

PATRICK BOUMARD
Professeur Emérite
Université de Bretagne Occidentale (France)
Anthropologie de l'éducation

Président de l'AFIRSE

LES MOMENTS DE L'AFIRSE OU LA PLACE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN
EDUCATION PARMIS LES SCIENCES ANTHROPOSOCIALES
(Conférence de clôture Colloque AFIRSE Brésil, Manaus, novembre 2017)

20 ans de Recherche, 20 ans d'internationalisation de la Recherche : après le débat qui vient d'avoir lieu concernant la section brésilienne de l'AFIRSE, essayons de resituer ces réflexions dans la problématique générale de l'AFIRSE.

D'abord, cette petite remarque : il n'y a PAS d' « AFIRSE internationale ». L'AFIRSE EST internationale, par définition.

Ensuite, il ne faut pas confondre international et internationalisation.

Internationalisation, c'est comme un phénomène irrésistible : le flot de l'Amazone.

International, c'est dans le cas de l'AFIRSE, une volonté : la volonté de transformer la réalité selon sa modalité la plus riche : la confrontation généralisée des expériences.

1. Les fondations de l'AFIRSE

L'AIP ELF (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale en Langue Française) fut fondée en 1958, par Gaston Mialaret. Celui-ci, inspiré par Piaget et la Pédagogie Nouvelle venue de Suisse, développe une voie francophone de la pédagogie scientifique, s'opposant au behaviorisme américain (Skinner). Déjà la dimension internationale est posée, liée à la culture francophone. Suisse, Belgique, Canada. Avec des personnages importants, tels De Lanscheere ou Anna Bonboir.

« Pédagogie expérimentale », cette formulation est choisie pour s'opposer à la pédagogie comme un art, telle que le plus souvent représentée à cette

époque.

Mialaret insiste sur la notion de Psychopédagogie, pour installer la pédagogie dans un contexte scientifique, en particulier dans la formation des enseignants.

Toute une réflexion sur l'essence et la définition des Sciences de l'Education se développe alors. Remarquons en particulier Guy Avanzini (lui aussi membre de l'AFIRSE, ancien président de la Section française). Il fait la proposition de classification en trois axes :

- les sciences qui étudient les **conditions de l'institution** scolaire : sociologie scolaire, démographie scolaire, économie de l'éducation et éducation comparée
- les sciences qui portent sur la **relation pédagogique** et l'acte éducatif lui-même (étude des conditions de l'acte éducatif, didactique, méthodes, évaluation)
- les **sciences de la réflexion** et de l'évolution (philosophie, histoire, planification et théorie des modèles)

D'où la proposition d'une autre définition : les sciences de l'éducation sont l'ensemble des disciplines qui envisagent **les multiples aspects de la réalité de l'individu** (physiques, biologiques, psychologiques...) et aussi les conditions dans lesquels s'effectue le travail éducatif (civilisation, idéologie, société...), et enfin les techniques instrumentales empruntées à ces disciplines et appliquées à l'objet éducation.

Approfondissant encore la réflexion, Guy Avanzini va plus loin et propose d'organiser cette classification « par référence à la structure de l'acte éducatif que celui-ci inclut et met en œuvre ».

La notion d'acte est donc fondamentale dans les sciences de l'éducation, et oblige à les situer dans le cadre général de la recherche-action, entendue au sens large.

Finalement, après toute cette réflexion, Guy Avanzini propose de remplacer la classification des sciences de l'éducation dans l'arborescence classique des sciences par une mise en ordre selon les fonctions qu'elles remplissent en les différenciant par référence au type de rapport de leurs travaux avec la pratique. Il identifie quatre types de rapport :

- la fonction d'élaboration de modèles, à partir de l'évaluation et de la formalisation d'une innovation, théorisée de manière à devenir intelligible et à constituer une réserve réflexive
- la fonction d'expertise, visant à éclairer les décideurs. Il s'agit de réunir les informations sur un thème en vue de permettre une innovation

- la fonction d'exploration de l'éducabilité à partir de la confirmation ou de l'infirmité qu'apportent les tentatives. C'est une fonction liée aux stratégies et aux politiques.
- la fonction de constitution de savoirs nouveaux, théoriques, à partir de l'observation des situations ou des systèmes, ou encore d'une expérimentation organisée. Bien que plus théorique et plus éloignée de la pratique, cette fonction, de par son attitude critique, participe également à la modification de la pratique.

