

**RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES
ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS :
LES RISQUES DE SCHIZOPHRENIE DU CHERCHEUR-FORMATEUR**

**Jean-François MARCEL,
GPE-CREFI, Université de Toulouse 2 Le Mirail, France**

INTRODUCTION : DE LA RELATION ENTRE RECHERCHES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET
CHAMP SOCIAL

Nos travaux portent sur les pratiques enseignantes que nous étudions à l'aide du concept de contextualisation (voir par exemple Marcel, 2002b, 2002c). Nos visées sont clairement heuristiques et nos recherches se limitent à construire des connaissances sur les pratiques enseignantes.¹ Précisons qu'il n'y a dans ce choix aucune frilosité par rapport au champ social : le procès de recherche se termine avec la production des résultats. L'étape suivante consistant à utiliser ces résultats au sein du champ social, cette démarche articulant transposition et traduction (en tous les cas décontextualisation et recontextualisation) est une démarche spécifique. Il est bien sûr tout à fait envisageable que le chercheur puisse y prendre part mais à partir de deux précautions qui nous semblent indispensables : d'une part ne pas laisser croire que c'est un allant de soi, un prolongement « naturel » et une finalisation automatique de la démarche de recherche, d'autre part affirmer clairement qu'il ne s'agit plus d'une démarche de recherche, que toute proposition ne sera plus scientifiquement légitimée. Le chercheur devenu formateur, médiateur pédagogue ou accompagnateur ne saurait entretenir la confusion entre un statut de chercheur et une démarche qui n'est plus scientifique sous peine de prescrire au nom de la science des assertions qui n'ont au mieux qu'un étayage idéologique ou pragmatique, étayages parfaitement acceptables pour peu qu'ils soient identifiés comme tels. De plus, cette démarche post-recherche gagnera à notre sens à être théorisée pour éviter toutes les dérives qui ont jusqu'à présent lourdement pénalisées l'image « scientifique » des Sciences de l'Éducation.

C'est à une modeste contribution à cette théorisation que nous consacrerons cet article et le point de départ de cette réflexion est double. Tout d'abord, il nous paraît indispensable de prendre part à ce chantier central dans les prochaines années pour les Sciences de l'Éducation² qui est celui de la diffusion des résultats de nos travaux dans le champ social, avec bien sûr toutes les précautions énoncées précédemment.

Ensuite, et principalement dirons-nous, il s'appuie sur une interrogation de la relation aux enseignants pris comme « objets » de recherche surtout que nous privilégions une méthodologie de recueil de l'information fort coûteuse pour l'enseignant, puisqu'il s'agit d'observations souvent réitérées. Dans un récent article (Marcel, 2001a), nous avons décliné cette relation en trois postures : le pillage (et le chercheur Attila), la négociation (et le coup de bluff du chercheur diplomate) et la contractualisation (et les risques de schizophrénie).

C'est cette modalité de contractualisation que nous allons développer ici. Pour ce faire, nous présenterons deux dispositifs (actuellement en cours) visant à faire cohabiter (sans les confondre) les objectifs heuristiques traditionnels de la recherche et des objectifs de formation. Ces deux dispositifs ont comme point commun d'être intégrés dans la formation continue des enseignants du primaire, plus précisément dans les « ateliers pédagogiques », ces douze heures annuelles et obligatoires placées sous la responsabilité des IEN. Le premier porte sur l'étude du traitement de l'imprévu dans la classe et le deuxième étudie les relations entre pratiques d'enseignement individuelles dans la classe et pratiques professionnelles collectives des enseignants dans l'école. Précisons enfin que nous centrerons notre propos sur la présentation des dispositifs.

I - LE DISPOSITIF DE RECHERCHE SUR LE TRAITEMENT DE L'IMPREVU EN CLASSE

Le projet de recherche porte sur le traitement de l'imprévu en classe à partir de trois choix que nous ne développerons pas ici :

- ◆ une discrimination par l'expérience des sujets (deux novices, un expérimenté) ;
- ◆ un suivi longitudinal (à raison d'une prise d'information mensuelle) ;
- ◆ l'objet soumis à une double lecture : une observation par enregistrement vidéo (lecture extrinsèque) et un entretien d'auto-confrontation (lecture intrinsèque).

