'international (nouvel exécutif, depuis 04/01/2016)

- Philippe MEUNIER, délégué à la sécurité, aux partenariats internationaux, à la chasse et à la pêche
- Yannick NEUDER, délégué à l'enseignement supérieur, à la recherche et à l'innovation

Direction de l'Europe, des Relations Internationales et de la Coopération (DERIC)

- Rachel HAAB, Directrice DERIC

Direction de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation, et des formations sanitaires et sociales (DEFI3S) (organisation et fonctionnement des institutions et attribution des bourses)

- Frédéric GAFFIOT, Directeur de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation, et des formations sanitaires et sociales, site de Lyon

Service Actions internationales de la DEFI3S

Mission : appui à l'internationalisation des établissements

- Virginie ROUAULT, Responsable de service
- Laurent SAINT-OYANT, Chargé de mission



2.1.2. Métropole de Lyon à Bruxelles

Délégation de la Métropole à Bruxelles : hébergée au sein des locaux de la Région

La [Métropole de Lyon](#) mène une politique de développement compétitif, innovant, solidaire et attractif, au service des acteurs de son territoire. Lyon renforce son attractivité et visibilité sur la scène européenne et internationale en s'appuyant sur les villes partenaires avec lesquelles elle développe des relations privilégiées, les institutions et les réseaux internationaux stratégiques.

Pôle développement économique et international, emploi, insertion (Grand Lyon - Pôle DEIEI)

- Missions : attractivité internationale (dont scientifique), compétitivité, emploi, tourisme d'affaires...
- Outils : fonds structurels mis en œuvre par la Région ARA, mise en place d'une délégation à Bruxelles, CPER (programme particulier pour l'agglomération lyonnaise), valorisation (maturation, création d'entreprises, participation aux pépinières, fondation de l'Université de Lyon), SDU (schéma de développement universitaire, en lien avec la COMUE)
- Au niveau scientifique, elle a besoin de s'appuyer sur un monde universitaire fort et uni, reconnu à l'international, avec des axes thématiques forts et des pôles d'excellence => objectif : mettre en œuvre une politique de site (vie étudiante, transport...)

Enjeux stratégiques

- S'insérer dans les actions menées par la Métropole à Bruxelles et dans la politique de site en construction avec la COMUE UdL.
- S'imposer comme tête de réseau en matière de coordination des liens entre recherche en éducation et acteurs éducatifs.

Contact

Pôle développement économique et international, emploi, insertion (Grand Lyon - Pôle DEIEI)

- Mme Clémence Thibaut, chef de projets affaires européennes, correspondante à Bruxelles, cthibaut@grandlyon.com

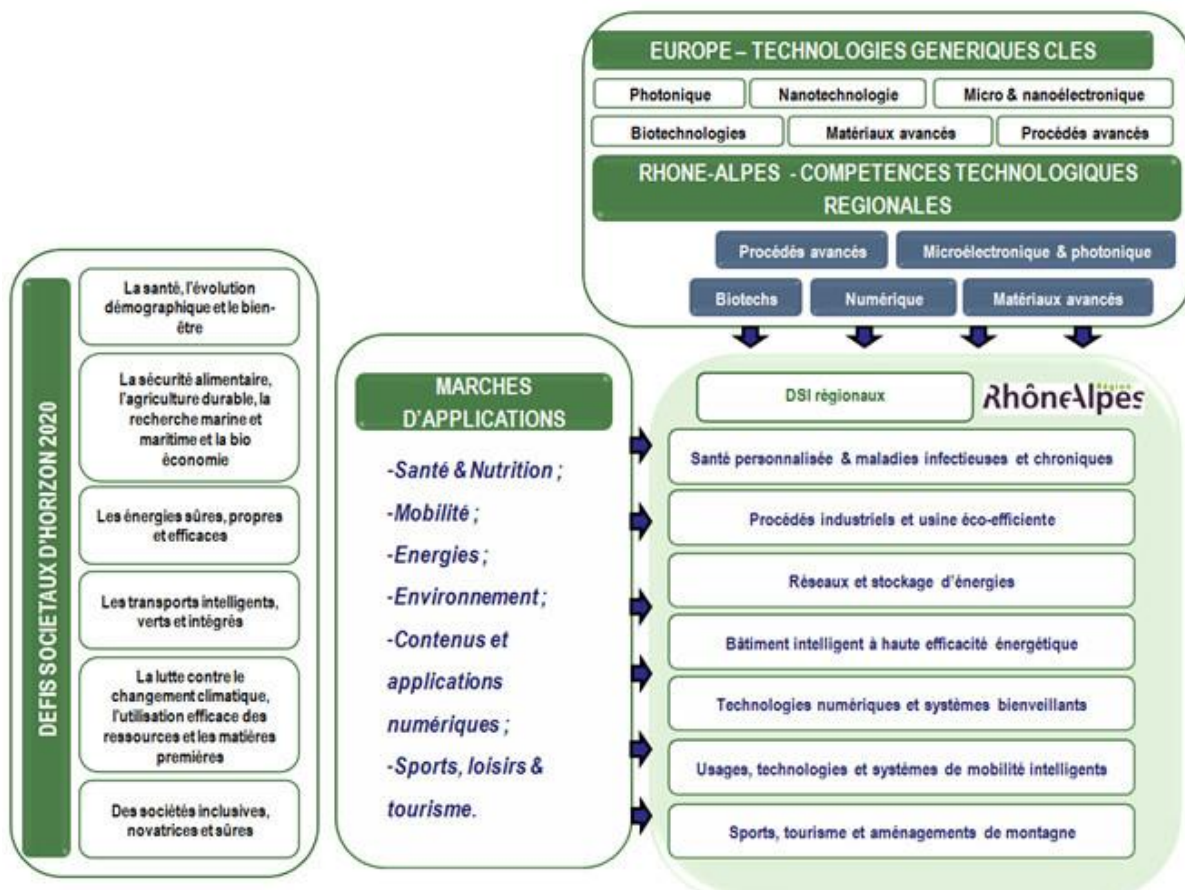
2.1.3. Délégations régionales à la recherche et à la technologie des régions Auvergne et Rhône-Alpes (D.R.R.T.)

- Mission : accroître la présence de la France dans la recherche internationale, attribuer une partie des fonds structurels aux Régions, développer la stratégie de spécialisation intelligente (cf. schéma ci-dessous avec définition des priorités régionales)
- Outils de financements européens : FEDER, CPER, H2020, PIA

Cadrage

- Stratégie nationale de recherche (SNR)
- Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)
- Lancement de la stratégie française de coopération Internationale pour la Recherche, l'Innovation et l'Enseignement Supérieur (SIRIES), en cohérence avec la SNR et la StraNES.
- [France Europe 2020 et Horizon 2020](#) (Cf document à télécharger depuis site MENESR)
- Stratégie nationale & stratégie européenne (SRI-SI), dont la Spécialisation Intelligente et son schéma régional. La SRI-SI en Rhône Alpes est structurée autour de trois objectifs stratégiques : les deux premiers sont articulés autour des axes transversaux, le troisième autour des 7 domaines de spécialisation intelligence D.S.I.

Figure : la spécialisation intelligente et son schéma régional (SRI-SI)



*Source : site internet DRRT Auvergne Rhône-Alpes

Enjeux stratégiques

- Informer, promouvoir l'ICE pour étudier son insertion dans la Spécialisation intelligente régionale de la SRI-SI, en vue de bénéficier de fonds européens.
- Mieux cerner les réseaux sur lesquels il conviendrait de s'appuyer.

Contact

- Mme Sophie Jullian, Déléguée régionale, drdt.aura@recherche.gouv.fr

2.1.4. [Agence régionale de développement et d'innovation \(ARDI\) de Rhône-Alpes](#)

Facilitateur d'innovation et de développement

Mission : Créée en 2008 avec le soutien de l'État et de la Région Rhône-Alpes, en tant que pilote du Système Régional d'Innovation (SRI-SI), elle **contribue au développement économique durable des entreprises de Rhône-Alpes, qui sont en démarche d'innovation.** Les appels d'offres H2020 que la DERIC diffuse sont mis en ligne depuis sa plateforme.

L'ARDI est une structure rassemblant des compétences scientifiques et technologiques au service des entreprises innovantes de Rhône-Alpes. Son action part du besoin des entreprises. Elle est impliquée dans la mise en relation des entreprises avec les plateformes technologiques. Elle joue un rôle de recherche de partenaires industriels pour les SATT, et elle consolide l'action des incubateurs.

L'ARDI développe un partenariat fort avec tous les acteurs de l'économie régionale de l'innovation :

- Bpi France
- Pôles de compétitivité
- Clusters
- Réseaux consulaires
- Laboratoires de recherche
- Plateformes technologiques
- Centres techniques industriels
- SATT
- Instituts Carnot...

Enjeux stratégiques

- Informer, promouvoir l'ICE pour étudier son insertion dans la Stratégie Régionale de l'Innovation (SRI-SI), en vue de mise en relations avec les acteurs de l'économie régionale de l'innovation, à savoir : pôle de compétitivité, clusters, plateformes technologiques, centres techniques industriels, réseaux des Instituts Carnot...
- Mieux cerner les réseaux sur lesquels il conviendrait de s'appuyer.

Contacts

- Philippe Maurin-Perrier, Président de l'ARDI et d'IREIS (Groupe HEF)
- Philippe Barq, Directeur
- Cécile Juillard-Jeandeu, Knowledge Manager - Coordinatrice SI, cjuillard-jeandeu@ardi-rhonealpes.fr

2.1.5. Pôles de compétitivité lyonnais

En lien avec l'ARDI, identifier les pôles de compétitivité qui pourraient être intéressés par des interactions avec l'ICE. Exemples : Imaginove, Axelera, LyonBiopôle, Techtera

Enjeux stratégiques

- Développer des liens avec les acteurs économiques en prévision de levées de fonds
- Monter des projets d'innovation (R&D) avec les pôles de compétitivité dans le cadre du Fonds Unique Interministériel (FUI)
- Créer de la valeur économique

Contacts

[Consulter : pôle de compétitivité et clusters](#)

<http://www.economie.grandlyon.com/innover-et-experimenter-dans-le-grand-lyon-53.html#c1979>

2.1.6. Autres contacts

D'autres contacts sont à prendre avec la représentation du MENESR à Bruxelles et les personnels mis à disposition. Ce point est à approfondir avec le ministère.

2.2. Articulation des politiques et stratégies européennes & internationales



2.2.1. Commission européenne

Cadrage

1. Espace Européen de la Recherche (EER). Démarche de consensus. Définition de 5 priorités : recherche, coopération transnationale, open access, numérique, compétitivité
2. Espace Européen de l'Enseignement supérieur (EEES). Initiative intergouvernementale lancée par le processus de Bologne.
3. Europe 2014-2020

Focus : Europe 2014-2020, 3 principaux programmes

a) Recherche et innovation : Horizon 2020 (budget : 71 Md€)

Objectif : appui financier complet de recherche et innovation ; réponse à la crise par le soutien des métiers nouveaux, prise en compte des inquiétudes des concitoyens. Lancé le 16/12/2013.

b) Education : Erasmus +, budget : 14,6 Md€

Actions potentielles : partenariats stratégiques (coopération entre établissement pour élaboration d'initiatives conjointes favorisant l'innovation et l'échange de bonnes pratiques), renforcement des capacités, alliances de la connaissance (université/entreprises, employabilité), programmes de

mobilité.

c) Politique de cohésion : fonds structurels, budget : 336 Md€

Développement de la stratégie de spécialisation intelligente (S3) par l'attribution d'une partie des fonds structurels. Opportunités : synergies entre H2020 et fonds structurels.