On y voit donc plus clair dans la spécificité des sciences de l'éducation. Mais ce positionnement par rapport aux « sciences-mères » n'est peut-être pas suffisant. Car la dimension de rapport à la pratique pourra être trouvée également dans les sciences politiques, les sciences des pratiques sociales, les sciences de la gestion, de la communication, voire de la famille, de la santé etc.

C'est pourquoi Guy Avanzini introduit une notion, nouvelle dans les années 80, à savoir l'**interdisciplinarité**. En France, les impasses des champs disciplinaires de plus en plus minuscules, dans toutes les disciplines, commençaient à cette époque à devenir flagrantes. Le paradigme positiviste, qui privilégie la notion d'objet, avait conduit à des spécialisations de plus en plus pointues, mais qui répondaient mal aux réalités complexes des différents champs de connaissance. Le débat épistémologique était en quelque sorte éclairé par la réalité devenue indéniable de la **complexité**. En ce sens, les sciences de l'éducation se trouvaient, au début des années 80, dans une dynamique où elle avait son mot à dire légitimement, de par la réflexion épistémologique induite par sa situation même.

Il faut remarquer deux colloques charnières pour le positionnement des Sciences de l'éducation dans le monde scientifique :

- « L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation » (1973), organisé par Gaston Mialaret.
- « Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation » (1983), à l'initiative de Jacques Ardoino.

D'où apparaît une triple ambition :

- Les Sciences de l'Éducation peuvent sortir de leur ghetto
- Analyser l'état des problématiques épistémologiques
- Etablir des communications avec les sciences anthropo-sociales.

2. L'AFIRSE est créée en 1990.

L'accent est mis sur deux éléments : la Recherche et la démarche scientifique. Cette évolution est portée par Jacques ARDOINO et Guy

BERGER. L'identité de l'AFIRSE se construit par une centration sur l'épistémologie. L'idée fondamentale est que les Sciences de l'Education prennent une place spécifique parmi les sciences anthropo-sociales, de par la notion de complexité, inhérente à leur objet. Les sciences « mères » sont considérées comme des « boîtes à outils », selon la formulation de Louis Marmoz.

Celui-ci avait publié en 1988 un ouvrage petit par la taille mais important dans l'histoire des sciences de l'éducation : *Les sciences de l'éducation en France : mythes et réalités*.

Un des points forts du travail de Louis Marmoz est de montrer comment les sciences de l'éducation ont dû (et cela continue d'ailleurs actuellement) conquérir leur indépendance par rapport à ce qu'il nomme les « sciences de départ ». En effet il démontre que les sciences appliquées à l'éducation ne peuvent répondre à la spécificité du domaine qu'elles traitent : « ne correspondant pas à la réalité sociale de l'éducation, elles ne peuvent être agies par ceux qui animent l'éducation ». Cela d'autant plus que vis-à-vis de la connaissance scientifique l'éducation n'est pas un concept unitaire, mais apparaît plutôt comme un champ parsemé d'objets éclatés. En insistant sur la notion de pratique, essentielle à la scientificité des sciences de l'éducation, Marmoz montre clairement que les sciences appliquées ne sont pas que des pratiques, introduisant une distinction essentielle à la construction d'une identité spécifique des sciences de l'éducation.

Remarquons que la notion même d'épistémologie est polysémique. L'épistémologie peut être conçue comme l'histoire raisonnée des sciences ou comme la théorie de la connaissance. Sans m'étendre ici sur le bien-fondé des deux définitions, j'aperçois un clivage qui marquera l'AFIRSE, entre la position de Mialaret et celle d'Ardoïno. Pour Mialaret, qui fut professeur de mathématiques avant d'être l'un des fondateurs des sciences de l'éducation en France, la dimension historique est essentielle à l'épistémologie, comme on le voit dans plusieurs de ses derniers ouvrages, tels *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques* (2006), et *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation* (2011), explicitement référé à Bachelard.

Ardoïno insistait sur les notions de complexité, temporalité et opacité, entraînant l'AFIRSE dans un questionnement sur la scientificité des discours scientifiques, avec un référencement vers Edgar Morin. Ainsi le concept de multi-référentialité est essentiel à la démarche comme au contenu des sciences de l'éducation et ne doit pas être confondu ni mélangé avec la pluri-disciplinarité, qui désigne seulement des stratégies comparatives des différentes démarches liées aux champs disciplinaires.

