

50 ans de recherches
en sciences de l'éducation

Mêlées
et
démêlés

Colloque international
20-22 septembre 2017
Toulouse

EFTS
ÉDUCATION FORMATION
TRAVAIL SAVOIRS

UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

ENSFEA
ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Appel à manifestation d'intérêt

Mêlées **et** démêlés
50 ans de recherches en Sciences de l'éducation

Université Toulouse - Jean Jaurès

Maison de la Recherche

5, allées Antonio Machado

31058 TOULOUSE

Sommaire

Présentation du colloque.....	2
Organisation des symposiums	2
Les thématiques des symposiums	3
1. Didactique-Pédagogie : des hauts et débats, alliance de raison pour une intelligibilité des faits éducatifs et une transformation sociétale. Eric SAILLOT (CIRNEF), Ingrid VERSCHEURE (EFTS)	3
2. Dispositif et médiation : objet scientifique ou démarche de recherche ? Cécile GARDIES (EFTS), Thierry PIOT (CIRNEF)	4
3. Evaluations en tant que pratique sociale : contrôler pour (de)valoriser et/ou accompagner pour (de)former. Yvan ABERNOT (EFTS), Emmanuelle ANNOOT (CIRNEF), Lucie AUSSEL (EFTS)	5
4. Innovation - Changement : ressources, enjeux et méthodes pour la recherche en éducation. Dominique BROUSSAL (EFTS), Sébastien CHALIES (EFTS), Serge LEBLANC (LIRDEF)	6
5. Logique d'action vs. Logique de connaissance : Dissociation - articulation - dépassement. Véronique BEDIN (EFTS), Serge FRANC (LIRDEF), Daniel GUY (EFTS)	7
6. Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ? Richard ETIENNE (LIRDEF), Serge RAGANO (EFTS), Laurent TALBOT (EFTS)	8
7. Pratique/activité : à quoi peut-on prétendre accéder ? Enjeux pour la recherche et la formation. Rémi BONASIO (EFTS), Gwénaél LEFEUVRE (EFTS), Valérie LUSSI BORER (CRAFT).....	9
8. Professionnalisation et cinquante ans de sciences de l'éducation. Michel LAC (EFTS), Marie-Thérèse PEREZ-ROUX (LIRDEF), Alain PIASER (EFTS).....	10
9. Savoir(s) et/ou compétence(s) pour enseigner - apprendre : du discours à l'action, quels compromis et compromissions ? Pablo BUZNIC (CIRNEF), Marie-France CARNUS (EFTS), Pascal DUPONT (EFTS)	11
10. Sciences de l'éducation : recherche(s) et militance(s). Véronique BORDES (EFTS), Laurent LESCOUARCH (CIRNEF), Jean-François MARCEL (EFTS)	13
11. Vieilles racines et jeunes pousses : recherche, formation, ingénierie ? Emmanuelle BROSSAIS (EFTS), Christine MIAS (EFTS), Jean-Luc RINAUDO (CIRNEF).....	14
Modalités des propositions de communication aux symposiums.....	15
Dates importantes	16
Lieu du colloque.....	16
Contact.....	16

Présentation du colloque

Les sciences de l'éducation atteindront en 2017 le seuil symbolique des 50 ans d'existence. Ces années de travaux, de colloques, de publications ont permis à la discipline d'asseoir sa légitimité dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail. Elles ont produit une histoire, faite de débats, d'avancées scientifiques, d'évolutions ou de bifurcations, histoire que le colloque «Mêlées et démêlés, cinquante ans de recherches en sciences de l'éducation» envisage d'interroger.

Au-delà des enjeux commémoratifs inhérents à un tel événement, cet anniversaire est un moment charnière. La dynamique prospective qui a nécessairement prévalu jusque-là peut désormais se nourrir d'une dimension rétrospective. A la fois parce que l'ampleur et la diversité des productions de ces cinq décennies est en mesure d'alimenter avec fécondité un tel projet, mais aussi afin d'interroger cette richesse sous un angle cumulatif trop souvent négligé. Ce colloque toulousain s'efforcera donc de préciser : «A quelles questions avons-nous répondu ?».

L'appel à contribution aux différents symposiums (onze sont programmés sur des thématiques aussi diverses que celle des rapports entre didactique et pédagogie, changement et innovation, recherche et militance...) proposera donc d'étudier de façon rétrospective les traces de ces cinquante années écoulées : publications, actes de colloques, films, témoignages, etc. Les travaux pourront porter sur le repérage et l'analyse des principales controverses qui ont jalonné cette période, ou sur l'identification d'éléments (théories, résultats) dont la stabilisation a pu jouer un rôle structurant pour la communauté scientifique des sciences de l'éducation. Il s'agira d'investir les «démêlés» (débats, disputes, controverses, etc.) qui ont jalonné notre discipline à partir d'un des sites nationaux importants que constitue Toulouse. Les «mêlées» sont bien sûr un clin d'œil au patrimoine rugbystique occitan. Pendant trois jours, la capitale du rugby sera aussi celle des sciences de l'éducation.

Une première rencontre scientifique a été réalisée les 24 et 25 novembre 2016 à l'Université de Toulouse - Jean Jaurès dans le cadre des Journées d'étude de l'UMR EFTS. A cette occasion, des ateliers sur des controverses en sciences de l'éducation ont donné lieu à des productions scientifiques et des collaborations qui seront remobilisées durant le colloque de septembre 2017. A la fin de ces travaux, chaque atelier a produit, à partir d'un «binôme» de notions (logique d'action/logique de connaissance, activité/pratique, etc.), une controverse en 140 signes (taille d'un tweet). Ce travail a contribué à la création de l'appel à manifestation d'intérêt du colloque.

Organisation des symposiums

Onze symposiums se dérouleront en parallèle du 20 au 22 septembre. Chaque symposium durera 5 demi-journées et se composera de 8 à 12 contributions (selon le support éditorial pressenti). La durée totale du travail en symposium sera de 10 heures. Chaque contributeur(trice) aura rédigé un texte «support» en amont de la rencontre. Les participant.e.s, contributeurs(trices) ou auditeurs(trices), pourront s'inscrire à un seul symposium durant les trois jours.

