



Appel à proposition de textes

Suite au colloque

« Les pratiques enseignantes à l'épreuve des contextes »

En juin 2019, l'équipe de recherche ÉRCAÉ (EA7493) de l'université d'Orléans et l'INSPÉ Centre-Val de Loire organisaient un colloque intitulé « Les pratiques enseignantes à l'épreuve des contextes : Apprentissage, professionnalisation, adaptation ».

Le présent appel vise la constitution des actes de ce colloque, sous la forme d'un ouvrage¹ à paraître en 2022 dans la collection « Passages aux actes », chez Téraèdre. Il est adressé en priorité aux personnes ayant communiqué lors de ce colloque.

Argumentaire.....	2
Appel à textes.....	4
Modalités de soumission.....	5
Critères d'évaluation des propositions.....	5
Calendrier prévisionnel.....	6

¹ Coordination : Philippe Bourdier, Muriel Feinard-Duranceau, Sandra Jhean-Larose, Sonia Marteau-Tesson, Karine Paret, Sébastien Pesce.

Argumentaire

Entre visée universaliste et réalité locale de l'entreprise éducative et formative

Les pratiques et les dispositifs d'enseignement, d'éducation et de formation doivent faire avec une tension permanente, dont les termes sont régulièrement renégociés, entre visée universaliste d'une part et adaptation à la spécificité des contextes locaux d'autre part². Ainsi, si la visée universaliste de l'école française continue à se traduire dans une organisation très centralisée du système éducatif, on observe régulièrement, depuis une quarantaine d'années, une manière de penser les politiques publiques d'éducation qui remettent en question ce modèle de « l'État éducateur »³.

Cette évolution (hésitante) concerne donc d'abord la manière dont sont conçues ces politiques publiques, et envisagées les conditions administratives et institutionnelles de leur mise en œuvre. Elle autorise potentiellement **l'émergence de formes pédagogiques déterminées localement**, plutôt que, ou en complément de l'application d'un modèle unique déterminé à l'échelle nationale.

Ainsi, la « lente marche de la décentralisation » tend à remettre progressivement en cause l'idéal de « l'école unique française »⁴. À mesure que se déploie, selon l'analyse d'Agnès van Zanten, un modèle post-bureaucratique, il semble que des stratégies traditionnelles de gestion hiérarchique soient remplacées par des logiques de régulation procédurale, pensées pour encadrer des modes de gestion locale de l'action éducative⁵. En d'autres termes, le législateur ne déciderait plus de ce qu'il faut faire, mais créerait des dispositifs de régulation (instances de décision locales, pouvoir délégué à des administrations déconcentrées, outils de suivi et d'évaluation) encadrant un pouvoir de décision local.

Les politiques d'éducation prioritaire, plus récemment celles relatives à l'éducation partagée, sous la forme des contrats et projets éducatifs locaux, puis des projets éducatifs de territoire⁶ et aujourd'hui des Cités Éducatives, sont caractéristiques de ce « glissement progressif d'un État-Nation, maître d'œuvre et maître d'ouvrage de l'acte éducatif vers une réappropriation locale de l'éducation »⁷. Ce sont bien les **acteurs locaux qui déterminent un projet éducatif répondant à un diagnostic produit localement** ; mais ils le font dans le cadre de dispositifs (CEL, PEL, PEdT⁸...) conçus pour rendre possibles, ou encadrer, ces décisions locales.

² SCHNAPPER, Dominique, « L'universel républicain revisité », *VEI Diversité*, n°121, 2000, pp. 10-22.

³ LELIEVRE, Claude, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2008/2, n°26, 2008, pp. 41-50.

⁴ MONS, Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives/ La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF, 2007.

⁵ VAN ZANTEN, Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?, 2004.

⁶ BIER, Bernard (éd.), *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux (Cahiers de l'action n°7)*, Marly-le-Roi, INJEP, 2008 ; DE GRASSET, Jehanne, « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et Socialisation*, n° 38, 2015.

⁷ MAUBANT, Philippe & LECLERC, Claude, « À la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu », in G. Pithon, C. Asdith & S. J. Larivée (éds.), *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008, pp. 23-36.

⁸ CEL : Contrat Educatif Local, PEL : Projet Educatif Local, PEdT : Projet Educatif Territorial

Pratiques ajustées aux contextes, contextes déterminés par les pratiques

Une telle « réappropriation locale » invite à penser les **pratiques enseignantes et de formation comme ajustées à des contextes spécifiques**, selon des modalités qui peuvent cependant être très variables. On observe parfois l'adaptation plus ou moins marginale d'une pratique générique ; une sélection, selon une logique d'individualisation, d'une ou de pratiques spécifiques parmi un répertoire de « bonnes pratiques » qui reste préétabli ; dans certains cas, plus radicalement, une conception de l'acte éducatif comme réponse toujours située, pertinente ici et maintenant, à une problématique unique, à des questions posées par un terrain particulier.