Christoph Wulf, professeur à la Freie Universität de Berlin, remarque, dans *Introduction aux sciences de l'éducation, entre théorie et pratiques*, un livre publié en français en 1995, que « les sciences de l'éducation sont devenues, en Europe, dans les années 70 et 80, l'une des disciplines les plus développées des sciences humaines et sociales ». Elles sont traversées, évidemment, par les différents courants de pensée des sciences humaines et sociales, et participent de plein droit maintenant aux controverses et débats paradigmatiques, tels que théorisés par Kuhn en particulier. En quoi la notion de sciences « anthroposociales » selon la formulation d'Ardoino, est une avancée épistémologique consubstantielle aux sciences de l'éducation.

Christoph Wulf propose alors de synthétiser les perspectives et de les appliquer aux pratiques éducatives, ce qui constituerait à son avis la spécificité des sciences de l'éducation. Ce qu'il appelle le savoir pédagogique est alors un point de référence pour une épistémologie des sciences de l'éducation. Il s'appuie en particulier sur la perspective anthropologique et développe l'idée d'une « posture anthropologique » (il travaille actuellement sur les rituels des jeunes) pour aborder le phénomène éducatif.

Christoph Wulf peut faire ces propositions parce que, en Allemagne, existe une longue tradition de réflexion pédagogique et sur l'éducation, directement liée à la philosophie. La question de la place et de la reconnaissance des sciences de l'éducation ne se pose donc pas en tant que telle.

Au contraire, dans le cadre de la Société Internationale d'Ethnographie, nous avons constaté, au cours de nos rencontres, que les sciences de l'éducation prennent un sens différent d'un pays à l'autre, en rapport direct avec les situations nationales. En Italie, la formulation « sciences de l'éducation » s'oppose à pédagogie, pour sortir d'un contexte normatif et reconnaître l'autonomie de l'acteur ; en Espagne, la réflexion porte surtout sur l'organisation scolaire et la production de savoir scientifique (une sorte de « movida » en éducation qui a du mal à émerger, quarante ans après Franco) ; en Angleterre, une grande place est donnée à la sociologie de l'éducation, et la bataille sur les mots ne semble pas décisive. Les termes même sont différents d'un pays à l'autre, ce qui a posé d'abord des problèmes de traduction, mais ensuite et de façon plus intéressante, a produit un questionnement sur le sens des mots et leur relation avec les pratiques sociales concrètes.

Globalement, l'AFIRSE, en critiquant le paradigme positiviste qui privilégie la notion d'objet, va insister sur d'abord sur l'interdisciplinarité, mais surtout comme on l'a vu, sur la multi-référentialité. Les sciences de

l'éducation sont « polyglottes », disait Ardoïno. Il faut peut-être se faire plus explicite : souvent confondue avec « multi », « pluri », l'interdisciplinarité insiste non pas sur la prise en compte, voire l'accumulation, de disciplines voisines, mais sur les nécessaires interactions entre les différentes sciences anthropo-sociales.

La multiréférentialité va plus loin, ou plus exactement elle ne parle pas de la même chose. Il s'agit ici d'une approche de pensée non seulement multiple, mais référée à des référentiel socio-cognitifs hétérogènes. Comme l'écrit Ardoïno¹, « Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes. »

Les sciences de l'éducation tiennent un rôle majeur dans cette démarche, parce qu'obéissant structurellement à la logique interne de l'épistémologie de la complexité.

3. Le tournant de la Mondialisation.

Le Congrès de Mexico (1999), qui inaugure la présidence de Guy Berger, se tient sur le thème de l'articulation entre le local et le global, la problématique étant de penser un objet local dans un contexte mondial. L'AFIRSE élargit alors sa conception de la francophonie, et accepte de plus en plus l'usage des langues d'autres pays, l'international étant pensé dans un sens plus culturel. Il ne s'agit plus seulement de la Langue française (comme à l'époque de l'APELF) mais aussi de la Culture française. L'AFIRSE adopte alors explicitement une attitude tournée vers l'extérieur.

On perçoit aussi un élargissement aussi du champ d'application : l'AFIRSE accepte de prendre en compte, dans les autres pays, les dimensions de formation, et aussi d'identité professionnelle des enseignants. Remarquons que la situation est différente en France, où l'AFIRSE remplit la case « Recherche », à côté d'autres associations professionnelles d'enseignants ou de formateurs. Cette différence entraînera parfois des débats au sein de l'AFIRSE, en particulier avec le Portugal, le Brésil, le Canada.