Le dépôt des propositions de communication se fera sous forme de résumé. Une fois les résumés expertisés par le [comité d'expertise](#), les co-responsables de chaque symposium définiront la composition de leur groupe de travail (casting de symposium). Les participant.e.s aux symposiums seront invité.e.s à produire un texte (19 000 signes) qui sera discuté en séance lors du colloque et retravaillé à des fins d'édition. Les autres communications pourront être présentées lors du colloque sous forme de posters, toujours en lien avec les thématiques des symposiums. Ils devront être formalisés et prêts à être exposés au démarrage du colloque. Des séances de posters spécifiques sont prévues en lien avec les symposiums.

Les thématiques des symposiums

1. Didactique-Pédagogie : des hauts et débats, alliance de raison pour une intelligibilité des faits éducatifs et une transformation sociétale. Eric SAILLOT (CIRNEF), Ingrid VERSCHEURE (EFTS)

Ce symposium vise à interroger la tension dialectique entre pédagogie et didactique(s). Celle-ci est apparue de manière assez aiguë au moment de l'émergence des recherches en didactique dans les années 70. Dans leurs évolutions, ces champs de recherche sont de moins en moins cloisonnés ; ce qui permet de proposer des analyses heuristiques mais nécessite une confrontation à la complexité du processus. Pédagogues et didacticien.ne.s s'attellent à proposer une intelligibilité des faits éducatifs pour participer à une transformation sociétale.

Au cours des recherches successives en sciences de l'éducation, des controverses ont régulièrement vu le jour pour tenter d'appréhender la/les frontière(s) entre pédagogie et didactique(s). Il semble qu'actuellement les contours scientifiques de cette dialectique se dessinent autour de l'aspect « purement » didactique des situations de classe (la transmission d'un savoir spécifique), articulés à des phénomènes non didactiques : les dimensions affectives des relations, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe, les modes d'organisation sociale des élèves... Ce sont les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement, qui sont elles-mêmes liées aux finalités que l'enseignant.e assigne à la tâche, à la représentation qu'il/elle a de son rôle, à ses conceptions philosophiques et politiques.

Cependant, cette dialectique entre pédagogie et didactique(s) mérite d'être questionnée. C'est l'ambition scientifique de ce symposium qui interrogera cette question dans le contexte spécifique des objets d'étude, des conditions socio-historiques, des traditions, des évolutions potentielles des sciences de l'éducation. Dans l'esprit de l'article dialogue entre Jean Houssaye et Jean-Pierre Astolfi (1996) ce symposium pourra être l'occasion de faire « dialoguer », directement ou indirectement, des didacticien.ne.s et des pédagogues ou des chercheur.e.s en sciences de l'éducation qui problématisent cette dialectique pédagogie(s)-didactique(s) dans différents axes de réflexion :

- Une approche historique de la tension entre didactique(s) et pédagogie dans les recherches en sciences de l'éducation nous semble heuristique pour apporter des éléments de compréhension. D'ailleurs doit-on analyser la dialectique entre didactique(s) et la pédagogie ou les pédagogies ?

- Quels types de relations entretiennent didactique(s) et pédagogie dans les recherches actuelles en sciences de l'éducation qui étudient les pratiques d'enseignement-apprentissage ? Sont-elles complémentaires ou en tension par exemple ?
- Existe-t-il des chevauchements entre pédagogie et didactique ? Est-ce que l'une recouvre l'autre ? Est-ce que l'une englobe l'autre ? Si oui, dans quelle mesure ? Certains concepts sont-ils partagés ? Ont-ils les mêmes significations ?
- La didactique professionnelle qui s'enracine en partie dans les concepts clés de didactique des disciplines pour analyser l'activité réelle des enseignant.e.s permet-elle d'interroger la place accordée à la pédagogie et à la didactique par les enseignant.e.s de façon pragmatique, située mais également réflexive, que ce soit dans l'action ou sur l'action ?

Les contributions à ce symposium pourront s'inscrire dans l'un de ces axes de réflexion. Elles s'appuieront sur des données empiriques, rendant compte de recherches qui rencontrent ou abordent de façon centrale la pédagogie ou didactique(s) ; leurs relations et/ou leurs interlocutions. Ces communications s'inscriront dans la perspective propre aux circonstances particulières de ce colloque organisé à Toulouse, s'agissant des 50 ans des sciences de l'éducation.

2. Dispositif et médiation : objet scientifique ou démarche de recherche ? Cécile GARDIES (EFTS), Thierry PIOT (CIRNEF)

Si les concepts «dispositif» et «médiation» sont souvent définis de manière proche, par exemple au travers de la notion d'intermédiaire ou d'entre deux, pour autant ils ne représentent pas les mêmes enjeux théoriques et pratiques. Tant du point de vue de la recherche, que de celui de leurs utilisations dans le domaine empirique, ces concepts ont fait l'objet au cours du temps de diverses controverses et usages dans les champs scientifiques de l'éducation ou dans les champs proches. Ainsi le dispositif et la médiation sont tantôt objet de recherche tantôt mise en forme de la démarche de recherche (notamment dans les recherches collaboratives). Ce flottement d'usage est-il issu de leurs origines épistémologiques, de leur définition théorique ou de leurs proxémies ?

Différent.e.s auteur.e.s ont précisé comment le dispositif en tant qu'objet d'analyse d'autres processus, notamment de formation pouvait être opérationnel, et nous pouvons nous appuyer sur les caractéristiques développées par Albero posant 3 dimensions : «le dispositif idéal en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions» (Albero, 2010). De son côté, Piot considère le dispositif pédagogique comme un espace où «l'élève comme un sujet cognitif intègre les dimensions plurielles de «l'apprendre»» (Piot, 2005).