¹ Voir également à ce propos Bru, M. 1995, 1997, 2001, 2002.

² Voir à ce propos Prost, A. 2001.

La première étape a été la négociation avec une IEN pour envisager l'articulation de cette proposition avec les « ateliers pédagogiques »³ de la circonscription. Sans évacuer notre projet de recherche, nous avons présenté ce dispositif essentiellement comme un dispositif de formation, un dispositif d'analyse de pratiques dual. Elle a repris la proposition en la positionnant en dehors des ateliers pédagogiques et en l'intégrant à l'accompagnement des PE 0.⁴ Ce dispositif a ensuite été proposé aux PE 0 (en respectant notre demande d'une homogénéité de cycles) comme un accompagnement par un universitaire. Cet accompagnement s'est d'ailleurs avéré effectif puisque les conseillers pédagogiques n'ont pas jugé utile de « doubler » cet accompagnement que nous assumons donc seul. Du point de vue de l'IEN, nous avons tout simplement été « recruté » comme conseiller pédagogique et ceci éclaire différemment la réserve dont elle a fait montre lors d'un changement dans l'échantillon.

En effet, une réunion de présentation (organisée par le conseiller pédagogique)⁵ a permis de présenter le dispositif aux trois PE0 acceptant potentiellement de participer. Cette réunion s'est tenue en présence de la directrice de l'école d'accueil. Parmi les trois « postulantes » une a préféré se retirer de ce projet et, contre toute attente, la directrice a demandé si, elle, pouvait participer. Cette opportunité nous convenait parfaitement car elle nous permettait d'entrer dans la problématique novice/expérimenté que nous n'avions pas proposé à l'IEN (elle nous paraissait difficile à soutenir dans une perspective « institutionnelle »).⁶ Malgré les « regrets » de l'IEN (qui aurait préféré trois PE 0), le dispositif s'est mis en place avec deux « novices » (les PE 0) et une « expérimentée » (la directrice), exerçant toutes trois en cycle III.

I - 2 Présentation du dispositif

Il comporte une phase d'observation et d'enregistrement vidéo du fonctionnement de la classe sur la période allant de l'entrée de l'après-midi à la récréation. Au cours d'un bref échange lors de la récréation, l'enseignante désigne ce qu'elle a considéré comme l'imprévu le plus marquant de la période. Cette responsabilité dévolue aux enseignantes leur laisse la possibilité de choisir l'imprévu qu'elles ont envie de questionner (sans que ces raisons aient besoin d'être explicitées) voire de ne pas repérer d'imprévu et de rendre l'entretien inutile (c'est arrivé). A la suite de la classe, un entretien d'auto-confrontation centré sur cet imprévu est mis en place. La période « après la récréation » nous a permis d'en préparer les conditions techniques et de reVISIONNER l'extrait concerné.

I - 3 Recherche ET formation

Cet entretien a posteriori comporte deux phases bien distinctes. La première est un entretien d'auto-confrontation centré sur l'imprévu, il est enregistré par magnétophone et son objectif est de fournir un corpus de matériaux empiriques pour la recherche. Il explore les indicateurs relevés par les enseignantes, les modalités et les raisons avancées pour leurs décisions pédagogiques, les alternatives envisagées, la manière dont elles ont vécu et évalué cet imprévu... L'entretien constitue la modalité de ce que nous appelons la lecture intrinsèque des pratiques.

L'arrêt du magnétophone met fin à cette phase. Cet entretien est une phase de la recherche. Il est ensuite prolongé par une séance de formation. Cette phase est rendue possible par deux éléments :

- ◆ l'enregistrement vidéo qui est relativement économique en terme d'observation in situ (beaucoup plus que le renseignement de grilles par exemple) et nous laisse une certaine disponibilité pour prendre connaissance du fonctionnement pédagogique de la classe ;
- ◆ notre expérience de maître-formateur⁷ qui fait que nous connaissons parfaitement ce qui est repéré comme la « critique » de séance.