4. Le moment de l'élargissement.

Sous la présidence de Louis Marmoz (2006), l'accent est mis sur d'une part la visibilité internationale et d'autre part sur la prise en compte de la

¹ Ardoïno J., « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre 1993

spécificité des recherches nationales.

La reconnaissance de ces spécificités se remarque en particulier dans le fait que la parole est donnée largement aux différentes sections nationales. Beaucoup s'expriment de manière autonome : Portugal, Mexique, Brésil, et plusieurs pays d'Afrique (RDC, Congo, Cameroun...).

La visibilité est également une préoccupation importante de la présidence Marmoz : encouragement à la création de nouvelles sections, encouragement aux colloques nationaux etc.

Du point de vue éditorial, on remarque de nombreuses publications de membres de l'AFIRSE dans la collection de Louis Marmoz chez l'éditeur L'Harmattan. La Revue de l'AFIRSE (*La recherche en éducation*, premier numéro en 2008) devient électronique, ce qui permet une plus grande souplesse dans les publications internationales et dans l'utilisation des textes par les membres.

Trois problèmes apparaissent :

- Sections ou pas (minimum : 10 dans les statuts). Il y a une tension entre la réalité et l'affichage, cf. la création de la section brésilienne en 1997. Comment aider l'organisation de groupes inférieurs à 10 (Maroc, Grèce, Espagne, pays africains) ? Cette règle des 10 membres est-elle indispensable aujourd'hui ?
- Quelles relations entre l'AFIRSE et ses sections ? De plus en plus, les sections deviennent des associations de droit national, ne serait-ce que pour des raisons pratiques (financement, actions publiques etc.). Louis Marmoz insistait beaucoup sur le fait que les sections nationales devaient demeurer « sections de l'AFIRSE ». Maintenant, je pense qu'il faut reconnaître un type d'autonomie aux sections nationales. Ce sera discuté au prochain Congrès (on espère qu'il se tiendra en 2019 à Beyrouth, au Liban).
- Et surtout, comment se situer dans le choc des paradigmes ? A l'époque des grandes joutes entre Mialaret et Ardoino, on pouvait se régaler de l'opposition et/ou de la complémentarité entre la démarche scientifique et/ou la complexité. Aujourd'hui la situation est différente. Le paysage scientifique international a changé ; la place des sciences anthropo-sociales est questionnée ; le positionnement de l'AFIRSE doit être redéfini en conséquence. Des couples qui semblaient classiques et faciles à résoudre (analyse vs synthèse, général vs particulier, travail documentaire vs enquête de terrain etc.) doivent être revisités aujourd'hui. Même l'opposition entre quantitatif et qualitatif doit prendre en considération de nouveaux outils (e.g. le site <https://outiquanti.hypotheses.org/>, de plus en plus utilisé dans les « SHS »). Également le logiciel Stata, qui

va de la captation à l'archivage des données de recherche, et propose traitement et analyse efficaces des données. Entre autres défis qui se présentent à l'AFIRSE, en voici un de taille : ne pas se laisser dépasser par les nouveaux débats théoriques induits par les nouvelles découvertes.

5. Les difficultés des Sciences de l'Education dans la révolution numérique et la montée des neurosciences.

Aujourd'hui la situation n'est pas facile, ni pour les Sciences de l'éducation au plan institutionnel et académique, ni pour la défense de la recherche scientifique que l'AFIRSE s'est donnée comme référence globale.