La médiation quant à elle renvoie à «milieu, intermédiaire, moyen» et c'est aussi d'emblée une notion large et d'une grande polysémie. En d'autres termes, plus qu'un entre-deux médian, la médiation passe par toutes sortes de degrés reliant différents pôles quand elle est passage, comme un curseur instable, avec des phases de circulation, de stase,

de réflexivité unipolaire, de feed-back réussis ou avortés, etc. dépendantes d'un sens à circonvenir dans l'interaction. Pour Vygotsky, le signe, tout comme le mot, est l'élément principal dans le processus de la médiation. Le signe se présente comme le point d'intersection de la psychologie, de la philosophie et de la linguistique. Il n'analyse pas la structure du signe, c'est la fonction du signe dans le développement des processus psychiques supérieurs qui est importante. Enfin nous pouvons considérer son lien intrinsèque avec les savoirs car «la médiation est fondamentalement humaine et vise, dans le cas de l'éducation ou de la formation, à mettre en relation un ou des apprenants avec des connaissances et des savoirs, afin précisément qu'ils construisent un savoir propre» (Rinaudo, 2015).

Ainsi si «dispositif» et «médiation» peuvent être théoriquement rapprochés, qu'en est-il de leur usage dans le champ des recherches en éducation ? Sont-ils mobilisés comme objet de recherche ou comme démarche de recherche ? Dans un cas comme dans l'autre comment ces deux concepts s'opposent-ils ou se complémentent-ils tant du point de vue théorique qu'empirique ?

3. Evaluations en tant que pratique sociale : contrôler pour (de)valoriser et/ou accompagner pour (de)former. Yvan ABERNOT (EFTS), Emmanuelle ANNOOT (CIRNEF), Lucie AUSSEL (EFTS)

Ce symposium a pour ambition de mettre en perspective les débats au sein des communautés scientifique (chercheur.e.s), professionnelle (évaluateurs(trices)) et hybride (chercheur.e.s-évaluateurs(trices)) à la fois à propos des savoirs théoriques sur ces pratiques sociales et des savoirs d'expériences voire d'usages de ces pratiques spécifiques. Il s'agit de réfléchir à l'évaluation dans le cadre éducatif, celui-ci concernant non seulement le système scolaire mais plus largement tout élément constitutif d'une intention formative, orientée vers un public d'enfants ou d'adultes, d'institutions ou d'entreprises, selon des aspects formels ou informels.

Depuis la docimologie d'Henri Pieron mettant en évidence les défauts de la notation¹ en passant par les propositions de Scriven organisant l'enseignement à partir de l'évaluation formative et certifiant les acquis par l'évaluation sommative, jusqu'aux questions posées par la mise à distance des formations, les techniques fondées sur les progrès informatiques ou, pour citer les travaux de l'UMR EFTS, développant la recherche-Intervention, bien des évolutions viennent modifier le paradigme éducatif et plus spécifiquement, évaluatif. De plus, si ce symposium souhaite aborder la question de l'évaluation au cœur de l'éducatif il ne saurait l'exclure du champ social. Ainsi, les certificats, brevets, permis (à points, par exemple) évoluent et se multiplient. Les chercheur.e.s comme tous/toutes les citoyen.nes, constatent que les interdictions, les obligations, les cadrages, les contrôles organisent de plus nos vies ... mais vers quel avenir ? Aussi, l'évaluation se globalise et une perspective internationale permet de comparer les diplômes (classement de Shanghai) donc aussi les formations qui y conduisent. Dans le même courant, les enquêtes PISA² classent les pays par rang, ce qui permet non seulement de réfléchir sur les systèmes les plus «efficaces» (selon les critères PISA) mais aussi de suivre l'évolution des classements.

¹ Sans pour autant militer pour son abandon, ce qui constitue en soi une controverse encore actuelle.

² *Programme for International Student Assessment.*

Quelles sont les avancées de la recherche en sciences de l'éducation qui depuis 50 ans ont permis de transformer l'évaluation, d'ouvrir de nouveaux champs de réflexion ? Quel(s) lien(s) peut-on penser entre l'évaluation et la Société ? Dans quelle(s) perspective(s) sont-elles l'une pour l'autre des sources d'influences ? Quels en sont les effets sur les façons de produire de l'évaluation et sur celles de faire de la recherche sur et pour l'évaluation ?

Par ailleurs, nous ne pouvons pas problématiser la question de l'évaluation sans réfléchir à la place du rapport technique-éthique. Quand il a été possible de construire une proposition d'action, qu'en est-il du droit que l'on a de l'appliquer ? Quels dégâts peuvent advenir ? Qui les assume, surtout si les résultats sont escomptés à long terme ?

Pour finir, quelle est la place de l'utopie, si nécessaire aux progrès humains, qui a laissé croire à Hertz que des ondes pouvaient porter un message pendant que McLuhan professait qu'il résidait dans le médium ?

Nous proposons aux contributeurs(trices) d'inscrire leur proposition dans un contexte socio-historique de notre discipline et de faire apparaître ce qui dans leur recherche actuelle se positionne au sein d'une controverse passée ou en alimente une contemporaine. Nous espérons indiquer dans les lignes qui précèdent que le champ de réflexion est ouvert. Pour autant, comme indiqué, les propositions de contribution devront faire ressortir, soit les différents aspects d'une prise de parti, soit les arguments d'un choix, soit la variété des moyens à disposition au regard des situations-problèmes concernées, avec leurs avantages et leurs inconvénients, leurs bénéficiaires et leurs tributaires, etc.

4. Innovation - Changement : ressources, enjeux et méthodes pour la recherche en éducation. Dominique BROUSSAL (EFTS), Sébastien CHALIES (EFTS), Serge LEBLANC (LIRDEF)

Ce symposium propose de s'intéresser, selon deux axes de réflexion, à la façon dont les différentes recherches conduites en sciences de l'éducation ont pu, au cours des cinquante dernières années, s'intéresser aux notions d'innovation et de changement.