Enjeux stratégiques

Objectif

- Sensibiliser les acteurs institutionnels aux problématiques françaises qui pourraient être partagées à l'échelle européenne, via les travaux de l'ICE ;
- Affirmer la relation entre la recherche scientifique et les acteurs éducatifs comme déterminante pour appuyer les décisions politiques ;
- Prospective : cerner les tendances européennes en matière d'éducation et de recherche, créer de nouveaux besoins, s'insérer dans les réflexions en cours ou les faire évoluer.

Actions à mener

- organiser des rencontres, via la Délégation régionale d'Auvergne RA avec les responsables de bureaux, de programmes européens et de prospective (cf. ci-dessous ou annexe 1), éventuellement, tenir ces réunions au siège de la Région à Bruxelles
- suivre et mieux cerner les appels d'offres spécifiques qui viseraient à soutenir les actions de l'ICE d'appui aux politiques éducatives (Key action 3)
- susciter un intérêt pour se saisir de la collaboration entre enseignants-chercheurs et enseignants afin de lancer des ateliers de réflexion prospective (« thematic working group ») pour à moyen ou long terme, développer un guide des bonnes pratiques européennes ou un appel d'offre dédié à l'évidence-based policy (au-delà d'initiatives et projets antérieurs, tels que le projet EIPPEE).
- être associé aux réflexions et travaux en cours, relevant du champ d'action de l'ICE

Contacts

DIRECTORAT GENERAL EDUCATION ET CULTURE (DGEAC)

- Martine Reicherts, Directrice Générale
- Jens Nymand Christensen, Directeur général adjoint

Agence Exécutive Culture Education et Audiovisuel, EACEA (rattachée au DGEAC)

- Brian Holmes, Directeur de l'Agence, Conseiller Principal du DGEAC
- Milvia Van Rij-Brizzi, Responsable de département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)

EAC.B, Modernisation of Education II, Education Policy and Programme Innovation, EIT and MSCA (rattachée au DGEAC)

- Adam Tyson, Directeur
- Belen Bernaldo de Quiros, Conseiller

Focus : Agence Exécutive Culture Education et Audiovisuel, EACEA (DGEAC)

Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)

- Milvia Van Rij-Brizzi, Responsable de département

- * Bureau EACEA A1: Erasmus+ : prospective initiatives, policy networks, programme and linguistic support :
 - Monika Holik, Responsable d'unité
- * Bureau EACEA A2: Erasmus+ : Higher education, Knowledge alliances, Bologna Support, Jean Monnet
 - Ute Haller-Block, Responsable d'unité
- * Bureau EACEA A4: Erasmus+ : Higher education, International Capacity Building
 - Ralf Rahders, Responsable d'unité
- * Bureau EACEA A5: Erasmus+: Schools, vocational training, adult education, platforms
 - Tapia Saavala, Responsable d'unité
- * Bureau EACEA A7: Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis
 - Lars Jacobsen, Responsable d'unité



2.2.2. OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)

Mission : Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) mène d'importants travaux de recherche sur l'apprentissage à tous les âges de la vie, de la naissance à la vieillesse. Les recherches du CERI portent un intérêt particulier aux tendances et thématiques émergentes dans le cadre d'une réflexion sur l'avenir des établissements d'enseignement et des universités.

Projets en cours : stratégies pour l'innovation dans l'enseignement et la formation, environnements pédagogiques novateurs , pédagogie innovante pour un apprentissage efficace...

Enjeux stratégiques

- Les recherches du CERI ont généralement pour objectif de poser les jalons de l'action pour l'avenir, en veillant toujours à se fonder sur des analyses empiriques robustes et à rester à la pointe de l'innovation. Elles sont étayées par des données statistiques probantes.
- Prospective : informer le CERI sur les travaux de l'ICE afin de l'associer aux actions prospectives, l'inviter à rejoindre le comité de pilotage ?
- Organiser des manifestations internationales avec le concours du CERI

Contact

Dirk Van Damme, Head of the Innovation and Measuring Progress Division (IMEP),
dirk.vandamme@oecd.org

Cf ANNEXE 1 : Fichier contacts (réseau, lobbying)

III. Sélection d'organisations internationales de valorisation de la recherche en éducation

La sélection d'institutions et de réseaux internationaux proposée s'appuie sur plusieurs paramètres : premières conclusions du benchmarking international, collaborations tissées par l'IFÉ, prospection *ad hoc*. Elle donne un aperçu des partenariats internationaux potentiels à tisser à moyen terme.

3.1. Acteurs académiques, gouvernementaux et privés

Un certain nombre d'acteurs académiques, gouvernementaux (agences ministérielles ou académiques au service des décideurs politiques) et privés, mènent des activités qui pourraient être considérées comme proches de celles que l'ICE entend mener. Il semble pertinent d'étudier leurs missions et actions, en prévision de la constitution d'un réseau de partenaires internationaux stratégiques.

Académiques au service des politiques	Gouvernementaux Agences créées par les politiques	Privés (fondations) Prestataires de services tournés vers les acteurs politiques et académiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centre for Research and Intervention in Education CIIE, Université de Porto (PT) ▪ Danish Clearinghouse for educational research, Université Aarhus (DK) ▪ Finnish Institute for educational research, University of Jyväskylä (FI) ▪ EPPI Centre, UCL (R-U) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Norwegian Knowledge Centre (NO) ▪ Evidence Institute (PL) ▪ Swedish Institute for educational research (SE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centre for the use of research and evidence in education, CUREE (R-U)

Chacun des acteurs listés est présenté plus loin afin de permettre l'identification de plusieurs modèles européens existants. En cela, l'exemple norvégien du *Norwegian Knowledge Centre*, ou britannique du *Centre for the use of research and evidence in education (CUREE)* ouvrent la réflexion quant à des modèles de valorisation de la recherche efficaces, qui s'appuient sur des interactions étroites et actives avec les acteurs académiques, éducatifs, gouvernementaux et institutionnels.

Tableau 1 : Sélection d'acteurs académiques, gouvernementaux et privés

Typologie d'acteur	Pays	Acteur	Missions	Activités	Partenariats existants
Académiques Au service des politiques	Portugal	The Centre for Research and Intervention in Education (CIE), Université de Porto Créé en 1988 à la Faculté de Psychologie	<ul style="list-style-type: none"> - Centre de recherche et d'intervention en éducation - Organisé en 4 groupes de recherche, dont le <i>Training, knowledge and work and educational contexts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un observatoire - Recherche, avec un focus sur les inégalités éducatives et sociales, l'exclusion, l'innovation pédagogique et le développement professionnel - Publications éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Établissements scolaires - Consortia/réseaux de recherché - Réseaux collaboratifs
	Danemark	Danish Clearinghouse for Educational Research , Université Aarhus Créé en 2006, 1ère initiative européenne générant des connaissances en matière d' <i>evidence-based knowledge</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fournit, promeut et dissémine les connaissances disponibles, en s'appuyant sur les pratiques éducatives informées par la preuve (<i>evidence-informed practice</i>) auprès de la communauté éducative - Répond à des commandes des politiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revues de littératures (<i>Systematic reviews</i>) - Cartographie des <i>Systematic reviews</i> - Recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Praticiens éducatifs - Décideurs politiques

	Finlande	<p>Finnish Institute for educational research (FIER), University of Jyväskylä.</p> <p>Créé en 1968</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plateforme nationale de recherche en éducation - Évalue, analyse et développe le système éducatif finlandais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche en éducation - Publications scientifiques - Évaluation des systèmes éducatifs <p>3 axes de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage, enseignement et environnement d'apprentissage - Éducation et monde du travail - Systèmes éducatifs et société 	<ul style="list-style-type: none"> - Décideurs politiques - Média - Chefs d'établissements scolaires (1er, 2nd degrés) - EESR - Acteurs socio-économiques - Acteurs de la formation professionnelle - OCDE - Agences de la Commission européenne
Typologie d'acteur	Pays	Acteur	Missions	Activités	Partenariats existants
Académiques Au service des politiques	Royaume-Uni	Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, EPPI Centre , University College London (UCL)	Centre de recherche engagé dans l'information des décideurs politiques et des praticiens de l'éducation par la preuve (evidence)	<ul style="list-style-type: none"> - Conseil aux décideurs politiques et aux praticiens éducatifs pour utiliser la recherche dans la prise de décisions - Recherche en éducation - Revues de littérature (<i>systematic reviews</i>) - Études, formations au service de la recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Gouvernement britannique (centres « What works ») - Praticiens éducatifs - Communauté scientifique

Gouverne- mentaux	Norvège	<p>Norwegian Knowledge Centre</p> <p>Créé en 2011 par l'agence nationale de la recherche (Research council of Norway)</p> <p>Rattaché au Ministère de l'éducation et de la recherche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etablit, présente, rend accessible des revues de littératures scientifiques - Relie les acteurs éducatifs aux acteurs politiques - Identifie les barrières et lacunes de la recherche en éducation en Norvège - Conseille les autorités norvégiennes, dont académiques sur les mesures à prendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport, résumés - Revues de littératures scientifiques nationales et internationales (<i>systematic reviews</i>) - Etudes s'appuyant sur les connaissances scientifiques (knowledge-based) pour définir la politique éducative norvégienne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décideurs politiques - Communauté scientifique - Praticiens éducatifs - Centres nationaux pour l'éducation primaire et secondaire - Norwegian Directorate for Education and Training - Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)
	Pologne	<p>Evidence Institute</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Appui aux politiques publiques - Amélioration des pratiques scolaires sur la base des résultats de la recherche scientifique - Evaluation du système éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Solutions pour améliorer le système éducatif polonais - Initiatives pédagogiques innovantes (dont plateforme de partage) <p>Thèmes phares :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professionnalisation des enseignants - Renforcement de l'autonomie des écoles - Développement des compétences sociales et le travail d'équipe - Le numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Décideurs politiques - Communauté scientifique - Praticiens éducatifs - OCDE - Commission Européenne

Typologie d'acteur	Pays	Acteur	Missions	Activités	Partenariats existants
Gouvernementaux	Suède	Swedish Institute for Educational Research	Accompagner les enseignants et les professionnels de l'éducation (des 1 ^{er} et 2 nd degrés) en leur donnant un environnement propice à la planification, à la conduite et l'évaluation des enseignements et des apprentissages, par des méthodes et pratiques issues de la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> - Valider les résultats de la recherche - Compiler systématiquement et diffuser les résultats de la recherche de qualité et les valoriser auprès des professionnels du système éducatif - Identifier les domaines dans le système éducatif où il y a un manque de recherche centrée sur les pratique (practice-centred research) - Lancer des appels d'offres spécifiques dédiés à practice-centred research 	<ul style="list-style-type: none"> - Réseaux/associations d'enseignant - Directeurs d'établissements scolaires - Etablissements d'ESR - Institutions en charge des programmes de formation continue - Centres spécifiques
Privés Fondation ENS de Lyon	Royaume-Uni	Centre for the use of research and evidence in education (CUREE) Remarque : modèle pertinent à explorer pour l'ICE.	Centre d'expertise sur la recherche et les pratiques éducatives reposant sur la preuve (evidence-informed education), pour informer et renforcer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Publics visés : acteurs politiques, éducatifs et académiques.	<ul style="list-style-type: none"> - Conduite de recherche de qualité - Transfert des résultats de la recherche vers les acteurs éducatifs et les décideurs politiques - Production d'outils et de ressources concernant les processus d'apprentissage efficaces - Développement professionnels (CPD) des acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablissements scolaires (1er et 2nd degré) - Communauté scientifique, EESR - Réseaux de formation professionnelle - Agences et départements gouvernementaux

3.2. Réseaux internationaux

La présence de l'ICE dans les réseaux internationaux contribuera à renforcer sa visibilité, son développement, la constitution de consortia européens en vue de monter des projets communs (recherche, formation, expertise, production de ressources, échanges de bonnes pratiques, valorisation...). De même, elle permettra d'assurer une veille sur la valorisation de la recherche en éducation à l'international et favorisera l'insertion dans les grands courants thématiques.