- L'AFIRSE n'a pas vu que la seule défense de l'épistémologie ne suffit plus à répondre à la demande sociale en éducation. Les autres sciences anthroposociales ont confisqué le champ éducatif et ont réduit son objet à celui de « science appliquée ». L'**objet complexe**, constitutif des Sciences de l'éducation, a cédé la place à l'objet traité par ordinateur. L'**objet scientifique**, produit au bout de l'élaboration de la problématique, par le sujet impliqué, comme aimait à le rappeler Jacques Ardoino, est maintenant repositionné au début d'une démarche normalisée d'où le sujet est exclu.
- D'où la nécessité de reconsidérer la question de la didactique, qui avait sa place à l'AFIRSE tant qu'elle était orientée par le questionnement épistémologique. Mais à partir du moment où la référence sociale d'utilité immédiate remplace l'exigence critique, les Sciences de l'Education perdent leur spécificité et sont ringardisées ou réduites à une fonction instrumentale (techniques d'apprentissage). Et alors elles seront phagocytées par les sciences « mères », à la fois dans l'affichage académique et dans les problématisations épistémologiques.
- Troisième difficulté : le marché de la formation permanente n'est pas (n'est plus) occupé par les Sciences de l'Education. Au contraire des années 80 (Bertrand Schwartz et le développement de la notion d'Education permanente), aujourd'hui l'offre de formation apparaît de tous côtés, séduisant à la fois par sa diversité et son ciblage sur les demandes immédiates. Mais il ne suffit pas de critiquer la privatisation généralisée de l'offre de formation. Encore faut-il se demander si les Sciences de l'éducation ont inventé quelque chose dans cette nouvelle situation imprévue. Et se poser aussi la question du rôle spécifique de l'AFIRSE dans cette affaire. Peut-être le temps d'un difficile aggiornamento est-il advenu.

6. Que faire maintenant (un avenir incertain) ?

Il y a quelques années, devant la suppression massive de postes de sciences de l'éducation en formation des maîtres en France, je disais ceci, dans cadre d'un colloque AFIRSE :

« La seule alternative me semble être de sortir radicalement des chemins de la didactique et des nouvelles technologies pour aborder le phénomène éducatif global, au sens de Goffman, avec les avancées conceptuelles produites par les recherches en épistémologie, selon l'angle **anthropologique**. En quelque sorte, revenir aux débats fondateurs de la discipline, à savoir les sciences de l'éducation comme nouveau corpus conceptuel, mais en **investissant les objets sociaux réels**, donc avec nouveau champ scientifique. Le danger de la seule problématisation épistémologique (et la marginalisation induite) ne sera prévenu que par une présentation réaliste de la situation institutionnelle et un travail sur le terrain social que constitue le champ éducatif ».

Il s'agit de sortir de la confusion entre pédagogie et enseignement, entre enseignement et école, et plus largement entre école et éducation, pour s'appuyer sur les pratiques culturelles entendues au sens le plus large (culture des jeunes, mais aussi formation tout au long de la vie, prise en compte du phénomène interculturel) ». Sans oublier des champs comme la santé, l'environnement etc.

Je ne renie rien de ces propos de naguère, mais maintenant il est nécessaire d'aller plus loin. Aujourd'hui nous nous trouvons devant une situation nouvelle :

- Nouvelles connaissances : les neurosciences
- Nouvelles modalités : les Moocs
- Nouvelles offres : les start-up de formation
- Nouveaux modes d'apprentissage : Internet vs Transmission verticale des savoirs. Le « digital learning ».

Globalement, on peut considérer que les sciences de l'éducation, en tant que discipline académique, n'ont pas voulu comprendre que la formation continue (puis la formation permanente) était devenue un marché ouvert à tous les vents. Au plan institutionnel, l'école ayant refusé de bouger, elle a laissé d'autres acteurs sociaux confisquer le « marché », pour employer la novlangue néo-libérale.

Certes aujourd'hui, on aperçoit certaines remises en cause de la fascination pour les neurosciences, mais elles ne viennent pas, ou peu, des sciences de l'éducation. On pense au courant philosophique du Nouveau réalisme (cf. le *Manifeste du nouveau réalisme*, de Maurizio Ferraris, et les ouvrages de

Markus Gabriel) surtout connu pour sa critique du post-modernisme, mais qui s'oppose frontalement au paradigme implicite des neurosciences, avec la forte formule du titre de M. Gabriel : « Pourquoi je ne suis pas mon cerveau » (titre de son récent livre, 2017), contre le naturalisme neurobiologique.

Il ne s'agit pas de prendre parti pour ou contre le retour de Kant, tel qu'il se pose dans le paysage philosophique français (cf. le débat avec Catherine Malabou, *Avant demain, Epigénèse et rationalité*, repris par Michaël Foessel), mais d'entrer dans le débat entre nouveau réalisme et théories interprétatives **du point de vue et avec les connaissances** acquises par les sciences de l'éducation.

Tout n'est pas histoire de neurones, et les sciences de l'éducation sont armées pour montrer que ce n'est pas un débat métaphysique, en s'appuyant sur les éléments apportés par la praxis éducative telle que développée depuis toujours par l'AFIRSE.