1. Le premier axe de réflexion est celui d'une appréhension de ces notions en tant qu'objets d'étude. Dans certains travaux, l'innovation et de changement peuvent être appréhendés comme des objets d'étude distincts, entretenant l'un et l'autre des liens étroits avec des préoccupations relatives à l'apprentissage ou au développement, qu'ils soient individuels ou collectifs. Dans d'autres travaux, la centration est portée sur les rapports qu'innovation et changement entretiennent, rapport conflictuel dès lors que la résistance au changement est envisagée comme un frein à la dynamique d'innovation, rapport stratégique et parfois dissimulé quand l'innovation sert un changement promu.

2. Le second axe de réflexion relève davantage des méthodes et des démarches que ces notions invitent à mettre en œuvre. A ce niveau, une réflexion relative à la nature des dispositifs d'étude mis en place (compréhensif, transformatif, etc.) mais aussi des méthodes de recueil ou de traitement de données pouvant rendre compte de l'innovation et/ou du changement, voire accompagner ces processus, apparaît comme particulièrement heuristique.

Les contributions à ce symposium pourront s'inscrire dans l'un de ces axes de réflexion. Elles s'appuieront sur des données empiriques, rendant compte de recherches qui rencontrent ou abordent de façon centrale les thématiques d'innovation et/ou de changement. L'analyse documentaire (articles, ouvrages, communications relevant

exclusivement de la discipline des sciences de l'éducation) est envisageable. Ces communications s'inscriront dans la perspective propre aux circonstances particulières de ce colloque, s'agissant des 50 ans des sciences de l'éducation. Sans s'interdire de regarder vers le futur, afin de repérer les questions relatives au couple thématique (innovation/changement) qui justifieraient des recherches à venir, il conviendra toutefois de faire une place à l'ancrage historique des différents travaux présentés.

5. Logique d'action vs. Logique de connaissance : Dissociation - articulation - dépassement. Véronique BEDIN (EFTS), Serge FRANC (LIRDEF), Daniel GUY (EFTS)

Lors des Journées d'étude de l'UMR EFTS qui ont contribué à l'organisation du colloque, le chemin proposé aux participant.e.s de l'atelier «Logique d'action / logique de connaissance» a emprunté des voies IN et OFF :

- ❖ Du côté du IN, les participant.e.s ont été invité.e.s à choisir et développer, en quelques lignes, une controverse considérée comme significative pour illustrer le rapport entre l'action et la connaissance.
- ❖ Pour renouveler, cette fois du côté du OFF, et de manière impertinente, nos manières de concevoir les rapports entre action et connaissance, les contributeurs(trices) à l'atelier ont été encouragé.e.s à mêler, démêler, entremêler... selon leurs goûts et travers (dessins, satires, poèmes, chansons, musique, proverbes...) les fils de cette dispute.

Une controverse s'est finalement imposée : *Logique d'action-logique de connaissance : d'une dissociation revendiquée à une articulation maîtrisée vers le dépassement du dualisme.*

Ainsi formulée, cette controverse résonne comme une hypothèse. L'articulation action-connaissance est constitutive des sciences de l'éducation dont elle a été (et continue à être ?) un marqueur identitaire. En témoigne la réflexion féconde des pères fondateurs autour des relations recherche et pratiques, de la praxéologie, de la recherche-action... En témoigne également le nombre de publications sur ces questions, les appels à communications de colloques qui s'en emparent, les uns après les autres... et ce texte d'intention d'ailleurs n'échappe pas à la règle.

L'objectif du symposium est de mettre à l'épreuve du débat cette hypothèse en la confrontant à l'histoire de la discipline. L'idée est de voir comment ce rapport action-connaissance a évolué depuis la création des sciences de l'éducation jusqu'à aujourd'hui et d'essayer même d'anticiper son devenir. La réflexion pourra se décliner tant aux plans épistémologique et méthodologique que plus théorique et s'intéresser à des domaines diversifiés dans lesquels les sciences de l'éducation se sont toujours développées ou tendent à émerger : éducation, éducation à, pédagogie, didactique, formation, professionnalisation, animation, santé, environnement, citoyenneté, etc.

Les discussions seront centrées autour de trois perspectives :

- ❖ Une rétrospective, au cours de laquelle des chercheur.e.s confirmé.e.s, ayant participé à la création de la discipline, reviendront sur ses fondements originaux et sa dynamique de développement. La «rupture» entre logique d'action/logique de connaissance a-t-elle été effectivement revendiquée à un moment donné par les fondateurs de la discipline ? Dans quelles circonstances scientifiques, idéologiques, socio-politiques ou socio-pédagogiques la discipline

est-elle passée d'une dissociation revendiquée à une articulation maîtrisée ? Au regard de quelles évolutions épistémologiques ou méthodologiques, de quelles avancées théoriques ? Comment le rapport aux autres disciplines, aux demandes sociales, aux milieux professionnels et institutionnels, a-t-il pesé sur les positionnements et leurs évolutions ?

- ❖ Un arrêt sur l'état contemporain de cette question. Seront mobilisés les travaux des chercheur.e.s qui portent aujourd'hui «haut et fort» la discipline, tant d'un point de vue scientifique que pédagogique ou didactique.
- ❖ Un essai de prospective en donnant carte blanche à des doctorant.e.s pour imaginer un dispositif théâtral nous donnant à voir en 2040 leurs disputes futures autour de cette question.

6. Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ? Richard ETIENNE (LIRDEF), Serge RAGANO (EFTS), Laurent TALBOT (EFTS)

Une méthode pédagogique est un ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but. Elle constitue un système de principes rationnels et de règles générales pour atteindre une fin (odos : le chemin en grec). Une méthode pédagogique contient donc une cohérence entre les finalités de l'enseignement et les pratiques enseignantes. Elle précise la façon d'être et d'agir à l'égard des élèves.