Un objectif prioritaire semble pouvoir être l'intégration dans les réseaux de l'espace européen de la recherche.

La sélection de réseaux internationaux proposée se décline en réseaux institutionnels ou de dissémination (composés d'acteurs académiques, politiques et autres). Ces derniers peuvent être composés d'acteurs académiques et/ou politiques au service de la valorisation de la recherche. De même, il convient ici de faire le lien avec les acteurs identifiés dans la partie II concernant les activités de réseautage/lobbying.

Tableau 2 : réseaux internationaux

Typologie de réseaux	Réseaux	Spécificités
Institutionnels	OCDE CERI	Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) mène d'importants travaux de recherche sur l'apprentissage à tous les âges de la vie, de la naissance à la vieillesse.
	Commission Européenne	Réseaux affiliés : <ul style="list-style-type: none"> - EURYDICE - CRELL - NESET - EENEE NB : voir NESET (réseau d'experts indépendants travaillant sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation) et EENEE (réseau d'experts indépendants visant à promouvoir et disséminer la recherche sur la valeur économique de l'éducation), qui font l'objet d'un appel d'offres pour sélectionner des experts.
	Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture », EACEA de la CE Chargée de la gestion de certaines parties des programmes de financement de l'Union européenne dans les domaines de l'éducation, de la culture, de l'audiovisuel, du sport, de la citoyenneté et du volontariat (dont Erasmus+). L'Agence est également chargée de la gestion du réseau Eurydice, qui fournit une analyse et des données comparables concernant les systèmes et politiques d'éducation en Europe.	Réseaux affiliés : <ul style="list-style-type: none"> - Research Executive Agency - REA - European Institute for Innovation and Technology (EIT) - European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP - European Training Foundation - ETF

	<p>CIDREE Consortium d'Institutions pour le Développement et la Recherche en Education en Europe</p> <p><u>Place de la France</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'ENS de Lyon est membre via l'Institut français de l'Education (IFé). - Coordinatrice nationale : Séverine Bresciani 	<p>Réseau autonome d'agences et organismes ministériels nationaux, issus des ministères de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur de 17 pays européens. Il participe au développement des curricula et/ou à la recherche en éducation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vocation à s'établir comme un réseau d'influence auprès d'organisations européennes ou internationales. - Formes de coopération : visite d'études, réunions d'experts, co-publication annuelle d'un ouvrage, réunions des coordinateurs nationaux, assemblée générale
Typologie de réseaux	Réseaux	Spécificités
Académiques	<p>EIPEE network Evidence informed policy and practice in Europe</p>	<p>Issu du projet européen EIPPEE project (2011-2013) Réseau fédérant des organisations et individus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Focus : usage de la preuve au service des décideurs politiques et des praticiens européens - Formes de coopération : conférences internationales, portail de ressources, événements spécifiques, service support aux décideurs politiques, conseil.
	<p>EAPRIL European Association for Practitioner Research on Improving Learning (in education and professional practice)</p>	<p>Réseau de praticiens et d'académiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promeut la recherche sur les apprentissages, basée sur les pratiques. - Relai entre la recherche - pratique, et l'éducation - développement professionnel. - Propose deux sous-réseaux : Education et apprentissage à l'Ecole, Apprentissage et développement dans les entreprises. - Formes de coopération : conférences <p><u>Événement à venir</u> : Challenges of the Digital Era for Education, Working and Learning: Researchers and Practitioners in Dialogue (22 - 25 November, 2016)</p>

	<p>EERA ECER European educational research association</p>	<p>Réseau académique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promeut l'échange d'idées entre chercheurs européens, renforce la coopération scientifique, améliore la qualité de la recherche, apporte un conseil auprès des décideurs politiques européens, aux administrateurs, et praticiens. - Formes de coopération : conférence annuelle (sept.), écoles thématiques sur la recherche en éducation <p>32 réseaux thématiques affiliés : http://www.eera-ecer.de/networks/</p> <p><u>Événement à venir</u> : Conférence ECER 2016 Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers</p>
--	---	--

Typologie de réseaux	Réseaux	Spécificités
Académiques	European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)	Promeut une culture de recherche active dans le domaine de l'apprentissage et l'instruction. Il fournit une plateforme pour contribuer aux échanges. Réseau de 2400 membres de 61 pays Formes de coopération : publication de journaux et de livre, conférences
	Autres réseaux	<ul style="list-style-type: none"> - American Educational Research Association (AERA) - European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) - European Society for Research in Adult Development (ESRAD) -

IV. Volet économique : coopération internationale

La sélection d'instruments de coopération internationale et de programmes de financement qui suit s'inscrit en complément des appels d'offres dédiés à la recherche et recensés par le service Ingénierie de projets de l'ENS de Lyon.

Ces instruments et financements relèvent essentiellement de la Commission Européenne (programme Erasmus+ et appel d'offres spécifiques), mais aussi de bailleurs de fonds et organismes nationaux ou régionaux. Ils permettent, sur une base bilatérale ou multilatérale (via un consortium constitué *ad hoc*) et sur une zone géographique donnée, de soutenir :

- L'émergence ou le développement des coopérations scientifiques internationales ;
- La mise en place de projets de formation-recherche structurants ;
- L'innovation et l'échange de bonnes pratiques par des actions de formation-recherche, le développement professionnel des acteurs éducatifs ;
- Le renforcement de liens entre l'ESR et le monde économique ;
- Les séjours scientifiques internationaux dans le cadre de projets de recherche ;
- L'expertise sur les évolutions des systèmes éducatifs (EACEA),
- La prospective (EACEA),
- L'accompagnement de systèmes éducatifs étrangers dans leur modernisation, etc.

Les équipes de l'IFé sont associées à divers projets avec le soutien du MAEDI, MENESR, CNRS, Région A R-A, Commission européenne, ENS de Lyon et autres.

Autres pistes à explorer

- Prospective : au-delà des appels à projets de l'AECEA, il semble intéressant d'explorer les actions menées par la direction de la prospective (DGEAC - EAC.B) en appui des politiques publiques (Key action 3).
- Lien avec le secteur privé : Les acteurs socio-économiques sont associés aux activités de valorisation de la recherche (fundraising, mécénat...).
Le mécénat est facilité par la création de fondations et de clubs d'entrepreneurs. Il est souvent accompagné de contrats de recherche communs. Des rapprochements avec des multinationales et grandes entreprises qui soutiennent les projets éducatifs et la recherche internationale semblent envisageables. Elles apporteraient une réelle plus-value à l'ICE. Exemple de cibles : AREVA, THALES, TOTAL...

Tableau : Sélection d'appel d'offres visant à soutenir les actions de coopération internationale

Bailleur de fonds	Agence en charge du dossier pour la France	Programme	Sous-programme	Intitulé de l'AAP	Objet	Date de soumission en 2016	Lien internet
Commission Européenne	Agence Erasmus+ France	Erasmus +	Key action 1 : learning mobility of individuals	Mobility of individuals in the field of education and training	Mobilité des enseignants-chercheurs et personnels administratifs et techniques	02/02/2016	http://www.agence-erasmus.fr/page/mobilite-superieur
			Key Action 2 : coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques	Partenariats stratégiques dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse	Mettre en place, développer ou transférer des pratiques innovantes visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à soutenir la modernisation institutionnelle, l'innovation sociale et l'esprit d'entreprise.	26/04/2016	http://www.agence-erasmus.fr/page/partenariats-superieur
			Key Action 2 : coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques	Partenariats stratégiques pour l'éducation des adultes	Proposer des méthodes, pratiques, cursus innovants dans le secteur de l'éducation des adultes ; dont en lien avec les besoins du marché du travail ; soutenir la qualité des dispositifs de formation; échange de bonnes pratiques et coopération entre acteurs de l'éducation des adultes et acteurs publics locaux et régionaux.	26/04/2016	http://www.agence-erasmus.fr/page/partenariats-education-des-adultes
			Key Action 2 : coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques	Alliances de la connaissance	Renforcer les liens entre l'ESR et le monde économique dans le cadre de projets innovants	31/03/2016	http://www.agence-erasmus.fr/page/alliances-de-la-connaissance
			Key Action 2 : coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques	Renforcement des capacités dans le domaine de l'ES	Moderniser les systèmes d'ESR de pays partenaires (Asie, Russie, Amérique Latine, pays de l'ACP)	10/02/2016	http://www.agence-erasmus.fr/page/developpement-des-capacites

Bailleur de fonds	Agence en charge du dossier pour la France	Programme	Sous-programme	Intitulé de l'AAP	Objet	Date de soumission en 2016	Lien internet
Commission Européenne	EACEA, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture	Erasmus +	Key Action 3 : Appui aux politiques publiques	-Knowledge in the fields of education, training and youth - Prospective Initiatives - Cooperation with international organisations	Actions visant à innover en matière de développement politique, dialogue et mise en œuvre, échange de connaissance dans les champs d'éducation, formation et jeunesse.	Diverses dates selon thème	http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/support-for-policy-reforms_en
		Directorate-General for education and culture	Modernisation of education I: Europe 2020, country analysis, Erasmus+ coordination. Studies, impact assessments, analysis and statistics.	EAC/07/2016 : European Expert Network on Economics of Education	Conseil et appui à la CE dans l'analyse des politiques éducatives et de formation, les réformes. Apport de connaissances et preuves de la recherche européenne et internationale sur les aspects économiques de l'éducation et de la formation. Dissémination.	30/06/2016	http://ec.europa.eu/education/calls/0716_en.htm?pk_campaign=Email-May2016&pk_kwd=TenderLeft1
CNRS	DERCI	Coopération internationale		PICS, programmes internationaux de coopération scientifique	Coopération suivie avec un partenaire étranger ayant déjà donné lieu à co-publications ou à co-encadrements d'étudiants.	01/06/2016	http://www.cnrs.fr/derci/spip.php?article22
				PRC, projets de recherche conjoints	Recherche commune à deux équipes de chercheurs. Participation de jeunes chercheurs encouragée.	01/06/2016	http://www.cnrs.fr/derci/spip.php?article3
				GDRI, groupements de recherche internationaux	Constitution de réseaux de laboratoires de deux ou plusieurs pays autour d'un projet de recherche conjoint (académiques et industriels).	toute l'année	http://www.cnrs.fr/derci/spip.php?article24
				LIA, laboratoires internationaux associés	Structuration d'une coopération scientifique entre deux équipes de recherche (l'une française, l'autre étrangère), ayant publié ensemble. Ils préfigurent la création d'une UMI.	toute l'année	http://www.cnrs.fr/derci/spip.php?article23
				UMI, unités mixtes internationales	Réel laboratoire. Aboutissement d'une collaboration structurée. Localisée sur un site unique, en France ou à l'étranger, regroupe des chercheurs, étudiants, post-docs, techniciens affectés au CNRS et au sein de l'institution partenaire étrangère. Souvent adossées à un ou plusieurs laboratoires français constituant une « UMI miroir ».	toute l'année	http://www.cnrs.fr/derci/spip.php?article48