José Pires a eu la gentillesse de citer, dans sa conférence introductive, quelques passages de mon intervention lors précédent colloque, à Natal, concernant les appels à la vigilance et les spécificités épistémologiques des sciences de l'éducation. Je ne reviens pas là-dessus. Je dis maintenant qu'il faut passer à l'offensive.

Il faut « entrer dans la danse », oser la « bossa nova de l'AFIRSE », avec la dimension réflexive en plus, en ajoutant la dimension critique à la démarche scientifique de construction des objets.

Plusieurs écueils se présentent alors :

- Se réfugier dans l'épistémologie : cette position est inaudible dans le monde actuel.
vs
- Suivre la mode du « tout numérique » (y compris l'éducation) : c'est perdre son âme. Cf. le nouveau ministre de l'éducation en France, qui oppose les neurosciences aux pédagogues, pour résoudre les problèmes de l'école en général.

- Se spécialiser dans la recherche comme unique objet
vs
- Répandre la connaissance. Céder à la facilité de la réponse uniquement par la Formation.

Gardons-nous de réduire le domaine des sciences de l'éducation

uniquement à la pédagogie, entendue d'ailleurs de plus en plus comme « l'explication », et bientôt, en si bon chemin, à « la vulgarisation ».

Toute une série de thématiques qui ont contribué à forger la spécificité de l'AFIRSE dans le champ de l'éducation doivent aujourd'hui être retravaillées sous des angles nouveaux. Je propose, entre autres :

- Redistribution des savoirs ou production des connaissances
- Découvrir ou inventer
- Transmission ou communication
- Artisanat ou industrie.

Il faut affronter de manière claire et explicite la nouvelle situation créée par la révolution numérique (Internet, smartphones etc.).

Analyser et maîtriser les différents types et formes d'apprentissage.

Se demander quelles sont la validité, mais aussi les conséquences pratiques, dans le monde de l'éducation et pour l'école, des nouvelles théories de l'apprentissage.

Par exemple la question des Réseaux (tel qu'exposé hier par Karine Pinheiro de Souza) doit être abordée comme une véritable alternative paradigmatique, et non seulement comme une pratique plus efficace de formation.

Il faut prendre au sérieux, dans ses dimensions sociales et ses conséquences éducatives, le phénomène des « fake news ». Pas plus loin qu'hier, j'ai pu constater que se répandaient sur les smartphones brésiliens des insinuations contre Paulo Freire, comme quoi l'idée de l'émancipation par l'éducation n'était qu'une illusion !

Après l'échec des solutions « simples » néo-libérales, voici venu le temps des fausses vérités (simplistes). Dans ce contexte, l'AFIRSE est très bien placée, ayant toujours revendiqué la complexité au plan épistémologique, pour rappeler aujourd'hui que l'éducation n'est pas une situation sociale, mais un acte. Donc Politique.

Conclusion

1. Investir les nouveaux les nouveaux objets du champ éducatif (santé, environnement etc.), mais avec les éléments spécifiques de l'AFIRSE, et particulièrement l'international. Non pas subir l'internationalisation de la mondialisation néo-libérale, mais utiliser la dimension internationale qui est la marque de fabrique de l'AFIRSE.

2. Développer, dans cette perspective, la production internationale de nos analyses en insistant sur les interactions qui produisent le sens du réel, en s'appuyant sur la diversité culturelle que l'AFIRSE a revendiquée depuis longtemps dans le monde scientifique.

Sur les innovations pédagogiques par exemple, développer les échanges et rapports critiques à partir des recherches et expériences des sections nationales. Les cultures sont différentes, les références sont souvent nationales. Mais les thématiques sont les mêmes ; développer, donc, les groupes de travail en croisant les expériences et les recherches. L'AFIRSE a un avantage considérable de par sa dimension internationale. Echangeons nos références ! Mutualisons les résultats de nos recherches !

3. Enfin, développer la dimension POLITIQUE de l'éducation, contre l'hégémonie de la pensée unique actuelle : TINA (« there is no alternative ») est une fake new !

L'alternative, c'est l'éducation dans sa multiplicité et sa diversité internationale, à condition qu'elle soit « protégée » par la dimension de Recherche scientifique, telle que portée par l'AFIRSE. Mais aussi, pour revenir au premier projet de Mialaret et Ardoino, construisons une communauté internationale de chercheurs qui visent à améliorer la réalité. Osons revendiquer la praxéologie !