Mais en fait, les méthodes et les courants pédagogiques ne sont que des formes idéelles, artificielles, théoriques. Les formes pures n'existent pas en tant que telles car elles sont métissées dans et par les pratiques. Les pratiques d'enseignement ou les pratiques enseignantes sont interactives (avec les pratiques d'apprentissage des élèves), contextualisées et contextualisantes et comme pourrait le dire Bataille, adopter une méthode est l'adapter.

De fait, la variable «méthode d'enseignement» est généralement considérée comme variable indépendante décrivant des pratiques de l'enseignant.e et explicatives des résultats des élèves. De nombreux protocoles de pédagogie expérimentale sont fondés sur l'idée même que chaque enseignant.e fait le choix initial d'une méthode qu'il/elle met ensuite fidèlement en œuvre. Ainsi, il deviendrait possible, après avoir identifié les différentes méthodes adoptées par plusieurs groupes d'enseignant.e.s, de comparer leurs effets sur la variable dépendante que sont les résultats des élèves.

Cette approche suppose que l'enseignant.e procède toujours de façon méthodique selon une cohérence d'ensemble, que la variable indépendante est stable dans le temps (fidélité aux choix initiaux sans emprunts à d'autres méthodes), que la méthode produit les mêmes effets quels que soient les publics et les contextes, que l'enseignant.e procède toujours de la même manière. Cette cohérence et cette stabilité supposée font de la «méthode» un objet scientifique bien délimité (face à la galaxie des pratiques, gestes, activités...) qu'il pourrait être tentant de valoriser à un moment de notre histoire où la recherche tend à s'inscrire dans le courant d'une éducation basée sur la preuve - Evidence Based Education - en quête d'efficacité.

Malheureusement, une telle représentation ne résiste pourtant pas à plusieurs observations. Par exemple, la variabilité des pratiques d'un.e même enseignant.e sous des conditions différentes et dans des situations singulières, parfois marquées par des imprévus, est parfois plus importante que la variabilité inter-individuelle à conditions identiques. La même procédure d'enseignement ne produit pas les mêmes résultats chez tous les élèves.

Nous avons tweeté lors d'un précédent travail : *Si la méthode génère des procédures, seule la démarche rend compte des processus*. Est-ce bien le cas ? L'objet de ce symposium est de vérifier qu'il convient bien de rejeter la notion de «méthode» d'enseignement pour en adopter d'autres qu'il conviendra de définir et de justifier. Les notions de méthode, pratique, action, activité, démarche, geste, enseignement, pédagogie, didactique, formation, éducation... seront tout particulièrement travaillées dans une double perspective. Dans un premier temps des contributions s'attacheront à faire part de recherches récentes avec une partie empirique. Un second axe de travail sera constitué de travaux portant plus sur les dimensions réflexives ou socio-historiques de la problématique exposée ci-dessus.

7. Pratique/activité : à quoi peut-on prétendre accéder ? Enjeux pour la recherche et la formation. Rémi BONASIO (EFTS), Gwénaél LEFEUVRE (EFTS), Valérie LUSSI BORER (CRAFT)

L'étude des pratiques éducatives a de tous temps pris une place importante au sein des recherches en sciences de l'éducation. Produites par des chercheur.e.s issu.e.s de différentes disciplines contributives des sciences de l'éducation, en collaboration plus ou moins étroites avec les praticien.ne.s, ces recherches ont visé, lors des dernières décennies, à appréhender les pratiques éducatives et/ou leurs effets, toujours plus en profondeur et en détails. Les récents apports des sciences du travail, notamment de l'analyse de l'activité, ont enrichi ces recherches grâce à l'analyse en situation de l'activité individuelle et collective des acteurs (élèves, enseignant.e.s, enseignant.e.s en formation, formateurs(trices), etc.). C'est là ce qui fonde la pertinence de cette approche, mais c'est sans doute aussi ce qui en constitue ses limites. En effet, ces recherches abordent peu l'étude de l'activité en contexte en relation a) avec les systèmes de prescriptions institutionnelles locales, nationales ou internationales (programmes et curriculum scolaires, cursus et curriculum de formation, directives et orientations politiques, cultures disciplinaires, etc.), b) avec les jeux et enjeux des acteurs sociaux constitués en collectifs (professions, associations professionnelles, syndicats, etc.), c) avec l'émergence, la spécification et la diversification des métiers de l'éducation (enseignant.e, formateur(trice) d'enseignant.e.s, etc.).

Les artefacts conceptuels et méthodologiques mobilisés par les chercheur.e.s peinent ainsi à accéder à ces dimensions des pratiques qui, à ce jour et faute de mieux, constituent souvent des points aveugles dans les résultats des recherches. Sans prétendre pouvoir accéder à la totalité de l'activité humaine, certains points méritent une mise au travail parce qu'ils constituent de potentiels objets de discussion, voire de controverse, tant sur le plan heuristique que praxéologique. Dans le cadre de ce symposium, nous soumettons à la discussion les points suivants :

- L'analyse des pratiques et de l'activité amènent souvent à privilégier l'étude d'un contexte particulier, à se centrer sur une certaine échelle spatio-temporelle. Or, cette situation est toujours en lien avec d'autres contextes influents (institutionnels, culturels, socio-politiques) qui sont parfois peu pris en compte dans les recherches. De même le choix

de l'échelle influence la mise en visibilité /invisibilité de certaines dimensions de la pratique et de l'activité. Comment accéder à d'autres contextes ou échelles que ceux auxquels nous donnent accès l'analyse des situations singulières ?

- Certaines situations sont difficilement accessibles notamment pour des raisons liées à leur manque de visibilité (par exemple la préparation des tâches d'enseignement, l'évaluation d'une formation, le travail de coordination avec d'autres acteurs, etc.) ou à des problèmes d'ordre éthique, moral voire stratégique (situations potentiellement conflictuelles, situations jugées confidentielles, etc.). Comment accéder à ces situations particulières ?

- La prise en compte du point de vue de l'acteur, de son vécu, de son expérience, rend parfois difficile l'accès à des dimensions non conscientisées, incorporées, transparentes, etc. Comment accéder à ces dimensions difficilement exprimables par les acteurs ?