Bailleur de fonds	Agence en charge du dossier pour la France	Programme	Sous-programme	Intitulé de l'AAP	Objet	Date de soumission en 2016	Lien internet
MAEDI, MENESR	Campus France	Partenariats Hubert Curien (PHC)		Partenariats Hubert Curien (PHC)	Développer ou initier des coopérations bilatérales. Soutien à la mobilité scientifique des enseignants-chercheurs et doctorants.	toute l'année	http://www.campusfrance.org/fr/appels-a-candidature
		Programme spécifiques		Zones : Brésil, Cuba, Chine, Asie (CAPES-COFECUB)	Développer ou initier des coopérations bilatérale. Soutien à la mobilité scientifique des enseignants-chercheurs et doctorants.	toute l'année	
Région Auvergne Rhône-Alpes	Service Actions internationales, DEFI3S	CMIRA, Coopérations et mobilités internationales Rhône-Alpes	MIRA, mobilités internationale Rhône-Alpes	Explo'ra Doc	Mobilité internationale de doctorants français	10/12/2015	http://www
				Accuei Doc	Accueil de doctorant étranger	10/12/2015	
			COOPERA	Explo'ra pro	Mobilité internationale de post-doctorant, chercheur ou enseignant-chercheur français et circulation des savoirs	15/01/2016	
				Accueil Pro	Accueil de post-doctorant, chercheur ou enseignant-chercheur étranger et circulation des savoirs	18/01/2016	
				COOPERA	Actions de formation, de recherche ou des actions couplées formation / recherche	18/01/2016	

Bailleur de fonds	Agence en charge du dossier pour la France	Programme	Sous-programme	Intitulé de l'AAP	Objet	Date de soumission en 2016	Lien internet
ENS de Lyon	DAI	DACI, Développement d'actions de coopération internationale		AAP DACI	Soutenir des initiatives et projets internationaux émergents à destination des cibles internationales de l'Ecole	15/03/2016	
	Service administration de la recherche	Fonds recherche		Appui à manifestations internationales	Organisation de manifestations d'envergure internationale	15/03/2016	
	Service administration de la recherche	Professeurs invités		Campagne de professeurs invités (1 mois)	Accueil de professeurs invités	15/04/2016	
Collegium de Lyon	Institut d'Etudes Avancées	Accueil de chercheurs		Candidature directe à un séjour de recherche (5 mois)	Accueil de scientifique de haut niveau	30/09/2016	http://www.collegium-lyon.fr/proces
		EURIAS		Candidature dans le cadre du programme EURIAS (European Institutes for Advanced Study)	Accueil de scientifique de haut niveau	08/06/2016	http://www.2017-2018.eurias-fp.eu/

Remarques

- La liste des appels d'offres ci-dessus n'est pas exhaustive.
- L'ANNEXE 2 propose un focus sur certains instruments de la coopération internationale, déjà éprouvés au sein de l'ENS de Lyon.

ANNEXE

ANNEXE 1 : Fichier contacts (réseau, lobbying)

ANNEXE 2 : Focus sur instruments de la coopération internationale

ANNEXE 1 : Fichier contacts (réseau, lobbying)

Typologie d'acteur	Organisme	Service/Direction	Unité	Contact	Fonction	Email	Site internet	Adresse
MENESR	Délégations régionales à la recherche et à la technologie des régions Auvergne et Rhône-Alpes (D.R.R.T.)			Sophie Jullian	Députée régionale	drtt.aura@recherche.gouv.fr	http://www.enseigne.fr	106 rue Pierre Corneille 69419 Lyon Cedex 03 Tel: 04.72 61 42 73
MENESR	Agence régionale de développement et d'innovation (ARDI)			Philippe Maurin-Perrier	Président de l'ARDI et d'IREIS (Groupe HEF)		http://www.ardi-rhonealpes.fr	30, Quai Perrache Immeuble Empreinte 69002 Lyon Tel: 04 72 75 47 90
				Philippe Barq	Directeur			
				Cécile Juillard-Jeandeau	Knowledge Manager, Coordinatrice SI	cjuillard-jeandeau@ardi-rhonealpes.fr		
Collectivités territoriales	Conseil régional Auvergne Rhône – Alpes	Vice-présidents en charge de l'international (depuis 04/01/2016)		Philippe MEUNIER	Délégué à la sécurité, aux partenariats internationaux, à la chasse et à la pêche	philippe.meunier@auvergnerhonealpes.eu	www.auvergnerhonealpes.eu	1 esplanade François Mitterrand - CS 20033 69269 Lyon Cedex 02
				Yannick NEUDER	Délégué à l'enseignement supérieur, à la recherche et à l'innovation	yannick.neuder@auvergnerhonealpes.eu		
		Direction de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation, et des formations sanitaires et sociales (DEFI3S)	site de Lyon	Frédéric GAFFIO	Directeur de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation, et des formations sanitaires et sociales, site de Lyon	frederic.gaffiot@auvergnerhonealpes.eu		
		Service Actions internationales de la DEFI3S		Virginie ROUAU	Responsable de service	virginie.rouaut@auvergnerhonealpes.eu		
				Laurent SAINT-OYANT	Chargé de mission	laurent.saint-oyant@auvergnerhonealpes.eu		
			site de Lyon	Rachel HAAB	Directrice DERIC	rachel.haab@auvergnerhonealpes.eu		
			Délégation à Bruxelles	M. Nicolas LETE	Délégué général Rhône-Alpes	nicolas.lete@auvergnerhonealpes.eu	http://www.rhonealpes.eu	62 rue Trône 1050 Bruxelles (BE) 00 32 2 282 00 20 (BE) 00 33 4 26 73 61 29 (FR)
			Délégation à Bruxelles	Mme Sybille DITERICH	Déléguée adjointe, Chargée du numérique, la culture, les industries culturelles et créatives et le design, le tourisme, et la montagne	sybille.diterich@auvergnerhonealpes.eu		
			Délégation à Bruxelles	Mme Emilie Fouché	Responsable de l'ancienne antenne Auvergne, en charge de la politique de cohésion et de la politique agricole commune	emilie.fouché@auvergnerhonealpes.eu		
			Délégation à Bruxelles	Mme Emilie Cotton	Chargée de mission, Education-formation-jeunesse-sport, social et coopération décentralisée	emilie.cotton@auvergnerhonealpes.eu		

Typologie d'acteur	Organisme	Service/Direction	Unité	Contact	Fonction	Email	Site internet	Adresse	
Collectivités territoriales	Conseil régional Auvergne Rhône – Alpes	Direction de l'Europe, des Relations Internationales et de la Coopération (DERIC)	Délégation à Bruxelles	M. Julien Balsen	Chargé de mission, Recherche et Innovation, Développement économique	julien.balsen@auvergnerhonealpes.eu		62 rue Trône 1050 Bruxelles (BE)	
			Délégation à Bruxelles	Mme Héléne Loiseau	Chargée de mission, Environnement, transport, stratégie macrorégionale alpine	helene.loiseau@auvergnerhonealpes.eu			
	Métropole de Lyon	Bureau Grand Lyon à Bruxelles Pôle DEIEI à Bruxelles	Délégation à Bruxelles	Mme Clémence Thibaut	Chef de projets affaires européennes, correspondante à Bruxelles	cthibaut@grandlyon.com	http://www.economie.grandlyon.com/annuaire-organisations/metropole-de-lyon-	Hébergée au sein de la : Délégation générale Région Auvergne et Rhône-Alpes à Bruxelles (DERIC) 62 rue Trône, 1050 Bruxelles	
Commission Européenne	Directorat Général Education et Culture			Martine Reicherts Jens Nyman Christensen	Directrice Générale Directeur Général Adjoint		http://ec.europa.eu/dgs/education/	Tel: 00800 67 89 10 11	
	DGEAC, EACEA	Agence Exécutive Culture Education et Audiovisuel (EACEA)			Brian Holmes	Directeur de l'Agence, Conseiller Principal du DGEAC	eacea-info@ec.europa.eu	http://eacea.ec.europa.eu/about_eacea_en	Education Audiovisual & Culture Executive Agency Avenue du Bourget 1 BOUR / BOUZ* BE-1049 Brussels
		Agence Exécutive Culture Education et Audiovisuel (EACEA)	Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)		Milvia Van Rij-Brizzi	Responsable du département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)			
		Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)	Bureau EACEA A1 : Erasmus+ : prospective initiatives, policy networks, programme and linguistic support		Monika Holik	Responsable d'unité			
		Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)	Bureau EACEA A2 : Erasmus+ : Higher education, Knowledge alliances, Bologna Support, Jean Monnet		Ute Haller-Block	Responsable d'unité			
		Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)	Bureau EACEA A4 : Erasmus+ : Higher education, International Capacity Building		Ralf Rahders	Responsable d'unité			
		Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)	Bureau EACEA A5: Erasmus+ : Schools, vocational training, adult education, platforms		Tapia Saavala	Responsable d'unité			
		Département Erasmus+ & EU Aid Volunteers (EACEA)	Bureau EACEA A7: Erasmus+ : Education and Youth Policy Analysis		Lars Jacobsen	Responsable d'unité			
	DGEAC	EAC.B : Modernisation of education II, Education policy and programme innovation, EIT and MSCA			Adam Tyson	Directeur		http://www.economie.grandlyon.com/annuaire-organisations/metropole-de-lyon-pole-developpement-economique-et-	
		EAC.B : Modernisation of education II, Education policy and programme innovation, EIT and MSCA			Belen Bernaldo de Quiros	Conseiller		http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/	
Organisation internationale	OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)			Dirk Van Damme	Head of the Innovation and Measuring Progress Division (IMEP)	dirk.vandamme@oecd.org	http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/	2, rue André Pascal 75775 Paris Cedex 16	

ANNEXE 2 : Focus sur certains instruments de la coopération internationale**Contenu**

1. Financement européen: programme ERASMUS +
 - a) Key Action 1: Learning mobility of individuals
 - b) Key Action 2: Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques
 - Partenariats stratégiques dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse
 - Alliances de la connaissance
 - Renforcement des capacités dans l'enseignement supérieur
2. Financements nationaux, régionaux
 - a) Centre national de la recherche scientifique, CNRS
 - b) Partenariats Hubert Curien (PHC)
 - c) Région Auvergne Rhône - Alpes

1. Financement européen : programme ERASMUS +

Erasmus + est un programme de promotion des valeurs européennes pour l'éducation et la formation, la jeunesse et le sport. Divers sous-programmes permettraient de développer l'ICE à l'international.

a) Key Action 1: Learning mobility of individuals

Programmes phares:

- Mobility projects in the field of education, training and youth
- Mobility projects for higher education students and staff : mobilité des enseignants-chercheurs (Teaching staff) et personnels administratifs et techniques (Mobilité administrative).

b) Key Action 2: Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques**Partenariats stratégiques dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse**

L'innovation et l'échange de bonnes pratiques sont au cœur des partenariats stratégiques. Ces projets de coopération permettent le rapprochement d'une multitude d'acteurs afin de mettre en place, de développer ou de transférer des pratiques innovantes, visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à soutenir la modernisation institutionnelle, l'innovation sociale et l'esprit d'entreprise dans une dimension trans-sectorielle (avec les collectivités territoriales, associations, entreprises...).

Ils couvrent une palette variée d'activités en s'adressant soit à un secteur spécifique, soit à plusieurs secteurs de l'éducation, de la formation, de la jeunesse.