Une question complémentaire porte sur la manière dont les acteurs, individuellement ou collectivement, conçoivent l'environnement dans lequel ils interviennent, et **l'idée qu'ils se font du pouvoir qu'ils ont lorsqu'il s'agit de transformer le contexte**. Une équipe peut considérer que le contexte est un donné relativement stable, et contraignant : les caractéristiques socio-économiques du quartier réduisent les chances de réussite des élèves ; nombre de nos élèves souffrent de difficultés d'apprentissage ; il y a beaucoup de violence dans notre école ; les élèves peinent à se mettre au travail... Au contraire, ils peuvent considérer que les pratiques pédagogiques, l'organisation scolaire, les choix d'aménagement sont autant de paramètres sur lesquels ils exercent un contrôle : résultats scolaires, climat scolaire ou ambiance de classe, engagement des élèves **constituent alors un contexte construit par les pratiques et les organisations, plutôt qu'un contexte qui contraint ces pratiques**.

Pratiques, contextes, et savoirs académiques

La manière dont sont envisagées les relations entre savoirs académiques et configuration de la pratique enseignante est déterminante de la place accordée au contexte de cette pratique et à la prise en compte des spécificités locales. **Dans les cas les plus extrêmes, contexte et réalité locale peuvent être considérés comme des paramètres non pertinents**. Les généralisations les plus abusives sont alors permises : on fera l'hypothèse (hasardeuse) que ce qui fonctionne ici fonctionnera ailleurs.

Le modèle applicationniste, aujourd'hui très en vogue, favorise de telles postures. Il s'agit pour les praticiens de s'approprier les résultats de la recherche, de préférence lorsque celle-ci préconise, sur la base de « données probantes », des méthodes d'enseignement supposées « efficaces ». Cela suppose d'oublier la complexité des situations d'éducation et d'enseignement, la variété des facteurs qui la déterminent, d'ignorer que toute recherche en éducation portant sur des pratiques réelles est conçue et mise en œuvre dans un contexte particulier.

Les modalités d'articulation entre savoirs académiques et pratique interrogent ainsi le **statut de la recherche**, mais aussi la **fonction sociale des chercheurs**, la manière dont les savoirs qu'ils produisent sont diffusés. S'agit-il simplement de rendre disponibles et de vulgariser des résultats de recherche ? Les enseignant.e.s seraient alors de simples opérateurs, chargé.e.s de mettre en œuvre les stratégies déterminées par les expert.e.s. Le rôle des chercheurs serait-il, au contraire, d'outiller les enseignant.e.s, de leur permettre de s'approprier les démarches et méthodes de la recherche pour élaborer eux-mêmes, dans le cadre d'une activité réflexive, des solutions situées, élaborées au regard de l'analyse d'un contexte éducatif et pédagogique particulier ? **S'agit-il de partir de préconisations « expertes » pour les ajuster à un terrain particulier, ou bien de partir de la réalité locale pour élaborer des connaissances et en déduire des modes d'action ?**

Formation à et par la recherche

La **formation, initiale, continuée et continue** des enseignant.e.s n'échappe pas à cette tension. La place accordée à la recherche, annoncée comme centrale, depuis quelques années, dans la formation initiale des enseignant.e.s, peut être perçue comme visant la formation de **praticiens réflexifs, capables de produire localement des réponses éducatives et pédagogiques adaptées à leurs contextes d'exercice**. Mais les modalités concrètes de la « formation à et par la recherche » peuvent soutenir des démarches descendantes, visant l'appropriation par les futur.e.s enseignant.e.s de résultats de recherche qui feront autorité.

De la même manière, quel rôle peuvent jouer les dispositifs réflexifs (qu'il s'agisse d'analyses de pratiques ou de la production d'un mémoire) dans ce débat : constituent-ils un détour habile qui validera finalement une *doxa* ? Visent-ils au contraire à remettre en cause des habitudes de pensée, pour construire des cadres de références, des types de rapport à la question éducative, des conceptions du métier, de l'élève, de l'acte éducatif fondés sur le caractère singulier des expériences de terrain, et soutenant potentiellement une créativité pédagogique, une capacité à penser des réponses toujours nouvelles dans des contextes en mutation permanente ? Ou bien, là encore, comment ces dispositifs se situent-ils dans une continuité allant de l'un à l'autre de ces extrêmes ?

Appel à textes

Sont attendues des propositions de chapitres qui s'inscrivent dans ces axes problématiques. Ils peuvent poursuivre une **visée de problématisation**, ou **s'appuyer sur l'analyse d'une expérience concrète**. Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'une pratique pédagogique, de formation, de recherche, ou encore d'une expérience de partenariat.

Les contributions peuvent se situer dans **tous les champs disciplinaires traitant potentiellement des questions présentées ici** (psychologie, sciences de l'éducation et de la formation, STAPS, didactiques disciplinaires, histoire, philosophie, sociologie, sciences politiques, etc.).