- L'analyse des pratiques et de l'activité privilégient certains publics, notamment ceux avec qui l'accès au langage ne semble pas poser de difficulté particulière. De ce fait, d'autres publics, notamment les enfants, sont souvent peu représentés. Comment lever les difficultés d'accès aux pratiques, à l'activité de ces publics ?

Dans le cadre du symposium, il est demandé aux contributeurs(trices) de proposer des communications qui traitent d'une ou de plusieurs des dimensions suivantes :

- présenter les modalités qu'ils/elles utilisent (théoriquement, méthodologiquement) dans leurs recherches pour accéder à ces points aveugles ;
- présenter les résultats de leurs recherches qui contribuent à accroître les connaissances sur ces points aveugles ;
- discuter de l'intérêt et de l'usage de ces résultats pour la formation des acteurs éducatifs.

8. Professionnalisation et cinquante ans de sciences de l'éducation. Michel LAC (EFTS), Marie-Thérèse PEREZ-ROUX (LIRDEF), Alain PIASER (EFTS)

Le «S» qui termine le nom générique de notre discipline peut renvoyer à trois sous-entendus :

- une posture épistémologique : celle qui consiste à privilégier tel ou tel ancrage disciplinaire ;
- une particularité locale : les équipes à l'œuvre sur notre territoire varient tout autant par leurs centrations épistémologiques que par leurs objets de recherche ;
- un ancrage historique : depuis leur création, ces mêmes équipes se sont élargies dans bien des cas, parfois elles se sont même complètement renouvelées et leurs travaux ont donc suivi (subi ?) ces changements.

Dans le cadre qui nous occupe, il nous semble intéressant de prolonger collectivement cette troisième question en interrogeant l'évolution des questions de professionnalisation, non seulement au plan théorique mais aussi au plan des méthodologies de recherche.

Ces questions occupent-elles désormais une place importante dans le champ de notre discipline ? Peut-on mettre en évidence des modifications significatives d'approche ? Les changements relevés sont-ils corrélés à des modifications

institutionnelles concernant l'université dans son ensemble ? Etc... Toutes ces questions pourront constituer le cadre général dans lequel les participations des un.e.s et des autres seront sollicitées.

Le «dictionnaire des concepts de la professionnalisation», ouvrage collectif paru en 2014, est une illustration de l'intérêt pour cette thématique et sa pertinence dans le champ des sciences de l'éducation. Pour autant, avec pas moins de 75 entrées proposées autour de ce «mot», il est aussi le marqueur, si ce n'est d'une polysémie notoire, d'un foisonnement d'approches et de sous-catégories liés à ce processus.

Pour Maillard (2013), «l'incitation à la professionnalisation des diplômés qui est désormais au cœur des politiques éducatives françaises laisse supposer non seulement qu'il existe une définition unanime de cette «professionnalisation», mais en outre que sa formalisation dans les contenus d'enseignement se réalise sans difficulté». Ce n'est effectivement pas si simple. Un ensemble de processus contribue à construire la professionnalisation des acteurs. Comme le soulignent Maubant *et al.* (2010), «chercher à définir la notion de professionnalisation, c'est [...] interroger, dans un mouvement de dialogue et de réciprocité, les notions de profession, d'activité, de situation, de pratique, de savoir, de compétence, d'identité et de développement professionnel. C'est aussi poser la question des processus créant les conditions de la professionnalisation au sein des situations rencontrées par un professionnel en devenir. C'est enfin proposer de penser la professionnalisation dans un dialogue avec les problématiques constitutives de l'ingénierie de formation».

En quoi, depuis 50 ans les sciences de l'éducation participent-elles de ces interrogations ? En quoi permettent-elles ce «dialogue» avec la formation ? Enfin, quelle est aujourd'hui la légitimité de cette discipline universitaire pour traiter de ces questions au-delà de la simple professionnalisation des acteurs de l'éducation dite formelle ?

9. Savoir(s) et/ou compétence(s) pour enseigner - apprendre : du discours à l'action, quels compromis et compromissions ? Pablo BUZNIC (CIRNEF), Marie-France CARNUS (EFTS), Pascal DUPONT (EFTS)

Importée du monde du travail puis de la formation professionnelle, la notion de compétence(s) envahit massivement l'école et plus largement les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale depuis les années 80. A ce titre, elle apparaît inévitable pour le/la praticien.ne comme pour le/la chercheur.e en sciences de l'éducation. Cette notion polysémique, incertaine et parfois polémique entre en résonance et parfois en dissonance avec une autre notion également au cœur des apprentissages scolaires celle de savoir(s). Cette notion - incontournable pour les didacticiens, est également plurielle, difficile à définir et à circonscrire. Ses nombreuses déclinaisons témoignent de statuts épistémologiques et d'enjeux sociaux fort distincts : savoirs scientifiques, savoirs profanes, savoirs professionnels, savoirs disciplinaires, savoirs savants, savoirs théoriques, savoirs d'action, savoir-faire, savoir être, etc.

Ces quelques considérations alimentent l'intérêt d'envisager l'ensemble des rapports que ces deux notions peuvent entretenir.

L'objectif de ce symposium sera donc de mettre en discussion la controverse savoir(s)/compétence(s) en tentant d'apporter des éléments de réponse à la question : Savoir(s) et/ou compétence(s) pour enseigner - apprendre : du discours à l'action, quels compromis et compromissions ?