Objectifs et priorités

- Mise en place de pratiques innovantes (méthodes d'apprentissage, création de nouveaux cursus et de schémas de formation, conseil et accompagnement) pour améliorer l'enseignement et les services des établissements d'enseignement supérieur ;
- Collaboration entre établissements d'enseignements supérieur et collectivités locales pour promouvoir le développement local dans une perspective internationale ;
- Collaboration avec des entreprises pour développer les compétences entrepreneuriales ou la pertinence de l'offre de formation

- Développement de programmes d'étude communs, diplômes conjoints, programmes intensifs ;
- Développement de mobilités virtuelles, de l'utilisation des TIC et de ressources éducatives ouvertes, d'un système d'apprentissage modulable.
- Développement des outils de transparence, de validation et de reconnaissance des compétences et des qualifications.

L'innovation et l'échange de bonnes pratiques sont au cœur des partenariats stratégiques.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Durée projet : 2 -3 ans- Budget : 150 à 450 000€- Où candidater : Agence Erasmus+ France / Education & Formation- Consortium : au minimum 3 organisations de 3 pays différents (pays participants). Des organismes de pays partenaires peuvent participer à ce type de coopération dans la mesure où ils apportent une expertise essentielle à la réalisation du projet.- Calendrier de soumission 2016 : 31 mars, pour des projets commençant en septembre de la même année. |
|---|

Alliances de la connaissance

Les alliances de la connaissance sont des projets européens de coopération qui visent à renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et le monde de l'entreprise dans le cadre de projets innovants. Ces projets de grande envergure doivent intégrer 3 éléments essentiels : l'innovation, la durabilité et l'impact. L'accent est mis sur l'utilisation d'initiatives existantes ainsi que d'outils numériques.

<http://www.agence-erasmus.fr/page/alliances-de-la-connaissance>

Objectifs et priorités

- développer de nouvelles approches innovantes et multidisciplinaires pour l'apprentissage et la pédagogie / soutenir l'innovation dans l'enseignement supérieur, les entreprises et l'environnement socio-économique au sens large;
- stimuler l'entrepreneuriat et les compétences entrepreneuriales des enseignants et des personnels des entreprises
- encourager les échanges et la circulation de connaissances entre l'enseignement supérieur et les entreprises.

Une plus grande attention est portée aux projets qui contribuent à la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur européens (augmenter le niveau de présence, améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, renforcer la qualité à travers la mobilité et la coopération, faire fonctionner le « knowledge triangle », améliorer la gouvernance et le financement).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Durée projet : 2 -3 ans- Budget : 700K€ pour 2 ans, 1 million€ pour 3 ans- Où candidater : DGEAC (EAEAC)- Consortium : minimum 6 organisations indépendantes de 3 pays membres, dont au moins 2 établissements d'enseignement supérieur et 2 entreprises.- Calendrier de soumission 2016 : 26 février, pour des projets commençant le 1er novembre de la même année ou le 1er janvier de l'année suivante |
|---|

Renforcement des capacités dans l'enseignement supérieur

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities-for-organisations/innovation-good-practices/capacity-building-higher-education_fr

Les projets de renforcement des capacités dans le domaine de l'enseignement supérieur sont des projets de coopération transnationale fondés sur des partenariats multilatéraux conclus principalement entre des établissements d'enseignement supérieur situés dans des pays participant au programme et des pays partenaires admissibles. Ils soutiennent la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays partenaires du voisinage de l'est et du sud, des Balkans occidentaux, de l'Asie Centrale, de la Russie, de l'Asie, de l'Amérique Latine et des pays de la Zone Afrique-Caraïbe-Pacifique (attention : pays d'Afrique, Caraïbes et Pacifique (ACP). Cette action est le prolongement des programmes Tempus, Alfa et Edulink

Leur but est d'aider ces pays partenaires à :

- moderniser, internationaliser et renforcer l'accès à l'enseignement supérieur;
- affronter les enjeux auxquels sont confrontés leurs établissements et systèmes d'enseignement supérieur;
- renforcer la coopération avec l'UE;
- se rapprocher de l'évolution suivie par l'enseignement supérieur dans l'UE;
- encourager les contacts personnels, renforcer la compréhension et l'ouverture aux aspects interculturels.

Priorités

- renforcement des curricula
- amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation
- amélioration de la gestion des établissements d'enseignement supérieur
- développement du secteur de l'enseignement supérieur en lien avec la société

- Organisme émetteur de l'appel : Agence exécutive 'Education, Audiovisuel et Culture' (EACEA). L'agence Erasmus+ France / Education & Formation est point national de contact pour la France. Elle apporte information et conseil aux porteurs de projets.
- Flexibilité thématique des projets : programmes/curriculum, cours, matériel scolaire, approches pédagogiques et d'apprentissage, mobilité virtuelle, compétences basiques, compétences linguistiques, gouvernance et système de management, nouvelles formes d'apprentissage, conseil, coaching....
- Consortium : il doit compter au minimum 3 établissements de 3 différents pays européens participants et au minimum un pays partenaire avec 2 établissements minimum par pays partenaire. Il doit impliquer au moins autant d'établissements d'enseignement supérieur des pays partenaires que d'établissements d'enseignement supérieur des pays du programme.
- Budget global indicatif : 1 M€
- Durée projet : 2-3 ans
- Calendrier de soumission 2016 : 10 février, pour projet débutant le 15 octobre de la même année.

2. Financements nationaux, régionaux

Les coopérations internationales des laboratoires sont facilitées dans le cadre de financements régionaux, nationaux et internationaux.

a) Centre national de la recherche scientifique, CNRS

La Direction Europe de la recherche et coopération internationale (DERCI) est en charge de la mise en œuvre de La politique de collaboration européenne et internationale du CNRS. Elle

propose, en fonction du degré de structuration des collaborations scientifiques, plusieurs outils de développement. Ceux-ci sont ouverts à tous chercheurs et enseignants-chercheurs rattachés à une UMR.

Les outils de coopération internationale du CNRS

- [Conventions bilatérales](#) : favorisent la mobilité des chercheurs en vue de mettre en place de nouvelles collaborations.
- [Programmes internationaux de coopération scientifique \(PICS\)](#) : consolident et formalisent une coopération suivie avec un partenaire étranger ayant déjà donné lieu à une ou plusieurs publications communes ou à des co-encadrements d'étudiants.

PICS ouverts en 2016

- Zones géographiques éligibles : Europe (sauf pays d'Europe centrale) ; Russie, NEI et Europe centrale (Bosnie, Bulgarie, Croatie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie) ; Japon, Corée, Taïwan ; Chine, Océanie ; Inde et ASEAN ; Etats-Unis et Canada ; Amérique Latine ; Afrique-Moyen Orient (dont Israël et Turquie).

Calendrier 2016

- Date d'ouverture de la campagne : 15 avril 2016
- Date de clôture de la campagne : 2 juin 2016
- Date de communication des résultats : février 2017

- [Projets de recherche conjoints \(PRC\)](#) : permettent à deux équipes de chercheurs de travailler ensemble. La participation de jeunes chercheurs est fortement encouragée.

PRC ouverts en 2016

- [Brésil \(FAPESP - São Paulo\)](#), projets sur 2 ans, ouvert du 26/04/2016 au 25/07/2016
- [Chine \(NSFC\)](#), projets sur 3 ans, [ouvert du 11/04/2016 au 06/06/2016](#)
- [Israël \(MoST\)](#), projets sur 3 ans, [ouvert du 18/04/2016 au 18/06/2016](#)
- [Royaume-Uni \(Royal Society\)](#), projets sur 2 ans, ouvert du 05/04/2016 au 10/06/2016
- [Russie \(RFBR & RFH\)](#), projets sur 3 ans, [ouvert du 15/04/2016 au 02/06/2016](#)
- [Taïwan \(MoST\)](#), projets sur 2 ans, [ouvert du 18/04/2016 au 17/06/2016](#)

- [Groupements de recherche internationaux \(GDRI\)](#) : soutiennent la constitution d'un réseau de laboratoires de deux ou plusieurs pays autour d'un projet de recherche conjoint. Il a vocation à rassembler des partenaires académiques et industriels.
- [Laboratoires internationaux associés \(LIA\)](#) : structurent une coopération scientifique entre deux équipes de recherche (ou deux laboratoires), l'un français et l'autre étranger, ayant déjà publié ensemble. Ils peuvent préfigurer la création d'une unité mixte internationale.
- [Unités mixtes internationales \(UMI\)](#) : réel laboratoire. Il s'agit de l'aboutissement d'une collaboration fortement structurée. Localisée sur un site unique, en France ou à l'étranger, elle regroupe des chercheurs, des étudiants, des post-docs, des techniciens affectés au CNRS et au sein de l'institution partenaire étrangère. Les UMI sont le plus souvent adossées à un ou plusieurs laboratoires français constituant une « UMI miroir ».

b) Partenariats Hubert Curien (PHC)

Les PHC sont des programmes bilatéraux de soutien à la mobilité scientifique des chercheurs qui constituent un instrument privilégié de la coopération scientifique et technologique d'excellence entre deux communautés scientifiques. Il facilite les mobilités autour d'un projet de recherche

conjoint. Ils sont souvent utilisés en premier ressort pour développer ou initier des coopérations. Bailleurs de fonds : MAEDI et MENESR.

Ils s'adressent aux laboratoires de recherche publics ou privés rattachés à des établissements d'enseignement supérieur, à des organismes de recherche ou à des entreprises. Ils concernent tous les domaines scientifiques, y compris les sciences humaines et sociales.

67 PHC ou programmes assimilés (cf. liste ci-après) sont mis en œuvre avec les partenaires étrangers. Ils représentent chaque année plus de 2 000 projets dont 1 000 projets avec l'Europe et génèrent plus de 10 000 mobilités de chercheurs français et étrangers. 80 % des projets aboutissent à la publication d'un ou plusieurs articles dans une revue référencée. De nombreux partenariats bâtis grâce aux PHC ont donné lieu à des projets du Programme cadre de recherche et développement de la Commission européenne (PCRD).

Consulter : [liste des PHC](#)

c) Région Auvergne Rhône - Alpes

La Région Rhône-Alpes contribue à attirer l'excellence scientifique sur son territoire, en lien avec les régions partenaires de Rhône-Alpes afin de faire émerger des pôles scientifiques de niveau international et porter une dynamique d'enseignement et de recherche à travers le monde. Elle y pourvoit par 2 dispositifs principaux :

1. L'action « pilier libre - Rayonnement et attractivité internationale » financée dans le cadre du Contrat d'Etablissement pour le développement de l'Enseignement supérieur 2012-2015 (CEDES)
2. Le dispositif régional **CMIRA** (Coopérations et mobilités internationales Rhône-Alpes).

Le dispositif CMIRA - Coopérations et mobilités internationales Rhône-Alpes comprend 2 volets :

1. MIRA, mobilité internationale Rhône-Alpes des étudiants et doctorants.
Dispositifs **Explo'Ra doc** (doctorant sortant), **Accueil doc** (doctorant entrant), **Explo'Ra Sup** (étudiant sortant), **Accueil Sup** (étudiant entrant).
2. **COOPERA** :
 - Séjours de recherche de post-doctorant, chercheur ou enseignant-chercheur français et étranger : dispositifs **Accueil Pro** (entrant) et **Explo'ra pro** (sortant) dans le cadre d'un projet structurant de formation-recherche **COOPERA**.
 - Développement de collaborations structurantes en matière académique et scientifique, autour de plusieurs volets incluant des actions de formation, de recherche ou des actions couplées formation/recherche, par le dispositif **COOPERA**.