Durant cette seconde étape de l'entretien, nous nous positionnons clairement comme un formateur et cet entretien aborde l'ensemble de la période (la période « imprévu » ne bénéficie plus d'aucun statut spécifique). Aux questions et aux relances préservant les précautions de l'entretien semi-directif de recherche, succède une modalité d'entretien très différente : les questions sont argumentées, les choix sont décortiqués, des pistes sont envisagées, des conseils sont avancés... Il serait certainement très intéressant de faire une analyse comparée des deux entretiens (ce qui demanderait un travail à part entière) ; nous pouvons simplement avancer que la répartition du temps de parole nous semble différente. Dans l'entretien de recherche, l'enseignante monopolise l'essentiel de ce temps, dans l'entretien de formation la répartition paraît beaucoup mieux équilibrée. Bien évidemment, il existe une différence sensible entre les entretiens de formation des novices (ils sont très importants pour les PE0 auprès desquelles ils se prolongent assez régulièrement) et ceux de l'enseignante expérimentée.

³ Sont appelés « ateliers pédagogiques » la formation continue obligatoire des enseignants du primaire placée sous la responsabilité de l'IEN de la circonscription, les 12 H annuelles prises sur le potentiel de temps de service dégagé par l'instauration de la « 27^e heure ».

⁴ Les PE 0 (ou P 0) sont des enseignants stagiaires recrutés sur liste complémentaire, c'est-à-dire se retrouvant devant une classe sans aucune formation initiale.

⁵ Qui par ailleurs prépare une maîtrise sous notre direction.

⁶ Les enseignants « expérimentés » sont parfois regardants sur le nombre d'heures que leur demande la participation à un projet et les 12 H annuelles d'ateliers pédagogiques paraissent un peu trop limitées.

⁷ C'était notre ancienne fonction avant d'être recruté comme Maître de Conférences.

Déjà, notre statut est plus ambigu : de quelle légitimité pouvons-nous nous prévaloir pour « donner des 43 conseils » à une enseignante expérimentée qui, visiblement, ne rencontre guère de difficultés pédagogiques dans la classe et qui n'hésite pas à mettre en œuvre des pratiques innovantes ? Précisons d'abord qu'elle fait montre à chaque fois d'un intérêt soutenu pour l'entretien de recherche car, dit-elle, il lui permet de découvrir des éléments de ses pratiques qu'elle n'avait pas perçus et d'être confrontée à des questionnements qu'elle n'avait pas envisagés.

Pourtant, nous avons rapidement constaté que l'essentiel de ses attentes n'était pas là et si elle avait mis en avant l'argument de la salubre remise en question, ses préoccupations étaient plus générales. Il convient d'être extrêmement prudent avec nos présentes analyses car elles sont engluées dans la subjectivité de relations inter-individuelles entre un homme et une femme d'une même génération ayant un début de trajectoire professionnel commun et ayant par la suite diversifiées leurs carrières. Les entretiens sont plus généraux, nous l'avons dit, ils s'écartent très rapidement du déroulement de l'après-midi pour aborder l'organisation générale de la classe puis très vite de l'école et plus généralement de la fonction enseignante (éclairée à l'aide des réformes en cours). Cet entretien n'a plus grand chose à voir avec une quelconque analyse des pratiques mais plutôt avec une réflexion sur la profession enseignante. Nous ne convoquerons pas les analyses de Mickaël Hubermann, (1989) mais nous éclairerons plutôt la question d'une éventuelle « crise » dans la carrière de cette enseignante à l'aide de deux éléments factuels :

- ◆ le concours interne de Professeur des Ecoles auquel elle a échoué deux fois et qu'elle représente ;
- ◆ les difficultés (en tant que directrice surtout et enseignante un peu) rencontrées avec certains parents d'élèves et qui ont récemment pris la forme d'une lettre anonyme qui l'a particulièrement révoltée.

Nous n'irons pas plus avant, nous constaterons simplement que dans ce cas précis, il est difficile de parler de formation dans la pleine acception du terme.