En adoptant une perspective dialectique, au moins trois orientations peuvent permettre de nourrir la controverse :

1. Dans le discours, les notions s'opposent. Quelles compromissions dans les pratiques ?
2. Dans le discours, les notions se complètent. Quels compromis dans les pratiques ?
3. Les rapports entre savoir(s) et compétence(s) sont dépendant de la réponse à la question : à quoi sert l'école ?
 1. Les deux notions seraient à considérer comme antagonistes opposant la transmission des savoirs scolaires en dehors de contextes d'utilisation à la construction de compétences à travers des expériences individuelles et collectives. Par ailleurs, les activités à elles seules n'aidant pas forcément les apprenant.e.s à donner du sens à ce qu'ils font, les savoirs seraient un outil d'appréhension du monde. Ainsi, si la compétence renvoie à la possibilité d'une efficacité immédiate, utilitariste, et à des savoirs instrumentaux liés à l'esprit néolibéral individualiste ; le savoir au contraire, au prix d'une rupture avec l'immédiateté, donnerait les ressources nécessaires à la compréhension de l'activité.
 2. Les deux notions seraient à considérer comme complémentaires dans la mesure où la compétence comprendrait des savoirs théoriques et des savoirs agir qui pour devenir opérationnels seraient actualisés dans un contexte singulier, cette actualisation révélant le passage à la compétence. Aussi, si la possession de savoirs n'est pas suffisante pour réaliser des actions efficaces, la centration sur l'utilité et l'efficacité de l'action peut, quant à elle, conduire à négliger une formation culturelle plus large incluant le rapport à toutes sortes de savoirs.
 3. La controverse peut être posée de façon encore plus radicale relativement à la construction des curricula et au rôle de l'école. Chevillard (1997) propose le terme de «question vive» pour rappeler que tout savoir enseigné n'est pas fermé sur lui-même, sous peine de devenir un savoir «moribond», mais a pour raison d'être de répondre à une question. Ce qui importe pour refonder les curricula, c'est donc le fait «de dégager les questions vives que l'homme non spécialisé - de six ans, de seize ans, etc. - porte en lui». C'est donc le rôle de l'école qui est ici interrogé. Est-il de préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou bien de les préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ?

A partir des orientations définies ci-dessus, les contributions s'inscriront dans deux axes : les pratiques éducatives ou les pratiques de formation.

10. Sciences de l'éducation : recherche(s) et militance(s). Véronique BORDES (EFTS), Laurent LESCOUARCH (CIRNEF), Jean-François MARCEL (EFTS)

Ce symposium interrogera les relations entre recherches et militances³ dans le contexte spécifique des objets d'étude, des traditions, de l'histoire, des évolutions potentielles, des textes en vigueur (jusqu'à la LRU) et des instances institutionnelles (jusqu'aux CNU, HCERES, etc.)⁴ des sciences de l'éducation françaises et francophones. Ces interrogations se déploieront sur trois niveaux :

- Les arrière-plans de cette relation : quelles approches de la recherche (ou des recherches) et de la militance (et des engagements militants) sont convoquées et mobilisées ? Peuvent-ils être envisagés comme des champs spécifiques s'excluant réciproquement ou peuvent-ils être plutôt pensés dans une perspective englobante ? Certains questionnements peuvent-ils se comprendre à travers le parcours militant des chercheur.e.s ? Quelles en sont les conséquences philosophiques voire axiologiques ?
- La nature de cette relation : optons-nous pour la modalité «séparation» (à partir du présupposé que leurs différences interdisent tout rapprochement qui ne pourrait que générer des dérives et des confusions) ou pour la modalité «articulation» (qui prend acte de leurs spécificités respectives mais envisage la relation comme une opportunité d'enrichissement réciproque) ? Est-il préférable de retenir une modalité intermédiaire ? Sous quelles conditions épistémologiques et avec quelles précautions méthodologiques (y compris en termes de postures et d'éthiques du/de la chercheur.e) ?
- Les enjeux politiques de cette relation : les choix relatifs à cette relation ne revêtent pas les mêmes enjeux selon qu'ils sont examinés au niveau du militantisme, au niveau de la recherche (en sciences de l'éducation) ou au niveau plus large d'un projet de société. Nous retrouvons des questionnements relatifs au statut social de la recherche en sciences de l'éducation : Quelles stratégies pour renforcer ce statut, tant au niveau local qu'au niveau national et international ? Quel positionnement construire par rapport aux autres acteurs sociaux (en lien précisément avec leurs engagements militants) ? Quelle parole (et légitimité de cette parole) dans nos contributions aux débats sociaux ?

Ces questions ouvrent un espace d'échange de réflexion et d'analyses mais n'ont pas la prétention de le circonscrire et de le fermer, d'autres pistes pourront être ouvertes, d'autres préoccupations émerger.

Contributions attendues :

Il est important que chacune des contributions ancre ses réflexions à des recherches clairement identifiées. Sont attendus, par exemple :

³ Militances est entendu de manière large pour peu que l'engagement soit en lien avec le champ de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, de l'animation, de l'insertion, du soin, du travail social, etc. Il peut prendre des formes diverses : militantisme politique, syndical, associatif (notamment en lien avec l'éducation populaire), pédagogique, etc.

⁴ Nous pourrions sans doute étendre, certes à un degré moindre, aux financeurs des recherches (ANR, IDEX, ANRT, Régions, Europe, etc.) qui, aujourd'hui tout au moins, orientent les travaux initiés.

- des textes mobilisant des démarches socio-historiques pour éclairer, selon des axes d'analyses particuliers, tout ou partie des 50 ans de relations entre militances et recherches en sciences de l'éducation et de leurs évolutions. Les recherches convoquées pourront se circonscrire à celles de l'auteur.e, à celles d'une Unité de Recherche ou s'élargir à celle de la communauté française, voire francophone ;
- des textes ciblant une recherche particulière (ou un programme de recherches) qui sera présentée pour instruire une ou plusieurs des questions soulevées dans le texte de cadrage. Le cas de doctorant.e.s ayant à conduire un projet de thèse empreint de cette relation constituerait sans doute une base pertinente (notamment dans une co-analyse avec le/la directeur(trice) de recherche) ;
- des comptes rendus de recherche portant spécifiquement sur la relation entre recherches (en sciences de l'éducation) et militance.