Calendrier de l'appel d'offres 2016

- ouverture de l'appel d'offre : fin novembre 2015

- date limite de soumission : 18/01/2016 :

- réponse Région Auvergne Rhône-Alpes : 07/07/2016

<http://www.rhonealpes.fr/844-rayonnement-international.htm>

III. ANNEXE 3 : EQUIPES PROJET ET EQUIPE DE PASSEURS

Equipe nationale

Claude FABRE, DGESIP

Sophie FERMIGIER, DGRI

Roger FOUGERES, Chargé de mission

François LOUVEAUX, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Equipe de passeurs

Réjane MONOD-ANSALDI, ENS de Lyon – IFÉ (Cheffe de mission, coordinatrice de l'équipe de passeurs)

Annie BALLARIN, Académie de Clermont-Ferrand (CARDIE)

Pascal BOYRIES, Académie de Grenoble (Doyen IA/IAPR)

Pascal BRESSOUX, Université Pierre Mendès France, Grenoble (PU)

Jean FLEURY, Académie de Lyon (CARDIE)

Cécile GARDIES, Professeure de Didactique et médiation, Enseignement agricole

Roland GOIGOUX, ESPE Université de Clermont-Ferrand (PU)

Patrick LUYAT, Académie de Lyon (Doyen IEN)

Francis PETIT, Académie de Grenoble (CARDIE)

Michèle PRIEUR, Académie de Lyon Chargée de mission (CARDIE) de Lyon

Francine RANDI, Ministère de l'agriculture

Olivier REY, ENS de Lyon – IFÉ (IR)

André ROBERT, Université Lumière Lyon 2 (PU)

Sonia ROUGIER, Enseignement agricole ARA

Christelle ROUX, Enseignement agricole ARA

Gilles RUCHON, Académie de Clermont-Ferrand (Doyen)

Daniel SIMON, Université Claude Bernard (PU)

Marie-Claire THOMAS, CANOPE, Académie de Lyon

Jean-Luc UBALDI, ESPE, Université Claude Bernard DA ESPE Lyon

Sylviane VALDOIS, ESPE, Université Pierre Mendès France, Grenoble (DR CNRS)

Equipe locale

Réjane MONOD-ANSALDI Cheffe de projet

Bertille JOSEPH Assistante

Marie REGRETTIER Stagiaire Master ADEMIRE

IV. ANNEXE 4 : COMPOSITION DU COMITE STRATEGIQUE DE SUIVI (CSS)

Présidente : Nicole BELLOUBET, Membre du Conseil Constitutionnel

Vice-présidente : Marie-France BARTHET, Présidente de l'Université de Toulouse

Rectorats :

Marie-Danielle CAMPION, Recteur de Clermont-Ferrand

Françoise MOULIN-CIVIL, Recteur de Région Auvergne Rhône-Alpes

Claudine SCHMIDT-LAINÉ, Recteur de Grenoble

Directions du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :

Sophie FERMIGIER, DGRI

Claude FABRE, DGESIP

Isabelle ROBIN, DGESCO

Personnalités extérieures :

Michel LUSSAULT, Directeur de l'Institut Français de l'Éducation

Yannick NEUDER, Vice-Président de la région Auvergne-Rhône-Alpes à l'enseignement supérieur et à la recherche

Présidents d'Universités :

Lise DUMASY, Présidente Université Grenoble Alpes

Mathias BERNARD, Président Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Khaled BOUABDALLAH, Président de l'Université de Lyon

Direction des ESPE :

Ludovic MORGE, Directeur de l'ESPE de Clermont

Alain MOUGNIOTTE, Directeur de l'ESPE de Lyon

Bettina DEBÛ, Directrice de l'ESPE de Grenoble

Participants au titre de la mission ICE

Roger FOUGERES, chargé de mission

François LOUVEAUX, IGEN

Réjane MONOD-ANSALDI, Cheffe de projet

V. ANNEXE 5 : LISTE DES EXPETTS

Liste des experts pour les projets de recherche

Sylviane AHR, Université de Cergy Pontoise

Georges-Louis BARON, Université Paris V René Descartes

Monique BRODEUR, Université du Québec

Françoise CROS, CNAM

Thomas DEPECKER, INRA

Olivier DEZUTTER, Université de Sherbrooke

Benoît DOMPNIER, Université de Lausanne

Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain

Anne DUPUY, Université Jean Jaurès de Toulouse

Eric ESPERET, Université de Poitiers et en charge de l'harmonisation des avis des experts ;

Claude FABRE, Université Pierre et Marie Curie

Benoît GALANT, Université catholique de Louvain

Brigitte GRUGEON, Université Paris Diderot

Philippe GUIMARD, Université de Nantes

Otilia HOLGADO, Université de Sherbrooke

Michel JANOSZ, Université de Montréal, Ecole de psychoéducation

Joël LEBEAUME, Université Paris Descartes

Sylvie PLANE, Université Paris-Sorbonne

Franck RAMUS, ENS, CNRS

Patrick RAYOU, Université Paris 8

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève

Joël ZAFFRAN, Université de Bordeaux

Liste des experts pour les projets d'action éducative adossés à la recherche

Viviane BOUYSSSE, Inspectrice générale de l'Éducation Nationale
Philippe CLAUS, Inspecteur général de l'Éducation Nationale
Jean-François COUCHARD-DEVELLOTTE, Principal de collège, Education Nationale
Céline CROCENZO, Inspectrice de l'Éducation Nationale
Sylvie CUCULOU, Inspectrice de l'Éducation Nationale
Vassiliki DRIANCOURT, Inspectrice pédagogique régional (IA-IPR)
Jamel EL AYACHI, Principal de collège, Education Nationale
Claude FABRE, DGESIP
Catherine FERRIER, Directrice de CARDIE
Emmanuelle FRANÇOIS, Professeure, membre du PARDIE
Rachid FRIHMAT, Proviseur adjoint de lycée, Education Nationale
Frédéric FULGENCE, Inspecteur de l'Éducation nationale, adjoint au Directeur académique (IENA)
Stéphane GYURAN, Certifié de mathématiques, coordonnateur d'expérimentations
Hervé KERADEC, Inspecteur pédagogique régional
Aziz JELLAB, Inspecteur général de l'Éducation Nationale
Isabelle KLEPAL, Proviseure de lycée
Françoise LE BROZEC, Inspectrice de l'Éducation Nationale
Christian LOARER, Inspecteur général de l'Éducation Nationale
Nicolas MAGNIN, Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)
Catherine MARY, Proviseure adjointe de lycée
Louisa MAZOUZ, Proviseure de lycée
Stéphanie MOTTA-GARCIA, Proviseure de lycée
Sylviane RIESTCH, Inspectrice de l'enseignement agricole
Pierre ROQUES, Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)
Stéphanie SARMIENTO-CABANA, Inspectrice de l'Éducation Nationale
Francis SELLAM, Inspecteur de l'Éducation Nationale
Franck VERGNENEGRE, Inspecteur de l'enseignement agricole

VI. ANNEXE 6 : SYNTHÈSE DE LA DEMANDE DES ENSEIGNANTS EN REPOSSE A L'AMI

Analyse des retours de l'appel à manifestation d'intérêt éducatifs

P. Boyries
Doyen des IA-IPR – Académie de Grenoble

Les réponses à l'AMI, permettent d'avoir un retour sur la perception de la recherche dans le monde éducatif mais aussi sur les problématiques qui le préoccupent.

Sur les trois académies 120 réponses ont été apportées par des structures éducatives. Je ne reprends pas la répartition par académie et type de structure, et vais m'attacher ici, à la nature des demandes, à ce qu'elles nous apprennent sur le système.

Les manifestations d'intérêt ne sont pas toujours aisées à classer : les demandes sont parfois multithématiques. Ceci montre bien la dimension systémique du fonctionnement d'un établissement mais rend parfois difficile le lien avec la recherche qui développe une approche plus ciblée.

L'essentiel des manifestations d'intérêt interpellent les pratiques enseignantes, ou les outils à disposition. Toutefois certaines cherchent à faire évoluer les élèves de façon à les intégrer dans une démarche d'apprentissage en les rendant plus attentifs et plus réceptifs.

Uniquement deux projets sont en lien avec le numérique, ce qui est très faible compte-tenu de la priorité nationale sur cette problématique. Cela peut s'expliquer par le lancement parallèle du projet e-Fran qui a dû capter l'essentiel des projets sur ces problématiques.

LA REPRESENTATION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT A LA RECHERCHE AU REGARD DE LEUR METIER

Une grosse partie des manifestations d'intérêt pose la question de la formation des enseignants face aux évolutions du métier et à travers cela du transfert des apports de la recherche. Les équipes attendent des éléments de contenu scientifique en sociologie, psychologie, psychologie sociale et cognitive, sciences de l'éducation, neurosciences ... par la recherche, mais elles attendent également qu'on les aide à faire le transfert de ces savoirs théoriques en applications pratiques dans les classes. Les niveaux de ces attentes sont très variés :

- Certains soulèvent le décalage entre les compétences des enseignants et les attendus du système compte tenu du public dont il a la charge. Ils ont peu de connaissances sur les avancées de la recherche mais y voient la solution à tous leurs problèmes avec une dimension quasi messianique.
- D'autres ont des connaissances sur une entrée : les neurosciences, les intelligences multiples de Gardner, la pleine conscience d'Eline Snel, ... Ils veulent être formés solidement sur cette entrée avec là encore, une lecture quasi messianique.
- D'autres encore sont dans une approche plus ouverte et souhaitent des éclairages assez larges.

- Notons enfin une interpellation des neurosciences avec un espoir que ceci va stimuler la motivation des élèves en permettant de comprendre mieux leur comportement. Mais dans ces demandes il est parfois difficile de dissocier psychologie et neurosciences.

Toutes ces équipes souhaitent un accompagnement fort par la recherche et leur demande montre que cette formation/accompagnement est effectivement une nécessité pour faire évoluer le système. Par contre elle met en évidence quelques difficultés :

- Même si les chercheurs ont aussi une mission de valorisation ils ne peuvent pas assurer le transfert des données de la recherche et l'accompagnement des enseignants de manière soutenue.
- Les équipes de formateurs académiques ne sont pas formées à ces questions, que ce soit dans les rectorats ou dans les ESPE.

C'est pourquoi ont été sélectionnées dans un premier temps des demandes comportant des actions spécifiques de recherche et des accompagnements de chercheurs compatibles avec leurs missions grâce à l'appui de la structure d'interface et de ses « passeurs ». Pour le reste, il est envisagé une formation de formateurs ou d'accompagnateurs au sein des rectorats sur ce qu'est la recherche dans sa diversité, ce qu'elle peut apporter afin d'assurer en concertation avec les chercheurs le transfert de données de la recherche à partir des questionnements des enseignants et d'assurer le suivi de la mise en œuvre des projets. L'ICÉ serait un centre de ressources pour ces formations.

LA SYNTHÈSE DES ATTENTES PAR TYPE DE STRUCTURE

Un regard porté sur les échelles montre une grande variété de thématiques, mais des constances. Ainsi, rien de surprenant à ce que le niveau académique ou inter-académique, s'attache plutôt aux politiques conduites : management de dispositifs, évaluation de dispositifs mis en place, formation des enseignants.

Le niveau bassin est lui, d'avantage tourné autour de l'harmonisation des politiques, et le niveau établissement ou réseau d'établissements à des dimensions de terrain.