I - 4 Une « récupération » manifeste

Même si ce dispositif nous offre les conditions requises pour le recueil de données, force est de constater que cette collaboration « Université/circonscription » est sinon récupérée tout au moins clairement utilisée par l'IEN. Nous avons déjà dit que nous avons « remplacé » les conseillers pédagogiques auprès des PE0 puisque nous sommes la seule « personne-ressource » qui vient les visiter régulièrement.⁸ Mais, de plus, cette collaboration va servir à une « communication » de l'IEN. Elle a demandé que soit organisée une « réunion bilan » de ce dispositif car elle souhaite diffuser un compte-rendu à tous les enseignants de la circonscription. Elle souhaite mettre en avant cette collaboration avec l'Université tant dans l'accompagnement des PE0 que dans la « recherche »⁹ que conduit le conseiller pédagogique. Pour le dire rapidement, l'IEN nous a permis d'accéder au terrain mais, en contre-partie, elle « utilise » le capital symbolique de l'Université.

II - LE DISPOSITIF D'ETUDE DU SYSTEME DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

II - 1 La mise en place

Le second dispositif est plus lourd. L'objectif de la recherche est ici d'évaluer l'hypothèse d'un système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP), c'est-à-dire le fait que les différentes pratiques professionnelles de l'enseignant s'organisent en système (voir Marcel, 2002a). Pour ce faire, il était nécessaire d'accueillir dans ce dispositif la totalité des enseignants de plusieurs écoles comparables.

Nous avons soumis ce projet à un IEN¹⁰ qui nous a invité à venir le proposer à la réunion plénière qu'il organisait pour tous les enseignants de sa circonscription en début d'année scolaire.¹¹ La collaboration proposée aux enseignants était très précise puisqu'elle s'inscrivait dans le cadre des ateliers pédagogiques,¹² donc sur leur temps de service. A la suite de notre intervention, neuf enseignantes de deux écoles maternelles (4 et 5 classes) se sont portées volontaires. Nous avons pris soin d'aller les rencontrer dans leurs écoles pour les inviter à la première réunion de travail, prévue dans les locaux de l'Université. Parallèlement, il a fallu « recruter » des étudiantes de maîtrise pour assurer les observations et élaborer avec chacune d'entre elles un projet de mémoire s'articulant avec ce dispositif et utilisant une partie des données recueillies. Dix étudiantes se sont portées volontaires.

⁸ Beaucoup plus régulièrement d'ailleurs que ne peuvent le faire les conseillers pédagogiques pour les autres PE 0 de la circonscription.

⁹ Son mémoire de maîtrise porte sur la contribution de la variable « formation initiale » à l'explication de la différence entre les pratiques d'enseignement de l'EPS. Il procède à la comparaison d'observations de séances EPS conduites entre un échantillon de PE0 et un échantillon de « PE3 » (enseignants en première année d'exercice après leur année PE2 en IUFM).

¹⁰ Cet IEN a un profil particulier : nous avons préparé notre thèse en même temps et dans la même équipe, il était PAST dans notre Département et vient dernièrement d'être recruté comme Maître de Conférences.

¹¹ Dans un amphithéâtre de notre université.

¹² Sur les 12 H annuelles, les 9 H restantes étaient « mises à disposition » pour ce dispositif.

Une première réunion, avant le démarrage du dispositif, a permis la rencontre entre 44 enseignantes et étudiantes et la présentation détaillée des modalités de recueil de données.

II - 2 Le dispositif de recueil de données

Le recueil de données était important et nécessitait la présence des étudiantes dans les écoles maternelles pendant près d'un mois : observation de pratiques d'enseignement (modalité « regroupement d'élèves » et modalité « atelier »), de pratiques d'exercice de la discipline, de pratiques collaboratives avec les ATSEM (goûters, passages aux toilettes), de pratiques durant les temps interstitiels (récréations, accueils, sorties), des pratiques collectives formalisées (conseils des maîtres, conseils d'école), des pratiques de pilotage (de la direction de l'école)... Ces observations étaient complétées par un certain nombre d'entretiens individuels et par un entretien collectif auprès de tous les enseignants (portant sur l'organisation pédagogique de l'école) que nous avons choisi de prendre en charge de manière à avoir l'occasion d'échanger avec les enseignantes et de réguler ainsi le dispositif.