11. Vieilles racines et jeunes pousses : recherche, formation, ingénierie ? Emmanuelle BROSSAIS (EFTS), Christine MIAS (EFTS), Jean-Luc RINAUDO (CIRNEF)

La relation entre recherche et formation est au cœur même de la pratique d'enseignement dans le supérieur car les enseignant.e.s-chercheur.e.s construisent leurs enseignements à partir de leurs travaux de recherche. Cette relation reste fondamentale dans les projets d'établissement de l'enseignement supérieur, au cœur des préoccupations des enseignant.e.s-chercheur.e.s dès lors qu'ils/elles construisent leurs interventions pédagogiques. Les transformations, que connaissent les politiques sociales et territoriales ainsi que les changements organisationnels et professionnels que ces mutations font émerger, obligent à se réinterroger sur les formations universitaires et renforcent corollairement le clivage entre, d'une part, les formations professionnelles dites «à finalité d'insertion professionnelle» et, d'autre part, les formations dites «à la recherche et par la recherche». Ces dernières ont une triple visée :

- la production de connaissances dans un académisme classique ;
- le développement personnel dans un souci de réflexivité et de distanciation ;
- le réinvestissement des compétences, acquis et savoirs dans le corps social.

Cette question déjà ancienne reste toujours d'une vive actualité quand on interroge les liens entre recherche et formation.

Si l'on questionne les pratiques de valorisation des enseignant.e.s-chercheur.e.s en sciences de l'éducation, on y retrouve certes la valorisation scientifique portant substantiellement sur les pratiques formelles de diffusion et témoignant d'une reconnaissance attribuée par les pairs. La valorisation sociale de leurs recherches à destination des professionnel.le.s, des étudiant.e.s, voire des acteurs de l'espace sociétal est plus classiquement nommée formation, à, par et pour la recherche. A ce couple recherche-formation, s'ajoute les valorisations sociale et économique. Si l'une renvoie aux visées praxéologiques et sociopolitiques (depuis la vulgarisation des travaux dans des revues

professionnelles jusqu'aux recherches-interventions), l'autre rend compte des pratiques de commercialisation de l'expertise et/ou des résultats de recherche.

A ces questionnements sur les relations recherche-formation et les modes de valorisation des travaux de recherche, s'invite de manière corollaire la question de l'ingénierie. Elle est associée, et c'est là un point soumis à la discussion, autant à la démarche de recherche qu'à la démarche qu'adoptent les professionnel.le.s quand ils/elles ont par exemple, un dispositif de formation à construire. On pense alors aux formateurs(trices)-enseignant.e.s de l'intervention sociale, de la santé, de l'enseignement, de l'accompagnement, du numérique... Un des sujets à examiner serait possiblement d'interroger les liens entre formation et ingénierie et entre recherche et ingénierie.

Plusieurs questions se posent alors sur l'acceptation de l'existence de ce lien, et dans ce cas sur le rôle que peut jouer l'ingénierie dans son association aux problématiques scientifiques et/ou professionnelles.

On peut désormais se questionner sur ce que certains pourraient appeler l'envahissement techniciste, surenchère mécaniste d'ailleurs largement répandue avec l'utilisation des logiciels d'analyse de données. Ces derniers peuvent oblitérer la dimension interprétative, la logique du penser, si l'on n'y prend garde. On peut également s'interroger sur la dimension du politique dans les recherches en éducation et sur la position politique du/de la chercheur.e en sciences de l'éducation. Par conséquent, on peut examiner diverses fonctions de l'ingénierie : une fonction de masquage, de refuge, d'écran mais aussi une fonction facilitatrice permettant de mieux circonscrire la complexité inhérente à toute forme d'investigation des processus interrogés. Cette forme d'opposition voire de paradoxe inscrit notamment l'ingénierie dans un double clivage :

- recherche/ingénierie : quels ressorts créatifs ou inhibants(?) pour le/la chercheur.e ? Quels effets de ces ingénieries sur le recueil et l'analyse des données ?
- formation/ingénierie : quels (im)possibles pour le/la formateur(trice) en termes de méthodologies, de postures, de choix didactiques et pédagogiques ?
- Qu'en est-il du transfert de technologies mettant en relation établissements publics de recherche et entreprises, sans doute moins fréquent en sciences de l'éducation ?

Modalités des propositions de communication aux symposiums

Les propositions de communication en lien avec un symposium prendront la forme d'un résumé de 4 000 signes (espaces compris, bibliographie incluse) accompagné par un titre et 5 mots-clés maximum. Elles doivent s'inscrire dans un des [11 symposiums](#) et comporter de manière clairement identifiable des indications relatives à la problématique du symposium. Les contributions peuvent être co-signées en particulier en associant des doctorant.e.s.

Les propositions retenues seront prolongées par un texte «support» de 19 000 signes maximum (incluant les références bibliographiques) qui devra être déposé sur le site sciencesconf.org avant le 4 septembre 2017.

Tous les contributeurs(trices) sont invité.e.s à respecter ces règles afin que le symposium, basé sur un travail collectif, puisse être le plus enrichissant possible.

Le dépôt des propositions de communication se fera en ligne du 22 février au 9 avril 2017, à partir de ce lien <https://50-ans-se.sciencesconf.org/submission/submit>. Pour ce faire, il faut créer un identifiant [sciencesconf.org](https://50-ans-se.sciencesconf.org) et un mot de passe. Consultez le [vade-mecum](#) pour déposer sa communication sur le site Internet du colloque.

Dates importantes

21 février 2017 : Ouverture de la soumission des résumés

13 mars 2017 : Ouverture des inscriptions

9 avril 2017 : Clôture des soumissions (avant minuit, fuseau horaire de Paris)

3 juillet 2017 : Clôture des inscriptions

4 septembre 2017 : Fin de dépôt des textes «supports»

Lieu du colloque

Maison de la Recherche

Université Toulouse - Jean Jaurès

5, allées Antonio Machado

31058 TOULOUSE

Contact

Email : melesde@univ-tlse2.fr

Tél. +33 (0)5 61 50 39 93

Site Internet : <https://50-ans-se.sciencesconf.org/>

Toulouse,

le 21 février 2017