Premier degré

Au total, dans le premier degré, trois problématiques communes se dégagent sur l'ensemble des échelles :

- **La prise en charge de l'hétérogénéité (17 réponses) avec les problématiques d'école inclusive**, avec toutefois des attentes différentes :
 - o de la part des professionnels de terrain qui souhaitent des formations, des outils et un accompagnement de la recherche pour les aider, avec un regard particulier sur certains publics (allophones, enfants du voyage, handicap) ou sur certaines situations (classe multiniveaux)
 - o de la part des départements ou des académies qui sont sur les dispositifs *Plus de Maître Que De Classes* (PMQDC) et souhaitent un regard de la recherche sur sa mise en œuvre et ses effets, ou dans l'académie de Clermont, sur les problématiques de ruralité et des stratégies pédagogiques dans des classes multiniveaux.
- **La relation aux parents (7 réponses)** avec une interrogation sur la façon d'impliquer les parents dans la réussite de leurs enfants.

- **La continuité des apprentissages (7 réponses)** autour des problématiques disciplinaires (culture humaniste, enseignement des langues) ou de façon beaucoup plus globale. Dans ce champ, se pose la question de la mise à niveau des PE sur les problématiques disciplinaires, et de celle des PLC sur les problématiques davantage éducatives ainsi que la mesure des effets d'un travail en commun.
- **La maîtrise de la langue (4 réponses)** qui est une préoccupation plus présente en maternelle.
- Une autre préoccupation est plus ponctuelle : la gestion du stress des élèves.

Collèges et réseaux de collèges

- **les stratégies d'apprentissage (10 réponses)**

Ce thème est de loin le plus important, ce qui traduit les interrogations sur la réforme du collège et ses enjeux pédagogiques. Ainsi on s'interroge sur le co-enseignement : diverses modalités existantes, identification des stratégies les plus efficaces. D'autres interrogations portent sur des questions très diverses : enseignement coopératif, formation des enseignants pour faire évoluer les pratiques pédagogiques, l'apport du numérique, la mise en place de l'interdisciplinarité

- **La question de l'évaluation positive ou par compétences (4 réponses)**

Deux s'interrogent sur l'approche par compétences, deux autres vont plus loin et sont sur une entrée évaluation positive, ce qui traduit une réflexion avancée sur l'évaluation.

- **Le décrochage scolaire (3 réponses)**

La maturité des projets montre deux niveaux très différents : deux réponses ont des requêtes assez vastes : mobilisation des parents, suivi individuel des élèves décrocheurs, ressources pour le raccrochage. Nous sommes sur de l'opérationnel. La troisième, située paradoxalement dans une zone majoritairement favorisée, ce qui est déjà en soi une manifestation de la maturité des équipes de l'établissement, s'intéresse aux élèves décrocheurs eux-mêmes et en particulier au rapport au réel de ces élèves et la façon dont il est possible de travailler sur cet aspect pour permettre d'éviter le décrochage ou de faciliter le raccrochage.

- **La citoyenneté au collège (2 réponses)**

Les deux établissements sont du sud de l'académie de Grenoble et s'intéressent à une problématique liée au partenariat entre l'académie et l'académie de Matam au Sénégal. Il s'agit de mettre en place dans les collèges des gouvernements scolaires, dispositif qui permet aux élèves de s'engager dans le fonctionnement et la vie de l'établissement, et donc d'y développer la citoyenneté. Ce dispositif s'appuie sur des élections de ministres et d'un président, à l'échelle d'un établissement, lesquels se présentent sur un programme. Ils sont accompagnés par des adultes. Un de ces deux établissements a déjà installé le gouvernement, l'autre le fera l'an prochain. Ils souhaitent une mesure des effets de cette nouvelle organisation.

- **La didactique disciplinaire (2 réponses)**

Les disciplines concernées sont les mathématiques sur la continuité de cycle 3 + cycle 4, les Sciences Physiques et Chimie, la musique.

- **Les problématiques d'inclusion (4 réponses)**

Une réponse s'attache à des questions de management : comment aider les équipes de l'établissement à prendre en charge la diversité des élèves à travers l'ensemble des outils dont dispose l'établissement. Trois autres s'attachent à l'accueil des élèves issus des gens du voyage, ou à la façon dont il est possible de mobiliser les ressources établissement et de les renforcer.

- **Sur le climat scolaire (2 réponses)**

Un établissement REP du nord de l'académie de Grenoble situé près de la frontière suisse est confronté à une très grande hétérogénéité du public liée à la problématique frontalière (forts revenus de certaines familles, peu d'ambition scolaire dans la mesure où la proximité de la Suisse « assure » d'excellents revenus sans haut niveau d'étude). Il souhaite une analyse des causes de la violence scolaire dans son contexte.

Un établissement lyonnais pour lequel le climat scolaire s'inscrit dans une réflexion plus large autour de la bienveillance, du travail de groupe des élèves, de l'implication des parents.

REP

Un arrêt sur les demandes des REP est essentiel compte-tenu de la priorité qu'elle constitue. Il n'y a pas de surprise sur les champs sollicités : le Co enseignement autour de la mise en place de ces approches pédagogiques, ou de l'évaluation des effets, l'évaluation positive. Certains ont du mal à faire des choix : rôle des parents, à l'évaluation par compétences, de formation en neurosciences. Un projet est inter-académique, il cherche un appui fort de la recherche en terme de management des organisations et d'évaluation des effets de la mise en œuvre de la politique d'accompagnement des REP dans chacune des trois académies.

Lycées

Les manifestations d'intérêt émanant des lycées sont moins nombreuses que celles en provenance des collèges, et les préoccupations des lycées professionnels (8 demandes) sont nettement différentes de celles des lycées d'enseignement général et technologique (5 demandes).

Pour les lycées professionnels, la problématique de **l'intégration des élèves issus de Bac Pro en BTS**, est une question qui concerne trois échelles différentes : établissement, bassin et académie. Dans les trois cas, il s'agit essentiellement d'une demande d'accompagnement des équipes par la recherche.

Les autres demandes portent sur **les stratégies pédagogiques** spécifiques et l'intégration de l'approche par compétences, liées à l'évolution des attentes en LP et la nécessité de former les équipes et de renforcer leurs compétences avec un accompagnement de la recherche afin de lutter contre une image dégradée de certains enseignants, le manque de compétences en sociologie, psychologie de l'adolescence, neurosciences, de pousser à un travail en réseau ou en équipe. Enfin la question de la maîtrise de la langue est posée autour de la continuité collège- LP.

Pour les lycées d'enseignement professionnel et technologique, les demandes portent sur l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants avec des focales qui peuvent être différentes : la pédagogie explicite pour un, l'évaluation positive pour l'autre, les stratégies de communication et une meilleure connaissance de l'adolescent pour le troisième, quelque chose de plus ouvert pour le dernier. Un établissement a mis en place des entretiens individuels et cherche un appui de la recherche pour permettre sa diffusion et le modéliser de façon plus solide.

Post Bac

Cinq demandes concernent le Post Bac avec des entrées très variées. La première provient d'un établissement accueillant des CPGE et qui s'interroge sur les approches pédagogiques nécessaires en CPGE pour s'adapter aux compétences des élèves qu'il accueille aujourd'hui. Deux sont centrés sur les sciences physiques. Le premier porte sur le lien en enseignement des sciences entre le lycée et l'université, le second sur la formation des enseignants pour les aider à développer l'approche par compétences chez ces derniers. Le quatrième projet concerne le développement de l'analyse de situations professionnelles à l'ESPE, et le dernier la maîtrise de la langue pour les entrant à l'université.

LES PROBLEMATIQUES DOMINANTES

Des projets dont l'intérêt peut aller au-delà des périmètres des réponses à l'AMI. Ainsi certaines problématiques proposées par le pôle de scolarisation allophone de Lyon me semblent être des problématiques d'intérêt national, qui peuvent faire l'objet d'un travail inter-académique : en particulier celle sur l'accueil en lycée de jeunes allophones. Il en va de même pour les problématiques langues des signes où il y a une demande de partage et de création de réseaux par l'institution.

Evaluation

- l'évaluation positive ressort nettement notamment sur Lyon. Avec un postulat : former les enseignants à l'évaluation positive fera évoluer les pratiques pédagogiques.

Les classes multiniveaux

Elle devrait constituer des sujets de recherche afin d'apporter un appui pour une réflexion sur la différenciation pédagogique et la formation entre pairs. Cette forte interrogation n'est portée que par l'académie de Clermont, alors que la problématique se retrouve également dans les autres académies (en particulier Grenoble). Le travail de recherche conduit sur Clermont pourrait avoir des répercussions intéressantes pour les deux autres académies avec le point commun d'une ruralité de montagne, même si la nature sociologique des populations de ces montagnes peut être différente, ce qui pourrait justifier un regard de la recherche porté en particulier sur certaines écoles multiniveaux de Savoie ou de Haute-Savoie dont les municipalités disposent souvent de ressources économiques importantes.

Education prioritaire

Il existe une forte demande pour la prise en charge de la difficulté scolaire. Notons également une interrogation sur Clermont sur la mise en place d'un dispositif de type Apprenance => voir comment démultiplier le dispositif grenoblois où la recherche est mobilisée.

Accueil des élèves allophones

Nombreuses demandes en sociologie, autour du communautarisme et surtout de la façon dont « gérer » ces élèves => il y aurait peut-être un champ de recherche majeur dans ce domaine. Une autre demande assez proche de la précédente se situe autour du bilinguisme intégrant la langue d'origine.

VII. ANNEXE 7 : NOTE SOPHIE FERMIGIER ET MARIE REGRETTIER SUR LES STATUTS DES ICE.

Introduction : Particularités juridiques des Instituts Carnot de l'Éducation (ICE)

Le premier élément à prendre en compte dans la construction juridique des ICE est le statut des membres qui les composeront : cela oriente en effet le choix de gouvernance. Les Instituts Carnot de l'Éducation ont vocation à regrouper un grand nombre de personnes morales de droit public (Rectorats, Universités, COMUE, ESPE, CARDIE, Canopé, collectivités territoriales ...). La composition actuelle du Comité Stratégique de Suivi de l'ICE (Annexe 1) nous renseigne déjà sur les acteurs incontournables pour le futur ICE en région Auvergne-Rhône-Alpes, désigné ci-après par l'acronyme ICE-ARA. De plus, les financements du dispositif devraient provenir majoritairement de fonds publics. Afin d'éviter le risque de gestion de fait, ces fonds doivent pouvoir être contrôlés par la Cour des Comptes. D'autres statuts juridiques ont été écartés sur cette base.

Il s'agit aujourd'hui de permettre aux ICE de gagner en maturité tout en leur assurant une bonne visibilité. Une structure conventionnelle, sans personnalité morale, aurait la souplesse nécessaire pour permettre la maturation du projet.

Les statuts juridiques envisagés

1. La constitution d'un Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS)

- **Une création souple, sans formalisme**

Ce type de structure, qui n'offre pas la personnalité juridique, lie par convention plusieurs personnes morales de droit public ou de droit privé. A durée déterminée ou indéterminée, le GIS n'a pas besoin d'un capital de départ pour être constitué. La constitution d'un GIS nécessite une convention de constitution, un budget prévisionnel sur trois ans, la délibération des instances compétentes des membres, un programme d'activité, le détail des apports de toute nature des membres ainsi qu'un état prévisionnel des effectifs.