II - 3 L'articulation entre recherche et formation

Nous en sommes actuellement à ce niveau du projet. Les données sont recueillies et en cours de traitement. Dans quelques mois, une deuxième réunion sera consacrée à la restitution des résultats et des premières analyses. Enfin, une troisième rencontre sera exclusivement une séance de formation à partir des résultats de la recherche en envisageant les pistes d'évolution potentielles des pratiques individuelles et collectives constatées.

Dans ce dispositif, les phases de recherche et de formation apparaissent différenciées. Par ailleurs, la participation des étudiantes tant au niveau du recueil de données que des différentes réunions complexifie quelque peu la situation. En fait, rien n'est aussi tranché. Par exemple, pour les enseignantes, les temps de présence des étudiantes constituaient déjà un temps de formation parce qu'ils étaient générateurs de nombreux questionnements.

Pour la suite, les temps de formation prévus en suivant sont :

- ◆ d'abord « casser » les formes existantes¹³ : la restitution des résultats est envisagée comme source de conflit socio-cognitif avec les perceptions que les enseignantes ont de leurs pratiques. Durant cette réunion, nous privilégierons une posture de chercheur ;
- ◆ ensuite accompagner l'élaboration de « formes » nouvelles : à la suite de cette remise en cause de l'existant, il est envisagé de participer à la construction de propositions de modifications des pratiques. Durant cette réunion, nous privilégierons une posture de formateur.

III - DE LA SCHIZOPHRENIE DU CHERCHEUR-FORMATEUR

Commençons par dire quelques mots de cette schizophrénie. La recherche et la formation sont ici deux processus que tout oppose. Pour la recherche à visée heuristique l'objectif se circonscrit sur la connaissance des pratiques enseignantes et la posture du chercheur est nettement coupée de toute préoccupation liée à la transformation de ces pratiques. Pour la formation au contraire les pratiques enseignantes ne sont appréhendées que dans une visée de modification. Le chercheur ne vise qu'à connaître les pratiques et préservera par là-même une certaine distanciation par rapport à elles. Le formateur ne vise qu'à provoquer ou à accompagner une transformation de ces pratiques et adoptera par-là même une posture plus impliquée. Ces oppositions entre les processus de recherche et de formation qui cohabitent dans ces dispositifs nous ont conduit à parler de schizophrénie¹⁴ pour qualifier la posture du chercheur-formateur.

Pour se prémunir de cette schizophrénie qui guette le chercheur-formateur, nous avons pensé les deux dispositifs en distinguant le plus clairement possible les phases durant lesquelles nous intervenions en tant que chercheur des phases durant lesquelles nous intervenions en tant que formateur. Ces phases se repéraient à l'aide de l'arrêt du magnétophone (dispositif 1) ou dans des réunions différentes (dispositif 2). Pourtant cette frontière reste quelque peu fragile. A cette « double-casquette » du chercheur-formateur correspond en fait son corollaire chez l'enseignant, tour à tour objet de recherche et formé. Pourtant cette correspondance n'est pas parfaitement symétrique, ainsi le « chercheur » s'adresse-t-il à des formés quand il communique les résultats (dispositif 2) et surtout le statut d'objet de recherche est fortement relié à celui de formé qui l'autorise.¹⁵ Durant leurs pratiques professionnelles en présence des observatrices, les enseignantes insistent surtout sur leur statut de formé (dispositif 2) mais on retrouve la même chose à un degré moindre pendant l'entretien de recherche (dispositif 1).

Nous constatons que les glissements potentiels sont nombreux, que les enseignantes, quant à elles, ont écarté tout risque de schizophrénie en se focalisant sur le statut de formé valorisé, il convient de ne pas l'occulter, par le cadre d'une collaboration avec un universitaire. Pour le chercheur-formateur, le problème est plus délicat. Dans son rôle de chercheur, il ne rencontre pas de difficultés particulières surtout pendant la phase de recueil de

¹³ Les références au constructivisme piagétien sont ici clairement assumées.