Les propositions soumises peuvent aborder l'une des thématiques suivantes, cette liste n'étant bien sûr pas exhaustive :

- **Effets des contextes éducatifs sur l'analyse et la reconfiguration des pratiques enseignantes**, envisagées à l'échelle individuelle (les gestes et postures de l'enseignant.e) ou collective (travail en équipe, implication de la communauté éducative, modalités de travail en équipe articulant développement professionnel continu et contextualisation des pratiques éducatives et pédagogiques) ;
- **Effets de la pratique enseignante sur les contextes et/ou des environnements pédagogiques** (transformation du climat scolaire, « effets d'ambiance » des pratiques éducatives, mobilisation de la communauté éducative et de ses partenaires). La pratique est ici entendue au sens large : pratiques pédagogiques et organisation de la classe, mais aussi pratique réflexive au sein des équipes, expérimentations pédagogiques menées collectivement, actions visant l'aménagement des espaces, des dispositifs, des organisations pédagogiques ;
- **Prise en compte, dans la formation initiale, continuée ou continue, du rôle des contextes éducatifs, sociaux, culturels, territoriaux** dans la configuration de l'agir enseignant ; modalités pédagogiques de développement, chez les futur.e.s enseignant.e.s ou les enseignant.e.s titulaires,

d'une capacité à penser en contexte leur action éducative et pédagogique ; modalités et conditions de l'actualisation de logiques de développement professionnel continu ;

- **Démarches et méthodes de recherche, posture du chercheur, fonction sociale de la recherche** : modalités de prise en compte de la complexité des situations d'enseignement, d'éducation et de formation (notamment *via* les choix méthodologiques) ; stratégies employées pour rendre compte des contextes de la recherche ; conditions et limites de la généralisation des connaissances produites ; anticipation des conditions de déplacement ou de transposition des pratiques étudiées.

Modalités de soumission

Nous invitons les auteurs à adresser leurs propositions de chapitres **au plus tard le 15 juin 2021** à l'adresse philippe.bourdier@univ-orleans.fr.

Les propositions seront soumises en **format .doc ou .docx** (à l'exclusion de tout autre format), et s'inscriront dans le cadre formel suivant :

- 1/. La longueur des textes doit être comprise entre 25.000 et 45.000 caractères, espaces compris (en incluant dans ce calcul le titre, le sous-titre, la liste de références) ;
- 2/. Les textes sont rédigés en français ; ils auront fait l'objet d'une correction orthographique, grammaticale, syntaxique et stylistique ;
- 3/. Les chapitres devront s'inscrire dans la feuille de style téléchargeable [en cliquant ici](#). Ils devront utiliser le système des formats de styles Word ;
- 4/. La liste de références finale, ainsi que les références dans le corps du texte, auront été formatées selon les indications fournies [dans la feuille de style](#).
- 5/. Chaque texte intégrera, en fin de document, et pour chacun.e des auteurs, une biographie de 3 à 6 lignes, rédigée à la troisième personne (voir les indications dans la feuille de style).

Le respect de ces contraintes formelles conditionne la transmission des propositions aux expert.e.s chargé.e.s de les évaluer.

Critères d'évaluation des propositions

L'ouvrage vise à mettre en perspective les interactions entre contextes d'une part, acteurs, pratiques et/ou dispositifs d'autre part, dans les champs de l'éducation entendue au sens large (éducation primaire et secondaire, enseignement supérieur, formation continuée et continue, formation en situation de travail, éducation informelle et non formelle...).

Pour cette raison, une problématique explicite portant sur les interactions entre contextes et acteurs de l'éducation doit structurer l'ensemble du texte. Cette question ne peut pas constituer un simple arrière-plan de la recherche évoquée ou des résultats présentés : elle doit être au cœur du texte proposé. Ce sera là le premier critère d'évaluation des propositions.

À ce critère s'ajoutent ceux attendus pour tout chapitre scientifique en SHS :

- cohérence avec l'argumentaire de l'ouvrage ;
- présence d'un arrière-plan théorique explicite et pertinent au regard de l'objet ;

- cohérence interne du texte, et plus précisément : cohérence de la démarche et/ou de la méthodologie mise en œuvre relativement à l'objet et au type de texte (ainsi, présentation claire de la méthodologie, des résultats et de la discussion dans le cas d'une présentation de résultats de recherche ; cohérence de la démonstration dans le cas d'un chapitre à visée de problématisation) ;
- originalité du texte relativement au paysage de la recherche sur la thématique abordée ;
- pertinence de la bibliographie au regard de l'objet du chapitre.

Calendrier

15 juin 2021 : date limite pour l'envoi des propositions.

15 septembre 2021 : retour aux auteurs.

15 novembre 2021 : envoi des chapitres corrigés.

Printemps 2022 : parution dans la collection « Passages aux Actes ».