- **Composition d'un GIS**

- Un conseil de gestion préside le GIS, dont la composition est libre et pourrait reprendre celle du Comité Stratégique de Suivi actuel de l'ICE (Annexe 1).
- Un président, nommé et révocable par le conseil de gestion. Dans le cadre de l'ICE-ARA, il serait souhaitable de lui adjoindre un vice-président : l'un proviendrait du monde éducatif, l'autre de celui de la recherche. Ils seraient issus de deux académies différentes.
- Un conseil scientifique

- **L'absence d'autonomie juridique et financière**

Un GIS permet de mettre en commun les moyens, locaux et personnels des différents partenaires. Souvent, un établissement support assure la gestion quotidienne, les comptes du GIS suivent donc le régime de comptabilité de cet établissement. Pour l'ICE-ARA l'ENS de Lyon / Institut Français de l'Éducation pourrait continuer à assurer ce rôle. Dès lors qu'il y a gestion de deniers publics, un contrôle doit être assuré par la Cour des Comptes.

Le GIS ne peut procéder à des recrutements en l'absence de personnalité morale. Il est donc soumis au plafond d'emploi de l'établissement qui l'héberge. Cependant, ses membres peuvent mettre à disposition des personnels sans devoir procéder à des remboursements.

2. La constitution d'une fondation abritée par la fondation pour l'Université de Lyon

- **Une particularité de la région ARA**

Le département de l'appui au pilotage des organismes et de la réglementation, rattaché au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche nous a indiqué que la fondation pour l'Université de Lyon est la seule fondation universitaire française reconnue d'utilité publique à posséder des statuts¹⁶ intégrant des missions d'envergure nationales et internationales, dans lesquelles l'ICE pourrait s'intégrer. Créé avec ou sans dotation initiale, une fondation abritée peut fonctionner avec des subventions provenant majoritairement de l'Etat, tout en étant régie par une comptabilité de droit privé.

Pour constituer une fondation abritée, il est nécessaire de rédiger une charte de fonctionnement et de faire ratifier par la fondation abritante et les fondateurs de la fondation abritée une convention d'abri.

- **Composition d'une fondation abritée**

- Un **conseil stratégique**, composé d'un représentant de la fondation abritante, de fondateurs ainsi que de personnalités qualifiées nommées, provenant des collectivités territoriales ou du monde économique
- Le **Président** de la fondation abritée est **élu** parmi les membres du conseil stratégique.
- Un conseil scientifique
- Un **délégué général** qui assure l'animation et le fonctionnement quotidien de la fondation abritée

- **Facilités de gestion et ouverture vers le privé**

¹⁶ Cf Article 1 des statuts de la Fondation pour l'Université de Lyon : « La Fondation pour l'Université de Lyon [...] a notamment vocation à : [...] contribuer au développement scientifique, économique social et culturel de la région de Lyon et de Saint-Etienne, et favoriser le développement de collaborations avec les autres pôles universitaires et économiques régionaux, nationaux et internationaux, notamment les pôles de la Région Rhône-Alpes », publié par un décret du 23 mars 2012.

La fondation abritante se charge de la gestion de la fondation abritée, notamment de la comptabilité, en échange du paiement de frais de gestion. La fondation abritée bénéficie de tous les avantages juridiques et fiscaux de la fondation abritante, de sa réputation, de son réseau, ce qui offre des possibilités intéressantes en termes de financement pour les ICE (appel à la générosité publique, dons, mécénat). De plus, des **recrutements** sont possibles, dans la mesure où ils ne sont pas contraires aux règlements et où la fondation abritée en a les moyens. Un plan de recrutement peut être demandé par la fondation abritante.

- **Une autonomie limitée**

A l'instar du GIS, une fondation abritée ne possède pas la personnalité morale. Ainsi, le représentant de la fondation abritante a droit de veto sur les décisions prises par le conseil stratégique de la fondation abritée. Il existe également des obligations en matière de communication : la mention « Sous l'égide de la fondation pour l'Université de Lyon » sera obligatoire sur tous les supports de communication.

Conclusion : L'essaimage national : une construction à préparer dès aujourd'hui

Afin d'offrir une visibilité suffisante aux ICE, il convient de donner corps à l'ICE-ARA dès la rentrée 2016. Mais cela nécessite, dans le cadre d'un GIS ou d'une fondation abritée, de consulter en amont l'ensemble des parties prenantes. L'écriture d'une convention peut prendre du temps, tout comme les délais de signature. Définir rapidement la composition du futur ICE-ARA doit donc être une priorité. Il faudra également veiller à créer un équilibre entre les différents partenaires, sans léser un territoire ou privilégier un monde par rapport à l'autre.

Ainsi, il convient de ne pas précipiter la création du réseau national. Dans le cadre d'un essaimage, l'animation du réseau pourra dans un premier temps être assurée par l'ICE pilote en région Rhône-Alpes-Auvergne, au sein d'une cellule d'ingénierie dédiée. Si l'on souhaite offrir une certaine autonomie aux ICE régionaux, l'on pourra ainsi leur donner la possibilité de se constituer localement, en prenant en compte les spécificités de chaque territoire. Cela permettra de construire petit à petit un réseau national, en identifiant au fur et à mesure les acteurs clés et les ressources nécessaires au bon fonctionnement d'un projet d'une telle ampleur.

Remerciements

Des échanges avec Mesdames François Thibault (déléguée générale de l'Alliance Athena) et Claire Rigaud-Bully (Déléguée générale de la Fondation Neurodis sous l'égide de la fondation pour l'Université de Lyon) ainsi que Messieurs Jean-Michel Jolion (Conseiller en charge des formations du supérieur et de l'orientation), Jacques Dubucs (SSRI, département A5), Benoît Debosque (Chef du département de l'appui au pilotage des organismes et de la réglementation), Michel Lussault (Directeur de l'IFE) et Gilles Le Chatelier (Conseiller d'Etat, Avocat au cabinet ADAMAS) nous ont permis de nourrir notre réflexion, nous les remercions sincèrement pour le temps qu'ils nous ont accordé.

Annexe : Composition actuelle du Comité Stratégique de Suivi de l'ICE-ARA :

- Recteurs-trices des trois académies
- Présidents-tes des trois universités fusionnées de la région
- Directeurs-trices des ESPE de la région
- Représentants des trois directions du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Direction générale de la recherche et de l'innovation, Direction générale de l'enseignement scolaire, Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle)
- Extérieurs (Membre du Conseil Constitutionnel, Présidente d'une université hors région ARA, Directeur de l'Institut Français de l'Éducation)

VIII. ANNEXE 8 : NOTE SUR LES FINANCEMENTS POSSIBLES DES ACTIVITES DE L'ICE, PAR MARIE CLAIRE JUILLARD, ENS DE LYON

Institut Carnot de l'Éducation - Volet du Modèle économique : réponses aux Appels à projets

L'Orientation n° 33 de la stratégie nationale de recherche « Innovations sociales, éducatives et culturelles » trouve directement une possibilité de mise en œuvre dans le Défi 8 : Sociétés Innovantes, Intégrantes et Adaptatives et dans le défi 7 : Société de l'information et de la Communication de l'**Appel à Projets Générique de l'ANR**.

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation peuvent répondre en utilisant 3 types d'instruments proposés :

- Jeunes chercheuses et jeunes chercheurs (JCJC),
- Projets de recherche collaborative (PRC)
- Projets de recherche collaborative – International (PRCI)
- Projets de recherche collaborative – Entreprises (PRCE)

Cet AAP depuis quelques années est ouvert en juillet pour une clôture à la mi-octobre avec des dates clôtures spécifiques pour les projets internationaux.

Les montants alloués sont variables en fonction des besoins du projet et du nombre de partenaires. Souvent situés entre 250 000€ et 798 000€ pour les projets en éducation en cours à l'IFE/ENS de Lyon.

Le programme H2020 de la Commission européenne propose différentes possibilités :

- l'ERC (european research council) propose chaque année des Appels à projets totalement ouverts à l'initiative et à la créativité des chercheurs, notamment en éducation, permettant de monter une équipe pour réaliser le sujet innovant de leur choix. On distingue 3 types d'ERC :

- ERC Starting Grants (2-7 ans après PhD) Max. 1,5 M€ sur 5 ans Deadline: 18 octobre 2016
- ERC Consolidator Grants (7-12 ans après PhD) Max. 2 M€ sur 5 ans Deadline: 9 février 2017
- ERC Advanced Grants Track-record 10 ans Max. 2,5M€ sur 5 ans Deadline: 1^{er} septembre 2016

-Les programmes collaboratifs de H2020, selon les programmes annuels permettent aussi de piloter ou de s'insérer dans des projets innovants et structurants au niveau éducation. Exemples pour 2016-2017 :

- [CO-CREATION-01-2017: Education and skills: empowering Europe's young innovators](#)
- [CULT-COOP-03-2017: Cultural literacy of young generations in Europe](#)
- [REC-RDAP-AWAR-AG-2016: Action grants to educate and raise the awareness of girls and boys about gender-based violence as a way to prevent it at an early stage](#)
- [SwafS-11-2017: Science education outside the classroom](#)
- [SwafS-15-2016: Open Schooling and collaboration on science education](#)

-**Les Appels à projets du PIA 3** seront lancés en début d'année 2017 et permettront dans l'objectif 1 de financer les « Territoires d'innovation pédagogique dans l'enseignement scolaire »

-Au niveau régional,

-le **FSE** géré par la Région finance des projets correspondant à l'axe éducation (vous en avez parlé lors de notre entretien)

- **les programmes CMIRA/COOPERA** encouragent les collaborations structurantes académiques et scientifiques par le financement de projets de coopération situés dans le périmètre des coopérations inter régionales de la Région Rhône-Alpes, dans une vingtaine de pays en Europe, Amériques, Asie, Afrique et en Méditerranée. Les projets financés incluent des actions de formation et de recherche. Ils sont jusqu'à ce jour financés pour une ou deux années universitaires avec un montant moyen de 35 000€ (projets ENS en cours). Des projets en éducation sont financés.

- les financements des ARC 5 « Culture, sciences, sociétés et médiations » et ARC 6 « Technologies de l'information et de la communication et usages informatiques innovants » permettent de soutenir des actions d'animation, de financer des thèses, notamment dans le domaine de l'éducation.

Université de Lyon : Les crédits IDEX de l'Université de Lyon ont permis de soutenir des projets de recherche dans un contexte d'attractivité ou d'innovation (PALSE package d'accueil permettant d'accueillir sur le site des scientifiques de très haut niveau en leur donnant des moyens significatifs pour environner leur installation et leur permettre de structurer durablement une équipe, PALSE IMPULSION visant à soutenir le développement de projets de recherche et de formation par des enseignants-chercheurs et chercheurs nouvellement arrivés sur le site). Le nouveau projet IDEX comprend un Collège Académique « Education, cognition, langage » qui donnera lieu au financement de projets dans ces thématiques si IDEX est retenu.

PEPS CNRS et CNRS-UDL

Les PEPS (Projets exploratoires de premier soutien) sont des projets de recherche financés par le CNRS ou conjointement par l'Université de Lyon et le CNRS. Ils ont permis de financer des projets en éducation.

Pour compléter ces possibilités de réponses à des appels à projets largement publiés, d'autres ressources plus ciblées éducation et liées à des projets intéressant plus particulièrement sont possibles dans le cadre de relations avec un bailleur de fonds contacté directement dans le cadre d'une proposition de projet de recherche précis.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : pour des projets précis, notamment en lien avec le numérique, possibilité de subvention au titre d'actions spécifiques

D'autres possibilités de financement existent plus ponctuellement : fondations, accord internationaux type CAPES-COFECUB, Collectivités (Métropole de Lyon pour les soutiens de manifestations).