¹⁴ Le strabisme divergent aurait aussi permis de caractériser ces visées inconciliables.

¹⁵ Sans formation « en échange », pas d'observation possible.

données qui offre une extériorité protectrice (la phase de communication des résultats qui requiert45 nécessairement une traduction est moins confortable). En revanche, le rôle de formateur l'est beaucoup moins : il convient de s'impliquer, de prendre des risques, d'accepter de ne pas avoir la solution, de ne pas maîtriser, de ne pas savoir. Cette posture-là est beaucoup plus inconfortable surtout que ce rôle de formateur ne s'appuie sur aucune légitimité institutionnelle. Et c'est là que le risque est grand de reprendre ses « prérogatives » de chercheur et de restaurer sa maîtrise de la situation à l'aide d'un discours de conviction plus ou moins revendiqué (ou entretenant sciemment la confusion) comme un discours scientifiquement autorisé. Ce glissement (tout à fait compréhensible) est fortement dommageable. Il est absolument nécessaire d'être extrêmement vigilant sur la distinction entre un discours scientifiquement légitimé et un discours de conviction, tout aussi recevable bien sûr à la condition sine qua non qu'il s'assume en tant que tel. Reconnaissons que les dispositifs tels que nous les avons conçus peuvent modestement nous aider à nous prémunir contre ces dérives ; en ce sens leur contribution est nécessaire mais certainement pas suffisante.

En fait, nous défendons l'idée que la schizophrénie du chercheur-formateur est irréductible et qu'elle se doit d'être assumée en tant que telle. Le principal risque de cette schizophrénie est en fait celui de tenter de la nier ou de la faire disparaître.

BIBLIOGRAPHIE

BRU, M.

(1994) - « *Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ?* ». L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education. 1. p165-174.

(1997) - « *Connaître l'acte d'enseigner* ». Documents du LARIDD. n° 12. Faculté de l'éducation. Université de Sherbrooke : Québec

(1998) - « *Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ?* ». In : Hadji, C., Baillé, J. (éds), *Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »*. De Boeck : Bruxelles. p45-66.

(2002) - « *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation* ». Revue Française de Pédagogie. n° 138. janv/fév/mars.

BRU, M., MAURICE, J.-J. (coord.)

(2001a) - « *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* ». Revue les Dossiers des Sciences de l'Education. n° 5.

BRU, M., TALBOT, L. (dir.)

(2001b) - « *Les pratiques enseignantes : une visée, des regards* ». Revue les Dossiers des Sciences de l'Education. n° 5.

HUBERMANN, M.

(1989) - « *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* ». Delachaux et Niestlé : Neuchâtel.

MARCEL, J.-F.

(1998) - « *Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants* ». Revue Penser l'Education. n° 5. Université de Rouen.

(1999b) - « *La démarche de Recherche-Formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants* ». Revue Recherche et Formation. n° 32. INRP : Paris.

(2001a) - « *Pillage ? négociation ? contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes* ». Actes du Colloque AFIRSE. *Théorisation des pratiques*. mai (à par.). Tours.

(2002a) - « *Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire* ». Actes du Colloque international AEP : Reims. 11/2001. *Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?*

(2002b) - « *Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes* ». Revue Française de Pédagogie. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. n° 138. janv/fév/mars.

(2002c) - « *Connaissance de l'action et des pratiques enseignantes* ». Marcel, J.-F. (éd.) *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. L'Harmattan. (sous presse).

(2002d) - « *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* ». L'Harmattan. (sous presse).

MARCEL, J.-F., OLRV, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M.

(2002) - « *Les pratiques comme objet d'analyse. Eléments pour l'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques dans le champ des sciences de l'éducation* ». Revue Française de Pédagogie. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. n° 138. janv/fév/mars.

PROST, A. (dir.)

(2001) - « *Pour un programme stratégique de recherche en éducation* ». Rapport remis aux ministres de l'Education Nationale et de la Recherche en Juillet. *Formation a la pédagogie interactive et accompagnement des enseignants charges dans les pratiques innovantes*.